

Nina Gregori

Lehrpersonenhandeln im Klassenrat

Eine interaktionsanalytische Untersuchung



PETER LANG

Nina Gregori

Lehrpersonenhandeln im Klassenrat

Die interaktionsanalytische Studie untersucht das Handeln der Lehrperson im Klassenrat. Ziel des Klassenrats ist es, dass die Lernenden diesen möglichst selbständig – d. h. ohne Eingreifen der Lehrperson – durchführen. Dies bringt ein Spannungsverhältnis mit sich, da die Rolle(n) der Schüler*innen und der Lehrperson neu ausgehandelt werden bzw. werden müssen. Die Studie analysiert, was die Lehrperson tut, wenn sie (dennoch) interveniert. Auf der Datengrundlage von 38 Klassenratssitzungen einer Klasse des 5. und 6. Schuljahres werden in zwei analytischen Teilschritten die kommunikativen Lehrpersonenhandlungen eruiert und Wirkungspotenziale dieser Lehrpersonenhandlungen herausgearbeitet. Die Publikation ist interdisziplinär zwischen Interaktionslinguistik und Fachdidaktik verortet.

Die Autorin

Nina Gregori (geb. Haldimann) hat in Basel und Zürich Linguistik und Fachdidaktik studiert. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Interaktionsanalyse, Unterrichtsforschung und -entwicklung, Professionalisierung, Schulsprachdidaktik und Partizipation. Sie ist Dozentin am Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zug.

Lehrpersonenhandeln im Klassenrat

Nina Gregori

Lehrpersonenhandeln im Klassenrat

Eine interaktionsanalytische Untersuchung



PETER LANG

Bern · Berlin · Bruxelles · New York · Oxford

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich im Herbstsemester 2020 auf Antrag der Promotionskommission Prof. Dr. Heiko Hausendorf (hauptverantwortliche Betreuungsperson) und Prof. Dr. Katharina Maag Merki als Dissertation angenommen.



SWISS NATIONAL SCIENCE FOUNDATION

Die Druckvorstufe dieser Publikation wurde vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung unterstützt.

Die Open-Access-Version dieser Publikation wird publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

ISBN 978-3-0343-4303-9 (Print) · E-ISBN 978-3-0343-4391-6 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-0343-4392-3 (EPUB) · DOI 10.3726/b18898

PETER LANG



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Internationalen Lizenz (CC-BY-NC-ND)

Weitere Informationen:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/de>

© Nina Gregori 2021

Peter Lang Group AG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Bern 2021

Peter Lang – Bern · Berlin · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Danksagung

An erster Stelle bedanke ich mich bei der Lehrerin und bei den Schüler*innen, deren Klassenrat ich während zwei Jahren begleiten durfte. Die offenen Schulzimmertüren und das damit verbundene Vertrauen waren unglaublich wertvoll.

Großer Dank gilt auch meinem hauptverantwortlichen Betreuer, Prof. Dr. Heiko Hausendorf. Bei ihm habe ich ebenfalls stets offene Türen angetroffen und die fachliche Unterstützung basierte auf kritischen und konstruktiven Rückmeldungen, welche mir halfen, die Arbeit immer wieder aus neuen Perspektiven zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Für die Unterstützung während dieser Zeit und die Freiheiten, die er mir während des Forschungsprozesses gewährte, bin ich sehr dankbar. Prof. Dr. Katharina Maag Merki danke ich für die Bereitschaft, die Zweitbetreuung der Arbeit zu übernehmen. Ihre anregenden Rückmeldungen hinsichtlich der Verknüpfung der Fachdidaktik mit der Interaktionslinguistik waren sehr hilfreich. Außerdem schätze ich ihre in Bezug auf verschiedene Bereiche förderorientierte Haltung.

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen des Forschungsprojekts „Der Klassenrat als kommunikative Praktik – ein gesprächsanalytischer Zugang“, das von Prof. Dr. Stefan Hauser geleitet und vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert wird. Prof. Dr. Stefan Hauser, Leiter des Zentrums Mündlichkeit an der Pädagogischen Hochschule Zug, danke ich für die vielen inspirierenden Diskussionen und den fachlichen Austausch, der auch über die Arbeit hinaus, in andere Fachbereiche reicht. Am Zentrum Mündlichkeit bewege ich mich in einem Arbeitsumfeld, das von Kollegialität und Produktivität geprägt ist, für das ich sehr dankbar bin.

In diesem Sinne danke ich auch meinen Kolleginnen Nadine Nell-Tuor, Judith Kreuz, Vera Mundwiler, Alexandra Schiesser und Eva Göksel, auf die ich in verschiedensten Situationen zählen darf. Unsere stets konstruktive, wertschätzende und freundschaftliche Zusammenarbeit soll hier besondere Erwähnung finden. Sie alle sowie Katja Schlatter und Heidi Dober nahmen sich auch die Zeit, Teile meiner Arbeit zu lekturieren.

Den Kolleg*innen des Forschungsnetzwerks Schulsprachdidaktik sei für zahlreiche Veranstaltungen in den letzten Jahren gedankt, in deren Rahmen ich von Beratungen und Diskussionen profitieren konnte, die für meine Arbeit äußerst fruchtbar waren.

Meinen Eltern danke ich, dass sie mich in all meinen (Bildungs-)Entscheidungen vorbehaltlos unterstützen. Durch sie habe ich gelernt, dem Leben

grundsätzlich neugierig und zuversichtlich zu begegnen. David und Valentin haben mich während der gesamten Schaffenszeit in liebevoller, lustiger und abwechslungsreicher Weise unterstützt und begleitet und Madleina hat in den letzten Zügen dieses Unterfangens gut mit mir zusammengespielt und sich geduldig gezeigt. Dafür und für unsagbar viel mehr danke ich ihnen.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
------------------	---

1 Einleitung	13
--------------------	----

TEIL I: Theoretischer Hintergrund

2 Partizipation in der Schule	21
-------------------------------------	----

2.1 Merkmale schulischer Partizipation	21
--	----

2.2 Legitimationsstränge für Partizipation in der Schule	24
--	----

2.3 Herausforderungen im Zusammenhang mit schulischer Partizipation	26
--	----

2.4 Der Klassenrat als partizipatives Unterrichtsformat	31
---	----

2.5 Zusammenfassung	36
---------------------------	----

3 Die Lehrperson im Klassenrat	39
--------------------------------------	----

3.1 Rollenzuschreibungen und -definitionen	40
--	----

3.2 Anforderungen und Herausforderungen in Bezug auf das Handeln der Lehrperson	44
--	----

3.3 Steuerungsverhalten bei konfligierenden Anforderungen	48
---	----

3.4 Zusammenfassung	56
---------------------------	----

4 Der Klassenrat unter der Perspektive der multimodalen Interaktionsanalyse	59
--	----

4.1 Multimodale Interaktionsanalyse (MIA)	59
---	----

4.1.1 Forschungsgeschichte und Bezüge der MIA	59
---	----

4.1.1.1 Ethnomethodologische Konversationsanalyse	59
---	----

4.1.1.2	Multimodale Konversationsanalyse	63
4.1.2	Prämissen der MIA	64
4.1.3	Zur Bedeutung des Raums in der MIA	68
4.1.3.1	Der Interaktionsraum	69
4.1.3.2	Interaktionsarchitektur und Sozialtopographie	70
4.1.3.3	Das Konzept der sozial-räumlichen Positionierung	71
4.2	Partizipation aus interaktionslinguistischer Sicht	72
4.3	Merkmale der Klassenratsinteraktion	77
4.3.1	Institutionelle Kommunikation	77
4.3.2	An-/Abwesenheit im Klassenrat	78
4.3.3	Räumliche Aspekte des Klassenrats	80
4.3.3.1	Der Klassenraum	81
4.3.3.2	Der Sitzkreis und die räumliche Positionierung der Lehrperson	83
4.3.4	Mehrparteieninteraktion	86
4.3.4.1	Turn-Taking	86
4.3.4.2	Adressierungsverfahren & Recipient Design	88
4.3.4.3	Gesprächssteuerung	91
4.4	Zusammenfassung	93

TEIL II: Empirische Untersuchung

5	Methodischer Forschungsprozess	97
5.1	Daten	97
5.1.1	Datenerhebung	97
5.1.2	Korpus	99
5.1.3	Interviewdaten	105
5.1.4	Datenbearbeitung	106
5.2	Analysevorgehen	107
5.2.1	Gesprächsinventare	107
5.2.2	Detaillierte Sequenzanalyse an Einzelfällen	108

5.2.3	Fallübergreifende Analysen	112
5.2.3.1	Kommunikative Lehrpersonenhandlungen	113
5.2.3.2	Wirkungspotenziale von Lehrpersonenhandlungen	114
5.2.4	Darstellung der Ergebnisse	116
6	Die kommunikativen Handlungen der Lehrperson	117
6.1	Fragestellungen und Ziel des Kapitels	117
6.2	Ratifizierung	118
6.2.1	Hörer*innensignal	118
6.2.2	Positiv validierende Ratifizierungen	125
6.2.3	Inhaltliche Bestimmung durch Ratifizierung	130
6.2.4	Randfall: Ratifizierung bei räumlicher Distanz	136
6.3	Verständnissicherung	140
6.3.1	Verständnis der Schüler*innen sichern	140
6.3.2	Verständnis der Lehrperson sichern	147
6.4	Anweisung	150
6.4.1	Handlungsspezifische Anweisung	154
6.4.2	Verfahrensspezifische Anweisung	168
6.4.3	Inhaltsspezifische Anweisung	175
6.5	Reformulierung	183
6.5.1	Interaktionsstrukturierung durch Reformulierung von Schüler*innenäußerungen	184
6.5.2	Inhaltliche Bestimmung durch selbstreferentielle Reformulierung	189
6.6	Umformulierung	191
6.6.1	Inhaltliche Bestimmung durch Umformulierung	192
6.6.2	Rückversicherung	197
6.6.3	Inhaltliche Weiterentwicklung eigener Äußerung	203
6.6.4	Vermeintliche Paraphrasierung	209
6.7	Präziserungsfrage	213
6.7.1	Erläuterung elizitieren	215

6.7.2	Interaktionsstrukturierung	217
6.7.3	Inhaltliche Steuerung	221
6.8	Animierungsfrage	224
6.8.1	Inhaltliche Steuerung	225
6.8.2	Animierung zur verbalen Beteiligung	229
6.9	Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit	232
6.9.1	Weitergeben der <i>next speaker selection</i>	235
6.9.2	Vorzeitiger Abbruch der <i>next speaker selection</i>	239
6.9.3	Abwehr der <i>next speaker selection</i>	242
6.9.4	Verweigerung der Rederechtszuteilung	246
6.10	Zusammenfassung der Ergebnisse	252
7	Wirkungspotenziale von Lehrpersonenhandlungen	257
7.1	Fragestellung und Ziel des Kapitels	257
7.2	Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit	259
7.2.1	Vier Zugzwänge zur Verantwortungsübernahme für die Gesprächsführung	260
7.2.2	Sukzessiver Zugzwang zur Interaktionsfortführung	263
7.2.3	Zwischenfazit	266
7.2.4	Kontrastfall	267
7.3	Präzisierungsfragen	271
7.3.1	Doppelter Zugzwang zur Präzisierung	271
7.3.2	Zwischenfazit	274
7.3.3	Kontrastfall	274
7.4	Anweisungen	276
7.4.1	Gestischer Zugzwang	276
7.4.2	Doppeldeutiger verbaler Zugzwang	278
7.4.3	Zwischenfazit	282
7.4.4	Kontrastfall	283
7.5	Zusammenfassung der Ergebnisse	285

TEIL III: Fazit – Reflexion – Ausblick

8 Schlussbetrachtungen	291
8.1 Zusammenfassende Thesen mit Anwendungsbezug	292
8.2 Implikationen einer interaktionsanalytisch ausgerichteten Fachdidaktik	296
8.3 Reflexion des Forschungsprozesses und weiterführende Fragen	302
 Literaturverzeichnis	 307
 Anhang	 331
I Transkriptionskonventionen	333
II Verzeichnis der präsentierten Transkriptausschnitte	337
III Abkürzungsverzeichnis	339
IV Glossar klassenratsspezifischer Begriffe	341
V Interviewleitfaden	345
VI Abbildungsverzeichnis	347
VII Tabellenverzeichnis	351

If we are interested in understanding, and possibly changing the structure of education in society, then knowledge about organizing principles is crucial.

(Mehan 1982: 60)

1 Einleitung

Der Klassenrat ist an vielen Schulen ein etabliertes Unterrichtsformat. Er wird als Möglichkeit gesehen, partizipative Strukturen in den schulischen Alltag zu integrieren und dort zu etablieren. Im Klassenrat treffen sich alle Schüler*innen¹ einer Klasse in regelmäßigen Abständen, um ihre Belange, d. h. Projekte, Ideen, Wünsche, zu besprechen, aber auch um Lösungen für die von ihnen vorgebrachten Probleme zu finden. Nicht nur die thematische Ausgestaltung obliegt den Schüler*innen, sondern sie sollen in der Regel auch die Gesprächsleitung übernehmen. Der Lehrperson ist entsprechend eine Rolle im Hintergrund zugeordnet (vgl. Kap. 2.4 und 3.1). Dies widerspiegelt sich auch in der Aussage der Lehrerin, deren Klassenrat in der vorliegenden Arbeit untersucht wurde: „Mein Ziel ist, dass ich dann eigentlich zuschaue mehr und mehr. Dass ihr den Klassenrat alleine macht.“ Diese Zielsetzung hatte sie den Schüler*innen in der ersten Klassenratssitzung erläutert.

Mit dem Klassenrat wird oft eine idealisierende Perspektive verknüpft, die besonders in den zahlreichen Praxishandreichungen zum Ausdruck kommt: „Im Klassenrat haben alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse gleichberechtigt die Möglichkeit, ihre Meinung zu allen zur Diskussion stehenden Themen zu äußern, neue Themen einzubringen und über das gemeinsame Lernen und Zusammenleben mitzubestimmen“ (Burg/Neufeld/Seither 2006: o. S., ferner z. B. Giese/Schmermund/Haufe 2004, Portmann/Student 2005). Demgegenüber steht die tatsächliche Ausgestaltung der Klassenratspraxis, die von vielfältigen Faktoren und den darin agierenden Beteiligten mit beeinflusst wird. Dies führt nicht zwingend zu einer Abkehr von der obigen ideellen Zielsetzung, impliziert aber doch, dass ein Klassenrat nicht immer in dem Masse plan- und durchführbar ist, wie aus konzeptioneller Sicht beabsichtigt. Es ist deshalb grundsätzlich entscheidend, wie das Klassenratsgeschehen interaktiv organisiert werden soll, um die mit dem Partizipationspostulat einhergehenden Ideale im Klassenrat umsetzen zu können (vgl. Hauser/Haldimann 2018: 132).

1 Unter Berücksichtigung einer geschlechtergerechten Sprache wird in dieser Arbeit die Schreibweise des Gender-Sternchens verwendet (vgl. https://www.gleichstellung.uzh.ch/de/agl_beratung/sprachleitfaden.html; letzter Zugriff: 04.08.2021).

In Bezug auf das Thema Partizipation, welches eng mit dem Konzept des Klassenrats verknüpft ist, eröffnet sich außerdem ein weiteres Spannungsfeld: Im Rahmen des Klassenrats soll den Schüler*innen Partizipation sowohl ermöglicht werden, indem sie den ‚Raum‘ erhalten, partizipativ aktiv zu sein. Gleichzeitig besteht ein pädagogisch-didaktisches Ziel darin, durch das partizipative Handeln im Klassenrat Strukturen, Abläufe und sprachliche Kompetenzen aufzubauen (vgl. zu dieser doppelten Zielerwartung auch Rieker et al. 2016: 114). Die Rollen von Lehrperson und Schüler*innen sind in diesem Spannungsfeld nicht immer klar definiert bzw. müssen neu ausgehandelt werden. Die Tatsache, dass sich die Lehrperson im Klassenrat gemäß Konzept von ihrer konventionellen Rolle als steuernde Instanz abwenden soll, bedingt, dass sie für sich diese Rolle ‚im Hintergrund‘ auszufüllen und zu definieren vermag. Die idealisierten Vorstellungen und die vielen und widersprüchlichen Anforderungen an den Klassenrat (vgl. Kap. 2.4) lassen diesen eher als „ein pädagogisches Programm als ein didaktisches Konzept“ erscheinen, wie schon Breidenstein und Rademacher (2017: 282) für den individualisierten Unterricht festgestellt haben. Deshalb ist eine Auseinandersetzung mit dem didaktischen Handeln der Lehrperson unabdingbar. In bisherigen Studien wurde das Handeln der Lehrperson im Klassenrat zwar auch untersucht (z. B. Bauer 2013, de Boer 2006a, Lötscher/Sperisen 2016, vgl. Kap. 3.1), jedoch nicht mit einem Hauptfokus und vor allem nicht unter einer multimodalen interaktionsanalytischen Perspektive wie in der vorliegenden Arbeit.² Bauer (2013: 282) hält dann auch als Desiderat fest: „[...] ein Schwerpunkt der zukünftigen Forschung [sollte] die konsequente Verfolgung der Lehrerperspektive sein, die in den zurückliegenden Studien häufig vernachlässigt wurde“.

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit speist sich aus dem grundlegenden Bestreben der Lehrperson, sich aus dem Geschehen im Klassenrat weitestgehend herauszuhalten und die Steuerung den Schüler*innen zu übergeben. Trotz ihres Wunsches sich im Klassenrat zurückzuhalten, greift die Lehrperson während des Klassenrats immer wieder in die Interaktion unter den Schüler*innen ein oder wird von den Schüler*innen in die Interaktion ‚hineingezogen‘. Denn Tatsache ist, dass sich die Lehrperson im Klassenrat durch ihre bloße Anwesenheit und weil sie von den Schüler*innen als „besondere“ Teilnehmende (Haldimann/Hausser/Nell-Tuor 2017) wahrgenommen wird, inoffiziell in einer

2 Bei den erwähnten Studien kamen methodische Verfahren zum Einsatz, welche Rollen und Aufgaben der Lehrperson anhand von Interviews, Gruppendiskussionen und Videoanalysen rekonstruieren.

steuernden und lenkenden Position befindet. Die Arbeit legt deshalb einen besonderen Fokus auf das Handeln der Lehrperson, jedoch unter Einbezug der Handlungen der Schüler*innen. Sie will einerseits in explorativer Weise die multimodal konstituierten interaktiven Strukturen, die dem Klassenrat zugrunde liegen, aufdecken. Die pädagogische Praxis soll erfasst und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden, um Einsichten in das Lehrpersonenhandeln und ggf. damit einhergehende Bedingungen zu gewinnen. Dies, um schließlich die Frage zu adressieren, wie das Klassenratsgeschehen interaktiv organisiert werden soll, um schulische Partizipationsansprüche umsetzen zu können (vgl. Hauser/Halldimann 2018: 132). Andererseits verfolgt die Arbeit das Ziel, die erziehungswissenschaftliche und die interaktionslinguistische Perspektive auf Partizipation zu verbinden (vgl. Kap. 2 und 4.2), indem sie die interaktionale Beteiligung sequenzanalytisch untersucht und darauf aufbauend fachdidaktische Aussagen generiert. Dadurch wird das Forschungsdesiderat nach der (Weiter-)Entwicklung von Forschungsmethoden der Fachdidaktik adressiert (vgl. Frederking 2017: 195). Durch das detaillierte sequenzanalytische Vorgehen können die Handlungen aller Beteiligten rekonstruiert werden, was alternative Perspektiven auf alltägliches Handeln erlaubt und zulässt, die Eigennormativität der schulischen Praxis zu beschreiben (vgl. Bonanati 2018: 122). Der Zugang über die Mikroebene der Sequenzanalyse wird unter anderem deshalb als zielführend erachtet, weil sich pädagogische Zielsetzungen in der (verbalen) Interaktion manifestieren (vgl. Walsh 2011: 111). Ehlich (2019) zufolge „leiden“ Lehrpersonen am Widerspruch ihrer pädagogischen Intentionen und dem, „was in der Klasse dann ‚immer wieder‘ passiert“ (Ehlich 2019: 346). Insofern würde ihnen „die sprachliche Handlungsanalyse dazu verhelfen, objektive Schwierigkeiten zu verstehen und so Einsichten in Bedingungen [ihres] Handelns zu gewinnen, die für eine veränderte Praxis wesentlich sind“ (Ehlich 2019: 346). Zu solchen Einsichten in das Lehrpersonenhandeln hofft auch die vorliegende Untersuchung einen Beitrag zu leisten. Die Arbeit stellt erstens die übergeordneten Fragen, **was die Lehrperson tut, wenn sie interveniert und wie ihr Handeln im Zusammenhang mit dem Raum steht**. In einem zweiten Schritt werden vor dem Hintergrund der Zielsetzung der Lehrperson, sich im Klassenrat zurückzuhalten, Sequenzen mit schüler*innenseitigen Aushandlungsprozessen untersucht. Dieser zweite Analyseteil fragt nach den **Wirkungspotenzialen**, welche bestimmte Lehrpersonenhandlungen **in Bezug auf schüler*innenseitige Aushandlungsprozesse** aufweisen.³ Das Korpus basiert auf 38 Klassenratssitzungen, welche während zwei Jahren

3 Die Fragestellungen sind detailliert in den Kapiteln 6.1 und 7.1 aufgeführt.

an einer Klasse des 5.–6. Schuljahres in der Deutschschweiz videografisch aufgenommen wurden. Die Ergebnisse sind von Relevanz für den Schulunterricht und für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In Lehrplänen und in der schulischen Praxis ist der Klassenrat zu einem weitverbreiteten Unterrichtsformat geworden, was empirisch fundierte Erkenntnisse über das Handeln der Lehrperson zu einer notwendigen Voraussetzung macht, um die (fach-)didaktischen Ziele zu erreichen, die mit dem Klassenrat verbunden werden.

Die Studie liegt den obigen Ausführungen zufolge an der Schnittstelle zwischen Fachdidaktik und linguistischer Interaktionsforschung. Dabei beziehen sich die fachdidaktischen Elemente weniger auf ein Unterrichts*fach*, sondern auf die Tatsache, dass es sich beim Klassenrat um ein spezifisches Unterrichts*format* handelt, das die Schüler*innen sowie die Lehrperson gemeinsam ‚bearbeiten‘ sowie auf die Tatsache, dass es sich bei den im Rahmen des Klassenrats erworbenen Fähigkeiten um überfachliche Kompetenzen handelt, welche die Schüler*innen erwerben. Diese Kompetenzen müssen – ebenso wie die fachlichen – aufseiten der Lehrperson fachdidaktisch fundiert sein. Vogts Beobachtungen aus dem Jahr 2002 haben m. E. noch immer Gültigkeit: Er stellt fest, dass zwar zahlreiche Arbeiten vorliegen, die am Schnittpunkt von Linguistik und Didaktik angesiedelt sind, sie alle blieben im einen oder anderen Bereich jedoch defizitär.

Die empirisch fundierten linguistischen Untersuchungen der kommunikativen Verhältnisse im Klassenzimmer (z.B. SINCLAIR/COULTHARD 1977, EHLICH/REHBEIN 1986) ignorieren die didaktischen Hintergründe der deskriptiv zugänglich gemachten Unterrichtsabläufe. Die didaktisch orientierten Veröffentlichungen verbleiben eher im Konzeptionellen und nehmen den konkreten Unterricht nicht in den Blick (z.B. die Beiträge bei NEULAND ED. 1995), während die methodischen Arbeiten eher Tipps und Tricks für einen wie auch immer erfolgreichen Unterricht geben, ohne sich mit der „Wirklichkeit“ im Klassenzimmer auseinanderzusetzen (z.B. GRÜN WALDT 1984, KLIPPERT 1998). (Vogt 2002: 3)

Krummheuer und Naujok (1999: 13) machen bei Arbeiten mit einer didaktischen Ausrichtung außerdem einen „diffusen Erwartungsdruck von breiten Teilen der an Schule interessierten Öffentlichkeit“ aus, weil die Erwartung darin bestünde, „dass Unterrichtsforschung ihren Untersuchungsgegenstand nicht nur zu erforschen, sondern auch zugleich Vorschläge zur Verbesserung von Unterricht zu machen habe“ (Krummheuer/Naujok 1999: 14). Meseth (2013: 78) bezeichnet dieses Dilemma als „doppelten Erwartungshorizont“, vor dem die Erziehungswissenschaft agiere.

Sie steht vor der Herausforderung, sowohl den normativen Entscheidungsbedürfnissen der pädagogischen Praxis (Profession) als auch den Gütekriterien der Wissenschaft (Disziplin) gerecht zu werden [...]. Während sie sich aus der Perspektive der Profession

mit der Erwartung konfrontiert sieht, Wissen bereit zu stellen, das pädagogisches Handeln praktisch orientieren soll, besteht aus der Perspektive ihres Disziplinbezugs die Erwartung darin, analytisch-deskriptive oder empirische Aussagen zu treffen: Aussagen, die an den Theorien und Methoden der Wahrheitsfindung gemessen werden, welche im Wissenschaftssystem gelten und die sich nicht selbstverständlich mit den normativen Erwartungen der Profession treffen müssen. (Meseth 2013: 78)

Meseth sieht dennoch gerade in der Sequenzanalyse eine Methode, anhand derer die „Normativität der pädagogischen Praxis“ untersucht werden kann, indem nämlich „zwischen dem formal-operativen Prozess der Verkettung von Kommunikationsereignissen und den Normen, an denen sich diese Verkettung durch Zuschreibung orientiert“ (Meseth 2013: 78) unterschieden wird. Insofern ist die vorliegende Arbeit bestrebt, diese Unterscheidung analytisch vorzunehmen und gleichzeitig die beiden von Meseth genannten Bereiche – die Verkettung von Kommunikationsereignissen und die maßgebenden Normen – auf sinnvolle Weise aufeinander zu beziehen und miteinander zu verknüpfen. Für die Weiterentwicklung der Fachdidaktik halte ich es für essentiell, dass dieser Diskurs und die damit verbundenen methodischen Vorgehensweisen und Reflexionen unternommen werden, um sie somit zur Diskussion zu stellen (vgl. dazu Kap. 8.2).

Die Arbeit ist in drei Teile gegliedert. Der **erste Teil** beschreibt den theoretischen Hintergrund: In Kapitel 2 wird aufgearbeitet, wie das Thema Partizipation im Kontext der Schule verortet ist. Kapitel 3 behandelt die Rolle, Aufgaben und Herausforderungen der Lehrperson im Klassenrat. Kapitel 4 beschreibt, wie der Klassenrat aus einer multimodalen interaktionsanalytischen Perspektive betrachtet wird. Der **zweite Teil** der Arbeit ist der empirischen Untersuchung gewidmet: Nachdem in Kapitel 5 das methodische Vorgehen beschrieben wird, folgen in Kapitel 6 die Analyseresultate, welche die kommunikativen Lehrpersonenhandlungen ausdifferenzieren und welche den Kern der Arbeit bilden. In Kapitel 7 findet dann die Auseinandersetzung mit diesen Resultaten statt, wobei nach Wirkungspotenzialen bestimmter Lehrpersonenhandlungen in Bezug auf schüler*innenseitige Aushandlungsprozesse gefragt wird. Der **dritte Teil** (Kap. 8) fasst die Arbeit in Form von Thesen zusammen, reflektiert die interdisziplinäre Ausrichtung sowie das methodische Vorgehen und formuliert weiterführende Fragen.

TEIL I: Theoretischer Hintergrund

2 Partizipation in der Schule

Der Klassenrat – der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit – stellt eine Form schulischer Partizipation dar. Um das Format *Klassenrat* im Kontext der Schule zu verorten, wird im Folgenden zuerst allgemein auf den Partizipationsbegriff eingegangen (Kap. 2.1). Es wird erörtert, weshalb Partizipation im Schulkontext überhaupt von Belang ist (Kap. 2.2) und auf welche Herausforderungen das Konzept im Kontext der Schule stößt (Kap. 2.3). Abschließend wird der Klassenrat als eine Form schulischer Partizipation beschrieben (Kap. 2.4).

In einer Untersuchung mit interaktionslinguistischem sowie pädagogischem Fokus – wie die vorliegende – ist in Bezug auf den Partizipationsbegriff eine wichtige Unterscheidung vorzunehmen. *Partizipation*, wie sie in diesem Kapitel beschrieben wird, dient der konzeptionellen Verortung des Untersuchungsgegenstands *Klassenrat* und ist normativ besetzt. Dieser „konzeptionell-normativen“ Perspektive (vgl. Bonanati 2018: 51) steht das interaktionslinguistische Verständnis von Partizipation gegenüber, demnach sich Partizipation auf Handlungen bezieht, die innerhalb gemeinsam hervorgebrachter Interaktionen ausgeführt werden und die Formen von Beteiligung anzeigen (Nell-Tuor/Haldimann 2019: 76, vgl. Kap. 4.2). Dieses zweite, konzeptionell-deskriptive Verständnis dient im Rahmen der Interaktionsanalysen dem mikroanalytischen Zugriff auf die Daten, der ermöglicht, Partizipation im konzeptionell-normativen Verständnis empirisch zu untersuchen.

2.1 Merkmale schulischer Partizipation

Wenn von Partizipation gesprochen wird, finden sich zahlreiche Definitionen, die jeweils unterschiedliche Aspekte des Phänomens ins Zentrum rücken. So wird Partizipation etwa bestimmt 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). Oder aber Partizipation wird verstanden als „die bewusste Mitwirkung an Entscheidungen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen“ (Moser 2010: 71). Andere Ansätze stellen weniger stark Entscheidungsprozesse ins Zentrum, sondern vielmehr die „Teilhabe und Teilnahme an der Gestaltung des Schulalltags“ (de Boer 2006a: 13). Rieker (2017: 316) macht darauf aufmerksam, dass „Teilhabe“ eine unspezifische

Beteiligung meint, die nichts über die Qualität der Beteiligung aussagt, während „Mitbestimmung“ eine spezifische Teilhabe sei. Im Kontext der Schule betonen Zala-Mezö et al. (2020: 3) einen zusätzlichen prozessualen Faktor, nämlich dass Partizipation zwischen Mitgliedern der Schulgemeinschaft **verhandelt**⁴ werden muss und dass Partizipation außerdem ein **Kontinuum** darstellt und kein dichotomes Konstrukt. Zala-Mezö et al. verweisen mit dem Aspekt der Verhandlung auf die grundsätzlich kooperative Eigenschaft, welche der Partizipation zugrunde liegt (vgl. Rüedi 2017: 104). Dieser kooperative Aspekt der Beteiligung ist Rüedi (2017) zufolge auch bereits in der Etymologie des Wortes erkennbar:

Die etymologische Untersuchung des Worts *Partizipation* deckt die Komplexität der Handlungen und Zustände auf, die dieses Wort aufweist. Logisch setzt Partizipation zum einen voraus, dass ein *Ganzes* existiert, *an* dem oder *von* dem ein Akteur oder mehrere Akteure teilnehmen; zum anderen setzt sie voraus, dass dem nehmenden Akteur zumindest ein gebender Akteur gegenübersteht. (Rüedi 2017: 50, Herv. i. O.)

Kooperatives Handeln in der Partizipation bedingt das Zutun sowohl von den Schüler*innen (untereinander und gegenüber der Lehrperson) wie auch von der Lehrperson den Schüler*innen gegenüber. Aufgrund der angestrebten symmetrischen Verhältnisse im schulischen Kontext der Partizipation (vgl. Kap. 2.3) bedingt es zusätzlich, „dass sich die *Schülerinnen und Schüler* am Unterricht *beteiligen*, zugleich aber auch, dass der *Lehrer oder die Lehrerin* sie am Unterricht *beteiligt*“ (Meyer/Schmidt/Keuffer 2000: 11, Herv. i. O.). Insgesamt lässt sich das Zusammenspiel aller Beteiligten beschreiben, als „dass Partizipation von der Bereitschaft der einen Seite lebt, Verantwortung für Entscheidungen bzw. Entscheidungsmacht abzugeben und durch die Bereitschaft und Kompetenz der anderen Seite, Verantwortung für Entscheidungen zu übernehmen“ (Mayrberger 2012: 4). Es geht zusammenfassend also darum, dass Partizipation Einflussmöglichkeiten umfasst, die Einzelnen oder Gruppen zustehen respektive die von diesen beansprucht werden (Kunze 2004: 294). Damit werden ganz klar Erwartungen an alle Akteure gestellt, was das Zustandekommen und Funktionieren von Partizipation betrifft. Da es bei schulischer Partizipation aber um mehr geht, als um die Kooperation, welche im Rahmen des Unterrichts sowieso stattfindet, liegt die Vermutung nahe,

dass Schülerinnen und Schüler in Schule und Unterricht mehr als nur ihren „Schülerjob“ (Breidenstein, 2006) erledigen wollen oder sollen. Mit der Beschreibung der Schülerpartizipation werden Verhaltensregeln für alle Beteiligten, Schülerinnen und Schüler

4 Vgl. außerdem das Zitat von Reichenbach (2006) oben, welcher auch von „Interaktionsprozessen“ spricht.

sowie Lehrpersonen, explizit gemacht. „Aktive Beteiligung“ am Schulleben und Klassenleben wird so positiv gewertet und Zurückhaltung negativ. (Rüedi 2017: 114)

Mit Bezug auf den Kanton Zürich verweist Rüedi (2017: 114) denn beispielsweise auch darauf, dass Schüler*innen in den Augen von Schulleitungen und Lehrpersonen das ihnen zugestandene Recht auf Partizipation wahrnehmen sollen und Schüler*innenpartizipation in dem Sinne nicht nur ein Recht, sondern auch eine Pflicht darstellt.

In ihrer umfassenden Arbeit zu *Schülerpartizipation* hebt Rüedi (2017) neben dem kooperativen auch den systembedingten Aspekt der Institution Schule hervor: „Schülerinnen und Schüler kooperieren untereinander sowie mit den Lehrpersonen und der Schulleitungen innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen nach demokratischen Prinzipien, um Belange der Schule zu gestalten, die die Beteiligten betreffen.“ (Rüedi 2017: 217) Die obenstehende etymologische Beschreibung von *Partizipation* verweist ebenfalls auf diese beiden Ebenen: „(1) die Ebene der Handlungen **Geben und Nehmen**, die zwei oder mehr Handelnde voraussetzt, die ihre Handlungen im Hinblick auf einen Gegenstand koordinieren“ (Rüedi 2017: 213 f., Herv. N. G.) und „(2) auf die Ebene des **Gegenstandes**, auf den sich die kooperativen Handlungen beziehen“ (Rüedi 2017: 214, Herv. N. G.). Im Endeffekt bedingen sich die beiden Ebenen, da der ‚Partizipationsgegenstand‘ (z. B. der Klassenrat) immer Ergebnis kooperativer Handlungen ist, die kooperativen Handlungen aber gleichzeitig durch den institutionellen Rahmen (innerhalb dessen der Gegenstand angesiedelt ist, z. B. die Schule) strukturiert werden (Rüedi 2017: 214). Aus den beiden letzten Definitionen wird ersichtlich, dass Partizipation im schulischen Kontext sowohl eine institutionelle wie auch eine interaktionale Ebene (u. a. Baacke/Brücher 1982, Böhme/Kramer 2001: 177, Bonanati 2018: 58, Kiper 1997: 46 ff.) beinhaltet. In Bezug auf den Klassenrat ist das Format und die dafür eingesetzte Unterrichtszeit auf der institutionellen Ebene angesiedelt, während auf der interaktionalen Ebene die tatsächliche Beteiligung der Schüler*innen sowie der Lehrperson am Klassenrat angesiedelt ist (vgl. auch Kap. 2.4).

Der all diesen Begriffsdefinitionen und Ansätzen zugrunde liegende Anspruch, den Schüler*innen Mitsprache zu ermöglichen, geht in weiten Teilen auf den Pädagogen Célestin Freinet (1896–1966) zurück. Eine seiner Grundideen bestand darin, „dem Kind eine aktive Rolle in der Erziehung zu übertragen und kooperativ in Gruppen zu arbeiten“ (Rüedi 2017: 94). Freinet nahm stark auf John Dewey (1859–1952) Bezug, dem zufolge Schule als kooperative Gemeinschaft organisiert sein muss, wenn sie „die nachwachsende Generation auf eine sozialere Gesellschaft vorbereiten will“ (Kock 2006: 9). Dewey stellte

demnach einen starken Bezug her zwischen der schulischen Erfahrungswelt und gesellschaftlichen Strukturen (Oelkers 2005: 230). Demnach beschreibt er „die kleine Gemeinschaft als demokratisches Ideal auf der Grundlage von Pluralität, nach dessen Vorbild sich die große Gesellschaft entwickeln und zur großen demokratischen Gemeinschaft werden soll“ (Rüedi 2017: 96). Die Schule bildet in diesem Sinne eine „kleine, überschaubare Forschungsgemeinschaft, in der die Schüler*innen die Lebensform einer pluralistischen Demokratie erfahren“ (Rüedi 2017: 97). Die auf Dewey zurückgehenden demokratiepädagogischen Überlegungen erachten die Erziehung zur Demokratie als ein wesentliches Ziel der Schule (vgl. de Boer 2006a, Edelstein 2010, Kiper 1997). Damit wird auch ein pädagogisch-psychologischer Standpunkt in Verbindung gebracht, wonach es zu den Zielvorstellungen einer kindgerechten Schule gehöre, „dass Kinder und Jugendliche ihr Leben als gestaltbar erleben und somit im Rahmen der eigenen Entwicklung zunehmend Verfügungsgewalt über die eigene Lebensgestaltung übernehmen“ (Moser 2010: 90 f.). Dabei weisen pädagogische Partizipationsprozesse immer zwei Dimensionen auf: Sie sind Methode und gleichzeitig Ziel (Moser 2010: 94).

2.2 Legitimationsstränge für Partizipation in der Schule

Die Begründungen dafür, weshalb Partizipation im schulischen Kontext verankert sein soll, sind vielfältig. Grundsätzlich wird an vielen Stellen festgehalten, dass Partizipation ein **Menschenrecht** ist, das durch die UN-Kinderrechtskonvention 1989 verabschiedet wurde (z. B. Bonanati 2018, Fleming 2015, Rieker et al. 2016).⁵

Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen entsprechend seinem Alter und seiner Reife. (UN-Kinderrechtskonvention, Art. 12.1)

Daneben wird häufig auch argumentiert, dass mit Partizipation in der Schule ein gesteigertes **Verantwortungsgefühl** für das eigene Lernen einhergeht (Bonanati 2018: 59, Häbig et al. 2019: 39, Howley/Tannehill 2014, Rudduck 2007, Rüedi 2017: 221). Rüedi (2017) erklärt diesen Zusammenhang mit der fortlaufenden Abstimmung und Wechselseitigkeit, welche sich im Rahmen

5 Die Kinderrechtskonvention wurde 1997 von der Schweiz ratifiziert (<https://www.unicef.ch/de/ueber-unicef/international/kinderrechtskonvention>; letzter Zugriff: 09.03.2020).

von partizipativen Anlässen ergeben und welche einen Erziehungsprozess ermöglichen,

in dem die Heranwachsenden etwas anderes sind als Objekte, über die bestimmt wird. Das Paradox der Bemündigung durch Erziehung kann auf diese Weise aufgelöst werden, weil nicht mehr davon ausgegangen wird, dass Schülerinnen und Schüler unvorberichtet, gegen ihren Willen oder gar ohne ihr Wissen lernen und erzogen werden. (Rüedi 2017: 221)

Howley und Tannehill (2014) beschreiben positive Effekt für das Lernen wie höheres Engagement und „ownership“ durch die Übernahme von Verantwortung⁶ (Howley/Tannehill 2014: 407), Rudduck (2007) stellt ein gesteigertes Selbstwertgefühl fest, welches durch das Format der „student consultation“⁷ erzielt wird, das wiederum zu einem höheren Engagement fürs Lernen führt (Rudduck 2007: 599).

Ein weiterer Begründungsstrang stellt **Sozialisationsprozesse** ins Zentrum, welche durch Partizipation in der Schule in Gang gesetzt werden (Bonanati 2018: 53, Rieker 2017). Rieker (2017: 338) argumentiert, dass Partizipationsmöglichkeiten eine zentrale Funktion zukommt, weil diese gesellschaftliche Teilhabe und sozialisatorische Interaktion gewährleisten, was er als Voraussetzung für die Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten in diesem Bereich ansieht. Bonanati (2018) fokussiert im Zusammenhang mit Sozialisationsprozessen mit Verweis auf Reichenbach (2006: 48 ff.) spezifischer auf „soziale Entscheidungsprozesse“, welchen das Potenzial eigen ist, „die kognitive, soziale und moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu stimulieren“ (Bonanati 2018: 53).

Des Weiteren wird als Begründung für Partizipation in der Schule auch auf **Demokratielernen** verwiesen. Schüler*innen sollen durch Partizipationsanlässe zu aktiven Mitgliedern der Gesellschaft erzogen werden (z. B. Fleming 2015: 226, Häbig et al. 2019: 39 f.). Demokratielernen bezieht sich in diesem Sinne auf das Erlernen demokratischer Prinzipien im Sinne von *democratic citizenship* und politischer Partizipation. Aus einer stärker pädagogisch ausgerichteten Perspektive bildet Partizipation die Grundlage einer demokratischen

6 Die Autoren untersuchten, wie sich der Einbezug von Schüler*innen bei Entscheiden, welche Unterrichtsinhalte (im Fach Sport) betreffen, auf das Engagement der Schüler*innen auswirkt.

7 Rudduck (2007: 590) definiert das Format folgendermaßen: „Consultation is a form of student voice that is purposeful, is undertaken in some kind of partnership with teachers, and usually initiated by teachers. It involves talking with students about things that matter in school or gathering their views through writing.“

Erziehung (Tenorth/Tippelt 2007: 551). In dem Sinne argumentiert auch Friedrichs (2004), die betont, dass die „Demokratisierung von Schule“ nicht auf bloße Konfliktbearbeitung reduziert werden kann, sondern Kinder und Jugendliche konsequent bei allen Fragen der Schule als Mitverantwortliche und Mitentscheidende einbezogen werden müssten (Friedrichs 2004: 226). Wyss und Lötscher (2012) verbinden die beiden Perspektiven der politischen sowie der pädagogischen Partizipation, indem sie die Bedeutung der Diskussionskompetenz, welche in einem pädagogischen Kontext erworben werden soll, im Zusammenhang mit politischer Partizipation hervorheben:

Political identity is formed by processes of socialization. Schools are important institutions for socialization in terms of transferring values, norms, and virtues from one generation to the next (Carleheden 2006). Deliberations depend on a democratic political culture which gives enough room for **discussions**. Students' perceptions of openness in classroom discussions are positively associated with civic knowledge which positively affects political participation (Schulz et al. 2009). In conclusion, effective deliberations in combination with a general openness for discussions are important determinants for the political socialization – supporting political identities of individuals who are convinced that they can make a difference by political participation. (Wyss/Lötscher 2012: 48, Herv. N. G.)

Häbig et al. (2019: 39) nennen außerdem die **Motivation und das Wohlbefinden** der Schüler*innen sowie ein verbessertes Verhältnis von Lehrenden und Lernenden als positiven Faktor, der aus den Möglichkeiten zur Mitbestimmung resultiert.

Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass Partizipation in der Schule einen „Anlass für Erfahrungslernen“ (Rüedi 2017: 104) darstellt, wobei die darin erworbenen Kompetenzen einerseits auf Bereiche zielen, welche außerhalb der gegenwärtigen Handlungszusammenhänge der Schule liegen (Rüedi 2017: 105). Andererseits fließen die erworbenen Kompetenzen aber auch in die Unterrichtspraxis ein und kommen der Schule insgesamt zugute.

2.3 Herausforderungen im Zusammenhang mit schulischer Partizipation

Damit Partizipation stattfinden und von den Schüler*innen z. B. Verantwortung übernommen werden kann, sind auf der Unterrichtsebene bestimmte Voraussetzungen nötig, wie beispielsweise Akteure, die Partizipation ‚anbieten‘ (vgl. Kap. 2.1). Dies stellt Lehrpersonen, welche sich in dieser Rolle wiederfinden, vor gewisse Herausforderungen. Die Lehrpersonen bewegen sich oftmals zwischen „positiv ermöglichenden und einengenden schulisch-normativen Vorgaben“

(Budde 2010: 384). Oder mit anderen Worten: Die Lehrperson befindet sich in einer ambivalenten Position, weil sie einerseits Verantwortung abgeben muss, andererseits aber als Autoritätsperson präsent ist (Budde 2010: 386, vgl. dazu auch Bauer 2013: 24). Sie muss also Verantwortung und Führung abgeben, dies soll jedoch unter ihrer Verantwortung und Führung geschehen (Kunze 2004: 310). Kunze (2004) hebt neben der Rolle der Lehrperson auch stärker institutionell geprägte Aspekte hervor. So besteht ein weiteres Dilemma für Lehrpersonen darin, dass sie verpflichtet sind, das schulinterne Curriculum zu erfüllen und gleichzeitig den Schüler*innen das Recht einzuräumen, in schulischen Belangen mitzubestimmen (Kunze 2004: 299). Insofern sind Partizipationsanlässe für die Lehrpersonen meist mit einem gewissen Zeitdruck verbunden (Rieker 2015: 14), da die für Partizipationsanlässe aufgewendeten Lektionen nicht für die Stoffvermittlung entsprechend dem Curriculum eingesetzt werden können.⁸ Auf der anderen Seite ist Partizipation unterdessen in vielen Gemeinden oder sogar Kantonen im Curriculum bzw. im Volksschulgesetz verankert (Häbig et al. 2019: 39, z. B. auch Gesetz über die Volksschulbildung Kanton Luzern, § 17.2), was – so würde man denken – dem Dilemma des Zeitdrucks Abhilfe schafft. An verschiedenen Stellen wird jedoch bemängelt, dass die gesetzliche Verankerung bzw. institutionelle Verordnung wiederum einen Zwang zu Partizipation (Kunze 2004: 299) bewirke bzw. es sich um „verordnete Mitbestimmung“ (Budde 2010: 387) handle. Rieker et al. (2016) halten fest,

dass ‚wirkliche‘ Partizipation⁹ schwieriger zu realisieren ist, je stärker Partizipationskontexte öffentlich und institutionalisiert sind, da Partizipationsprozesse angesichts von mehr Beteiligten und Betroffenen nicht nur komplexer und aushandlungsintensiver werden, sondern auch stärker den Regeln politischer Auseinandersetzungen unterliegen, bei denen Kinder und Jugendliche tendenziell als durchsetzungsschwach angesehen werden können (Rieker et al. 2016: 197).

In der Konsequenz nähmen Lehrpersonen Häbig et al. (2019) zufolge ihre Handlungsmöglichkeiten bezüglich der Realisierung von Partizipation in der Schule als eingeschränkt wahr, was die Autorinnen mit äußeren Strukturen sowie mit Merkmalen von Schüler*innen (fehlendes Interesse oder Engagement)

8 Hierbei wäre zu diskutieren, ob und inwiefern durch Partizipationsanlässe nicht auch Stoffvermittlung stattfinden kann.

9 Die Autor*innen beziehen sich mit dieser Bezeichnung auf Harts (1992: 8) Stufenmodell von Partizipation, das acht Partizipationsstufen unterscheidet, wobei die ersten drei als „Nicht-Partizipation“ gelten, während die Stufen 4–8 als „echte“ Partizipation (bei Rieker et al. „wirkliche‘ Partizipation“) bezeichnet werden.

begründen (Häbig et al. 2019: 50 ff.). Unter Rückgriff auf diese Argumente weisen die Lehrpersonen in der Untersuchung von Häbig et al. (2019) die Verantwortung für Partizipation sogar von sich (Häbig et al. 2019: 54). Gemäß Rüedi (2017) wird Schüler*innenpartizipation unter den institutionellen Rahmenbedingungen wie Curricula einhalten, Zeitdruck und anderen Anforderungen des Schulalltags zum Luxus (Rüedi 2017: 210). Rüedi fordert deshalb Maßnahmen, die – sofern Schüler*innenpartizipation zu einem unabdingbaren Bestandteil von Schule werden soll – bei Lehrpersonen und anderen an Schule beteiligten Erwachsenen ein vertieftes Verständnis für die Gründe von Schüler*innenpartizipation schaffen (Rüedi 2017: 210). Reichenbach (2006) hebt in gleicher Weise hervor, dass Partizipation und Diskurs nicht aufgezwungen werden können, „weil es vom guten Willen der Vorgesetzten und Lehrpersonen abhängt, ob Partizipation und Diskurs unter Bedingungen realisiert werden, die die Einflussmöglichkeiten der Beteiligten garantieren und nicht bloß vorgeben, es zu tun“ (Reichenbach 2006: 57). Nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch die Schüler*innen nehmen jedoch institutionelle Rahmenbedingungen wie vorgegebene Zeitfenster, rein demokratische Beschlussinstrumente und fix vorgegebene Spiel- und Verhaltensregeln als begrenzend wahr (Rieker 2015: 24). Weil Schüler*innen im Laufe ihrer schulischen Sozialisierung die Erfahrung machen, dass sich im Kontext Schule die Machtasymmetrien nicht substantiell und auf Dauer verändern lassen, tendieren sie dazu, Partizipation als schulische Handlungsaufgabe zu betrachten. Während Breidenstein (2006) in diesem Zusammenhang von der Erfüllung des „Schülerjobs“ spricht, bezeichnet Budde (2010) die damit verbundenen Praktiken als „doing student“. Es handelt sich dabei um eine „kompetente Praxis“, mit der sich „die widersprüchliche Erwartungshaltung der Lehrkräfte [...] erfüllen“ lässt (Budde 2010: 397 f.). Neben der Praktik des „doing student“ sehen sich Schüler*innen außerdem auch auf der Ebene ihrer Mitschüler*innen mit teilweise widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert (z. B. Schul- vs. Peerkultur), mit denen sie umgehen müssen (vgl. Bauer 2013, Bonanati 2018: 77, de Boer 2006a).

Betreffend der subjektiven Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten sind bei Lehrpersonen und Schüler*innen beträchtliche Unterschiede festgestellt worden (Kunze 2004: 307). Wagener (2013) stellt fest, dass Kinder ihre Partizipationsmöglichkeiten aus quantitativer Sicht als weniger häufig einschätzen als die befragten Erwachsenen (Wagener 2013: 284). Moser (2010) kommt zum selben Schluss, nämlich dass die von ihr befragten Jugendlichen grundsätzlich eher wenig Mitgestaltungsmöglichkeiten in Bezug auf den Unterricht sehen, dies aber mehrheitlich akzeptieren, da sie die Schule primär als Ort der Wissensvermittlung sehen (Moser 2010: 264). Und Rieker et al. (2016) konstatieren, dass

Kinder Mitwirkungsmöglichkeiten zwar als begrenzt wahrnehmen, diese jedoch gleichzeitig als „hilfreich, strukturierend und entlastend“ erleben (Rieker et al. 2016: 195, vgl. dazu auch Friedrichs 2004: 102). Demgegenüber stehen die subjektiven Wahrnehmungen der Lehrenden, welche dazu tendieren, die Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden als höher einzustufen (Moser 2010: 268). Die Befunde decken sich mit denjenigen von Kurtenbach et al. (2013), die der Partizipation in Kindertagesstätten nachgegangen sind. Die Autorinnen kommen zum Schluss, dass den Erzieherinnen Partizipation wichtig ist, sie in der Praxis aber stärker dominieren als beabsichtigt (Kurtenbach et al. 2013: 107 ff.). Es lässt sich demnach festhalten, dass im Kontext schulischer Partizipation eine Diskrepanz zwischen Zielvorstellungen der pädagogischen Akteurinnen und Akteuren und wahrgenommener Realität seitens der Kinder besteht.

Auf diese Diskrepanzen weist auch Reichenbach (2006) aus theoretischer Sicht hin wenn er vom „Mythos Partizipation“ (Reichenbach 2006: 50 ff.) spricht und den Nutzen von „Partizipation unter Ungleichen“ (Reichenbach 2006: 52 ff.) infrage stellt. Auch Helsper und Lingkost (2013) verweisen auf die „Antinomie von Autonomie und Zwang“, von der sich das Ideal der schulischen Partizipation nicht befreien könne. Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangt Bonanati (2015), die hervorhebt, dass sich Partizipation in der Schule „immer zwischen angestrebter und suggerierter Symmetrie und Gleichheit und einer in der zwangsgerahmten Institution unauflösbaren Machtasymmetrie“ (Bonanati 2015: 310) bewege. Welche Aspekte sich in partizipativen Entscheidungsprozessen in solchen „Machtasymmetrien“ ungleicher Partner zeigen, beschreibt Reichenbach (2006) anhand von drei „Phänomenen“: 1) Partizipation ist nicht immer erwünscht, v. a. dann nicht, wenn die möglichen Entscheidungen nur in irrelevanten Feldern getroffen werden können; 2) Häufig kommt es zur Festigung bestehender Machtverhältnisse, weil sich in Gruppenkonstellationen immer „informelle Oligarchien“ ergeben; 3) Es kommt zu Pseudo-Partizipation im Fall, dass Entscheidungen eigentlich bereits gefällt wurden und nur um des Zusammensprechens partizipative Prozesse durchgeführt werden (Reichenbach 2006: 58 f.).

Auf das zuletzt genannte Phänomen der Pseudo-Partizipation verweisen ebenfalls Rieker et al. (2016), wenn auch weniger absolut. Ihre qualitative Teilstudie zeigt, dass sich Partizipation zwischen Erwachsenen und Kindern häufig in einem Spannungsfeld bewegt, „bei dem diese sowohl als Lernfeld oder Ermächtigungskontext als auch als fremdbestimmte Inszenierung bzw. als Farce erlebt werden kann“ (Rieker et al. 2016: 195). Dies kann in Verbindung gebracht werden mit dem Stellenwert, der Partizipation im schulischen Kontext zukommt. Während die Kinder und Jugendlichen in der Studie von Rieker et al. (2016) ihre Partizipationsmöglichkeiten in schulischen Partizipationsangeboten

(z. B. Schülerrat) als hoch wahrnehmen, sind die Werte hinsichtlich schulischer Belange (z. B. konkretes Unterrichtsgeschehen) deutlich geringen (Rieker et al. 2016: 189). Um das Problem der Pseudo-Partizipation zu überwinden, schlägt de Boer (2006a) vor,

dass Lehrende die Perspektivendifferenz von Erwachsenen und Schülern / Schülerinnen reflektieren und sich als erwachsene Personen, die eben nicht den Kindern gleichgestellt sind, verhalten sollten. Die bewusste Akzeptanz der Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern schützt vor unangemessener Nivellierung und ermöglicht es, Kinder als Akteure und Konstrukteure ihrer schulischen Wirklichkeit in den Blick zu nehmen. (de Boer 2006a: 30)

Wie Rüedi (2017) betont, ist Partizipation ein anspruchsvolles Unterfangen, das bei den Beteiligten „Wissen und Fähigkeiten sowie die kollektive Anerkennung bestimmter Positionen und Verfahrensregeln voraussetzt“ (Rüedi 2017: 214). Hinzuzufügen sind dieser Auflistung sprachliche Kompetenzen, welche unabdingbar sind, um sich in einen Partizipationsprozess überhaupt einschalten zu können. Rieker et al. (2016) konstatieren, dass im schulischen Kontext Partizipationsmöglichkeiten stärker als in anderen Bereichen¹⁰ drohen, „von bestimmten Kompetenzen abhängig gemacht zu werden, über die Akteure bereits verfügen sollen“ (Rieker et al. 2016: 189). Entsprechend verstehe sich die Schule – so die Folgerung der Autor*innen – „weniger als Lernfeld, in dem bestimmte Fähigkeiten erworben werden können, oder als Instanz, die für die Entwicklung entsprechender Kompetenzen zuständig ist, sondern vielmehr als Übungsfeld für diejenigen, die schon über gewisse Kompetenzen verfügen“¹¹ (Rieker et al. 2016: 189 f.). Dennoch verfolgt die Schule aber wie oben erwähnt das Ziel, Partizipationsanlässe zu ermöglichen, was bedingt, dass Schüler*innen von Erwachsenen für wichtig erachtete Qualifikationen erlernen (vgl. Rieker et al. 2016: 195). Dies führt im Endeffekt zu einem Spannungsfeld, das Pädagog*innen „zwischen der Förderung von demokratischer Beteiligung und der Ermöglichung eines politischen Bildungsanlasses changieren“ lässt (Rieker et al. 2016: 114).

Im Kontext der vorliegenden Studie ist genau dieses Spannungsfeld von großer Bedeutung, da es den Ausgangspunkt der Untersuchung darstellt: Die

10 Rieker et al. (2016) untersuchten in ihrer Studie zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz neben dem Lebensbereich „Schule“ auch die Bereiche „Familie“ und „Gemeinde“.

11 Diese Aussage bezieht sich explizit auf den schulischen Kontext, während sich das obenstehende Zitat betreffend dem Spannungsfeld von Partizipation (S. 29) auf alle von Rieker et al. (2016) untersuchten Lebensbereiche (Familie, Gemeinde, Schule) bezieht.

Lehrperson, deren Klassenrat untersucht wird, ist bestrebt, den Klassenrat ‚geschehen‘ zu lassen und in dem Sinne Partizipation zu ermöglichen. Dabei greift sie jedoch immer wieder ein, um das Format an und für sich sowie die Beteiligungsmöglichkeiten aller Schüler*innen sicherzustellen (vgl. Kap. 6). Hierbei manifestiert sich die schulische Realität der Lehrperson, mit der sie einen pragmatischen Umgang finden muss.

2.4 Der Klassenrat als partizipatives Unterrichtsformat

Der Klassenrat gehört heute an vielen Schulen zu den etablierten und regelmäßig praktizierten Formen schulischer Partizipation. „Er kann als Versammlung oder Gremium bezeichnet werden, bei dem die Schüler einer Klasse zusammenkommen, um alltagsweltliche Themen der Gruppe nach einem ritualisierten Schema zu besprechen“ (Bauer 2013: 34), wobei die Grenzen der möglichen zu besprechenden Themen innerhalb der institutionell vorgegebenen Gesetze und Vorschriften liegen (Bauer 2013: 19). Gemäß Bauer (2013: 35) existieren verschiedene Definitionen, die dem Klassenrat je unterschiedliche Bedeutungen zuschreiben. So wird etwa von einem Instrument, einem Gremium oder Ritual, einer Methode oder auch einem Verfahren gesprochen.¹² In der vorliegenden Arbeit wird der Klassenrat als Unterrichtsformat bezeichnet, da der Begriff „Format“ am neutralsten verwendet werden kann und in den Augen der Autorin deshalb den Grundsatz der *ethnomethodologischen Indifferenz*¹³ am ehesten erfüllt. Neben dem Klassenrat existieren weitere schulische Partizipationsformen wie etwa Schülerräte, Klassenversammlungen, Konfliktkreise, Morgenkreise, Gruppendiskussionen (Bauer 2013: 17) oder partizipative Formen innerhalb des Unterrichts wie Lernarrangements, Reflexion und Feedback, Einbezug in die Leistungsbeurteilung (Marty 2013: 24 ff.) u. v. m. Die zahlreichen Lehrmittel zum Klassenrat (z. B. Blum/Blum 2012, Friedrichs 2009) wie auch die Fülle der Leitfäden, die online zugänglich sind (z. B. Giese et al. 2004, Marty 2013), vermitteln einen Eindruck davon, dass offenbar eine Nachfrage nach Lehrmitteln zum Klassenrat besteht.¹⁴ Trotz der großen Vielfalt

-
- 12 Für eine ausführliche Darstellung der Begriffsverwendungen insbesondere in Bezug auf die Bezeichnungen „Instrument“ und „Ritual“ vgl. Kiper (2007).
 - 13 Mit der *ethnomethodologischen Indifferenz* bezeichnen Garfinkel und Sacks (1976: 139) den Forschungsgrundsatz, dass ethnomethodologisch orientierte Arbeiten „sich aller Urteile über ihre Adäquatheit, ihren Wert, ihre Bedeutsamkeit, ihre Notwendigkeit, ihre Praktikabilität, ihren Erfolg oder ihre Konsequenzen“ enthalten.
 - 14 Auf den Klassenrat wird im Schweizer Lehrplan 21 außerdem mehrfach verweisen; einmal im Fachbereich Deutsch (Dialogisches Sprechen) und einmal im Fachbereich

an Umsetzungsmöglichkeiten (vgl. auch Bauer 2013: 241) sind einige Elemente konstitutiv: So treffen sich die Schüler*innen während der Unterrichtszeit i. d. R. in einem Sitz- oder Stuhlkreis und führen ein Klassengespräch. Die Durchführung findet demnach auf Klassenebene statt, außerdem gibt es einen regelgeleiteten Ablauf (Bauer 2013: 34), wobei dieser entweder stärker vorgegeben oder eher offen sein kann. Der Klassenrat findet in regelmäßigen Abständen (z. B. einmal pro Woche zu einer festgelegten Zeit) oder in unregelmäßigen Abständen (wenn Diskussionsbedarf besteht) statt. Wie hinsichtlich des Ablaufs ist auch bezüglich der Wahl der Inhalte eine große Bandbreite auszumachen: Es können aktuelle Themen besprochen werden, die die Schüler*innen lancieren, ebenso wie Probleme, die Schüler*innen mit der Lehrperson oder mit anderen Schüler*innen haben. Außerdem können im Klassenrat administrative Aspekte wie die Planung eines Klassenlagers eingebracht werden (Giese et al. 2004). Auch die Art der interaktiven Bearbeitung des Klassenrats weist in der Regel große Diversität auf, was beispielsweise an der Verschiedenheit der Partizipationsrolle der Lehrperson erkennbar ist (vgl. auch Kap. 3.4).

Der Klassenrat, wie er heute praktiziert wird, geht ursprünglich auf die vom Reformpädagogen Célestin Freinets gegründete Klassenversammlung zurück. Freinets Pädagogik (vgl. auch Kap. 2.1) stellt die Individualität des Kindes ins Zentrum und ist im Diskurs des beginnenden 20. Jahrhunderts zu verorten, in dem Erziehungs- und Gesellschaftsreform zusammengedacht und -geplant wurden (vgl. de Boer 2006a: 16). Die Klassenversammlung nach Freinet beinhaltet, „gemeinsam über das Leben unserer Klasse zu beraten, eine Aufgabe, die auf diese Weise weitgehend zu einer ganz persönlichen Angelegenheit eines jeden Kindes wird“ (Freinet 1979: 78). De Boer (2006a) zufolge liegt Freinets Konzeption ein „Theoriedilemma“ zugrunde, welches auf der Prämisse beruht, „der natürlichen und individuellen Entwicklung jedes Kindes seinen Lauf zu lassen“ und andererseits dem Erziehungsmaßstab eine hohe Moral zugrunde zu legen, „die nicht ohne erzieherisches Einwirken zu erreichen ist“ (de Boer 2006a: 17). Das Dilemma besteht darin, dass Freinet die Selbsttätigkeit der Schüler*innen fördern und gleichzeitig eine autoritative Moral in ihnen aufbauen will (de Boer 2006a: 17). Die Förderung der Selbsttätigkeit bedingt Freinet zufolge aufseiten der Lehrperson, dass sich diese im Hintergrund hält (vgl. Freinet 1979: 75). Die damit angestrebte symmetrische Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrperson steht jedoch dem Anspruch entgegen, dass die Lehrperson gleichzeitig

als moralisches Vorbild fungieren soll (Röken 2011: 381). Neben Freinets Klassenversammlung werden auch die Lehrer-Schüler-Konferenz nach Thomas Gordon (1977) sowie die Gruppendiskussion nach Rudolf Dreikurs und seinen Mitarbeitenden als Vorläuferformen des Klassenrats gesehen (Bauer 2013: 20). Bei der Lehrer-Schüler-Konferenz geht es im Gegensatz zur Klassenversammlung weniger um die ganzheitliche Bildung und Erziehung des einzelnen Kindes, sondern stärker um soziale Aspekte innerhalb der Schulklasse. So soll den Schüler*innen die Möglichkeit gegeben werden, Streitigkeiten und Konflikte untereinander eigenständig zu lösen, wobei der Lehrperson eine Moderationsrolle zukommt (Bauer 2013: 27). Die Gruppendiskussionen nach Dreikurs et al. gehen in eine ähnliche Richtung:

Ohne Gruppendiskussionen können sich Feindseligkeiten unter Schülern verselbständigen, ausser Kontrolle geraten und die Atmosphäre für die Klasse und die Lehrerin unerträglich machen. Die Diskussion gibt Pädagogen die Möglichkeit, Kindern dabei zu helfen, ihr Bild von den Mitschülern und von sich selbst zurechtzurücken und allmählich von Konflikt und Antipathie zur Kooperation zu finden. (Dreikurs/Cassel/Dreikurs Ferguson 2009: 136)

Auch Dreikurs et al. stellen also die Aushandlung von Konflikten ins Zentrum und wollen die Schüler*innen dazu bringen, diese selbstständig zu lösen, wobei der Lehrperson bzw. den Pädagog*innen nach wie vor eine bedeutende Rolle zukommt. Dreikurs und Mitarbeitende erachten die Klassendiskussionen als „Training“, bei dem es darum geht, dass Kinder mit dem Wertesystem der Lehrperson vertraut werden (Dreikurs/Grunwald/Pepper 1976: 107 ff.). Obwohl die Schüler*innen dieser Konzeption zufolge lernen sollen, selbstständig zu agieren, sind sie doch nicht frei in der Art der Problemlösung, sondern werden dazu erzogen dem Normsystem und den Wertevorstellungen der Lehrperson zu folgen. Röken moniert, dass weder der reformpädagogische Ansatz Freinets noch die individualpsychologische Herangehensweise nach Dreikurs et al. die „institutionellen Mechanismen von Klassenratssitzungen in der Regelschule“ reflektierten (Röken 2011: 383), was sich beispielsweise an den widersprüchlichen Anforderungen zeige, welche in Bezug auf die Rolle der Lehrperson formuliert würden.

In der neueren Forschungsliteratur wird der Klassenrat unter verschiedenen Schwerpunktsetzungen behandelt, die sich auf unterschiedliche disziplinäre Ansätze beziehen.¹⁵ Unter demokratiepädagogischer Perspektive wird der Klassenrat als Format gesehen, in welchem demokratisches Handeln geübt werden

15 Alle nachfolgend genannten Ansätze sind qualitativ ausgerichtet. Wie Bauer (2013: 38) festhält, fehlen umfassende quantitative Untersuchungen bisher. Dies ist ein Befund, der nach wie vor auch für die neuste Forschungsliteratur gilt.

kann mit dem Ziel, dass die Lernenden zu mündigen und politisch aktiven Bürgerinnen und Bürgern werden (vgl. z. B. Edelstein 2010, Lötscher/Sperisen 2016, Marty 2013). Aus einer allgemeindidaktischen Perspektive wird auf die positiven motivationalen Aspekte hingewiesen, die der Klassenrat als Interaktionsformat bietet. So würden im Rahmen der Lösung von Konflikten und der gemeinsamen Entscheidungsfindung verschiedene Selbst- und Sozialkompetenzen gefördert (Friedrichs 2004, Kiper 1997). Andere Studien fokussieren den Klassenrat aus einer Erwerbsperspektive und fragen nach den kommunikativen Kompetenzen, welche im und durch den Klassenrat angeeignet werden (Pozar 1997) und nach Möglichkeiten der Persönlichkeitsbildung (Budde/Weuster 2018, de Boer 2018). Die wegweisenden Studien von de Boer (2006a) und Bauer (2013) schließlich fokussieren insbesondere die Handlungen der Schüler*innen im Klassenrat. Damit heben sich die beiden Studien beispielsweise von denjenigen von Kiper (1997) und Friedrichs (2004) ab, welche Zusammenhänge des Systems Schule bzw. „institutionelle Mechanismen“ (s. oben) weitestgehend außer Acht lassen. Mit dem Fokus auf die Schüler*innen als Handelnde rücken de Boer (2006a) und Bauer (2013) die Bedeutung der Peerkultur der Schüler*innen im Gegensatz zur Schulkultur ins Zentrum und gehen u. a. dadurch auf diese systemischen Zusammenhänge ein.

Mit dem Klassenrat sind diverse Erwartungen und pädagogische Zielsetzungen verbunden, die sich teilweise widersprechen (Kiper 2007: 238). Farkas (2011: 48) unterscheidet grob zwischen gesellschaftlichen und institutionellen Zielen des Klassenrats. Als gesellschaftliche Ziele definiert die Autorin Mündigkeit, Mitsprachemöglichkeit und Übernahme von Verantwortung, während institutionelle Ziele kontextanhängig und mitunter lehrplanbasiert seien. Zu Letzteren zählt sie fachliche Kompetenzen (Gesprächsführung), personale Kompetenzen (Selbst- und Fremdwahrnehmung) sowie soziale Kompetenzen (Empathie, Konfliktfähigkeit) (Farkas 2011: 48 f.). Die – größtenteils auf die Demokratiepädagogik zurückgehenden – gesellschaftlichen Ziele formuliert auch Edelstein (2008) wenn er den Klassenrat als exemplarisches Modell einer Verantwortungspraxis bezeichnet, die Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme miteinander verbinde (Edelstein 2008: 95). Welche umfassenden Zielformulierungen in der Praxisliteratur grundsätzlich vorherrschen, illustriert das folgende Zitat aus der Publikation Demokratie-Baustein „Klassenrat“¹⁶:

16 Die Publikation ist Teil des Schulentwicklungsprogramms „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission, welches zwischen 2002–2007 deutschlandweit an ca. 200 Schulen durchgeführt wurde. Der Klassenrat erhielt in Deutschland in dieser Zeit großen Aufschwung (Bauer 2013: 30).

Kinder und Jugendliche lernen ihre **Gefühle zu äussern**, sich eine **Meinung zu bilden** und ihren **Standpunkt zu vertreten**. Sie müssen andere Menschen mit ihren **Meinungen akzeptieren** und können **lernen, sie zu respektieren, Kompromisse einzugehen** und **Gemeinschaftsbeschlüsse mit zu tragen**. **Sensibilität für Aufgabenteilung** wird erworben, man hat die Möglichkeit zu **entdecken, welche Rolle** innerhalb einer Gruppe **einem liegt, kommunikative Kompetenzen** werden geschult und **Verantwortung** wird auf allen Schultern der Gruppe **verteilt**. (Giese et al. 2004: 4, Herv. N. G.)¹⁷

Es ist leicht zu erkennen, dass sich in Bezug auf solche Zielformulierungen eine strikte Teilung in gesellschaftliche und institutionelle bzw. schulische Ziele (vgl. Farkas 2011 oben) nicht vornehmen lässt. Zu einer möglichen Klärung beitragen können Wyss und Lötscher (2012), welche neben den gesellschaftlichen Zielsetzungen im Klassenrat auch kommunikative benennen und damit eine weitere Ebene ins Spiel bringen. Mit Bezug auf Dewey halten sie fest: „[C]lass councils are places to experience democracy by communication.“ (Wyss/Lötscher 2012: 50) Die Autor*innen betonen in diesem Zusammenhang, dass die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen vom Unterrichtsstil der Lehrperson abhängt, weil die Schüler*innen genügend Sprechzeit von der Lehrperson erhalten müssten, um diese Kompetenzen entwickeln zu können (Wyss/Lötscher 2012: 57). Mit Einbezug der kommunikativen Zielsetzungen und vor allem auch der Rolle der Lehrperson zeigt sich exemplarisch, die bereits von Baacke und Brücher (1982: 51 ff.) festgestellte Spannweite von Partizipation zwischen der institutionellen und der interaktionalen Ebene. Ein partizipatives Unterrichtsformat kann zwar institutionell verankert sein und entsprechende Zielsetzungen definieren, wie dieses aber interaktional ausgestaltet ist und umgesetzt wird, hängt in bedeutendem Masse von den Beteiligten ab. Während Kiper (1997: 46) der Meinung ist, der Klassenrat stelle einen Versuch dar, die institutionelle und die interaktionalen Ebenen zu verflechten, sehen andere Autor*innen dies kritischer. Budde (2010: 386) etwa hält fest, dass ein Teil der Schüler*innen auf Partizipationsmöglichkeiten mit Praktiken eines „doing student“ reagierten, Strategien also, mit denen Schüler*innen „strukturelle Bedingungen der Schule handhaben und vorspielen, was die Lehrkräfte ihnen als Erwartung vermittelt [sic!]“ (Budde 2010: 386, vgl. auch Kap. 2.3). Das Handeln im Klassenrat wird in den Augen der Schüler*innen dabei zum Erfüllen einer schulischen Handlungsaufgabe (vgl. de Boer 2006a: 216) und es kommt zu keiner „Kultur der Nähe oder Intimität“ (de Boer 2006a: 213). Die institutionellen Rahmenbedingungen, innerhalb derer der

17 Eine ausführliche Auflistung an Zielsetzungen aus wissenschaftlicher Sicht findet sich auch bei Röken (2011: 378 f.).

Klassenrat stattfindet, führen in diesem Fall also zu einer interaktiven Ausgestaltung, wie sie nicht beabsichtigt ist. Zur interaktiven Bearbeitung des Klassenrats gehört außerdem die veränderte Rolle der Lehrperson, welche auf die weitverbreitete Vorstellung zurückgeht, dass asymmetrische Machtpositionen zwischen Lehrperson und Schüler*innen abgebaut werden, Verantwortung verteilt wird und die Rollen von Schüler*innen und Lehrperson getauscht werden (vgl. Kiper 2003: 196).¹⁸ Trotz der diversen kritischen Aspekte in Bezug auf die Rolle der Lehrperson stellt de Boer (2006b) aber einen Autonomiezuwachs bei den Schüler*innen fest, welcher sich durch die Rollenverschiebung bzw. das Zurücktreten der Lehrperson aus der leitenden Rolle ergibt (de Boer 2006b: 48).

2.5 Zusammenfassung

In den Ausführungen in diesem Kapitel wird deutlich, dass Partizipation im Kontext der Schule ein ideologisch aufgeladenes Konzept darstellt, welches seine Legitimation aus unterschiedlichen Bereichen zieht. Entsprechend vielfältig gestalten sich die praktizierten Formen und die damit einhergehenden Herausforderungen. In Bezug auf den Klassenrat kann festgehalten werden, dass er sich durch diverse Widersprüche auszeichnet, welche sowohl an seinen theoretischen Ursprüngen festzumachen sind wie auch an den institutionellen Bedingungen. Mit den beschriebenen Ambivalenzen sind sowohl die Schüler*innen wie auch die Lehrperson konfrontiert. Schüler*innen wenden dabei beispielsweise Strategien der Imagepflege (de Boer 2009) an, um sich innerhalb des sich eröffnenden Gegensatzes der Peer- und der Schulkultur zu behaupten. Lehrpersonen auf der anderen Seite sehen sich mit der Forderung konfrontiert, die Leitung abzugeben und als Teilnehmende auf Augenhöhe mit den Schüler*innen zu agieren, gleichzeitig sind sie aber aus institutioneller Sicht verpflichtet, pädagogische und didaktische Ziel zu formulieren, was sie in einen gewissen Handlungsdruck bringt. In der Untersuchung von Hauser und Haldimann (2018) bringt eine Lehrerin diesen Zwiespalt insofern zum Ausdruck, als sie deutlich macht, Partizipation im Sinne der schüler*innenseitigen Mitgestaltung zu verstehen, bei der die Schüler*innen Verantwortung übernehmen; allerdings bezeichnet sich die Lehrerin selbst auch als „Chefin“, was zeigt, dass die üblichen Rollenverhältnisse beibehalten werden (Hauser/Haldimann 2018: 131). Bauer (2013) fasst unter Rückgriff auf die Forschungsergebnisse von Kiper (1997), Friedrichs (2004) und

18 Die damit einhergehenden Problematiken werden in Kapitel 3.4 zusammenfassend aufgegriffen.

de Boer (2006a) den Anspruch an Lehrpersonen sogar so zusammen, dass die Chancen und Grenzen der Schüler*innenpartizipation darin lägen, inwieweit es die Lehrperson aushält, Macht abzugeben und Verantwortung an die Schüler*innen zu delegieren (Bauer 2013: 277 f.).

Diese Ambivalenzen und bis zu einem gewissen Grad unauflösbaren Widersprüche aufseiten der Lehrperson sind Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung. In Anlehnung an de Boer (2006a) interessieren vorliegend nicht in erster Linie normativ-geprägte pädagogische Vorstellungen und Intentionen, sondern die pädagogische Praxis (insbesondere das Lehrpersonenhandeln) sowie nicht intendierte Effekte pädagogischen Handelns (vgl. de Boer 2006a: 34). Das methodische Instrument, das gewählt wird, um diesem Interesse nachzugehen, ist die multimodale Interaktionsanalyse (vgl. Kap. 4.1), da Partizipation von Schüler*innen im Kontext unterrichtlicher Interaktion stets im Zusammenhang mit interaktionsorganisatorischen Handlungen der Lehrperson zu betrachten ist (vgl. Bonanati 2018: 77). Im Zugang unterscheidet sich die vorliegende Studie von denjenigen von Kiper (1997), Friedrichs (2004) und Bauer (2013) insofern, als sie auf die **Mikroebene** der Unterrichtsinteraktion fokussiert. Von de Boers (2006a) Studie hebt sie sich ab, da thematisch nicht soziale Konflikte im Zentrum der Analyse stehen, sondern die Frage, wie die Akteure im Klassenrat – insbesondere die Lehrpersonen – mit dem Dilemma umgehen, dass Schüler*innen zu etwas **aufgefordert** werden, was sie noch nicht können, das sie aber durch **Selbsttätigkeit** lernen sollen (vgl. Bauer 2013: 37). Kurz gefasst geht es um die Frage, „wie das Klassenratsgeschehen interaktiv organisiert werden soll, um die mit dem Partizipationspostulat einhergehenden Ideale im Klassenrat umsetzen zu können“ (Hauser/Haldimann 2018: 132).

3 Die Lehrperson im Klassenrat

Nachdem im vorangehenden Kapitel schulische Partizipation im Fokus stand und der Klassenrat in diesem Kontext verortet wurde, soll es im folgenden Kapitel um die Lehrperson gehen, die im Unterrichtsformat *Klassenrat* eine prominente Rolle einnimmt. Die Partizipationsrolle der Lehrperson im Klassenrat – d. h., inwiefern sie sich einbringt und mitentscheidet – unterscheidet sich beträchtlich und äußert sich teilweise auch räumlich. So setzen sich einige Lehrpersonen in den Sitzkreis und beteiligen sich – als Moderierende oder als (vermeintlich) ebenbürtige Teilnehmende – am Klassenrat; z. B. mit dem Ziel, die Klassengemeinschaft zu betonen. Andere platzieren sich bewusst außerhalb des Sitzkreises; z. B. mit dem Ziel, die Gesprächs- und Leitungskompetenz der Schüler*innen zu fördern (vgl. Kap. 4.3.3).

Liegt die Leitung (teilweise oder komplett) bei den Schüler*innen, wird die Rolle der Lehrperson in der Literatur oftmals als ambivalent beschrieben, da die Lehrperson die Steuerung zwar offiziell abgibt, sie von den Lernenden aber dennoch als „besondere Teilnehmerin“ wahrgenommen und als solche behandelt wird (z. B. Haldimann et al. 2017). Diese ambivalente Position lässt sich nur bedingt auflösen (vgl. Rieker et al. 2016: 114) und spielt im Hintergrund (manchmal auch im Vordergrund) des Klassenrats ständig mit und muss auch in der Analyse entsprechend berücksichtigt werden. Im vorangehenden Kapitel wurde bereits auf Ambivalenzen in Bezug auf schulische Partizipation hingewiesen. Ziel dieses Kapitels ist es, den Fokus spezifisch auf die Lehrperson zu legen und die Vielschichtigkeit der Rolle und der Handlungen der Lehrperson im Klassenrat nachzuzeichnen, wobei auch der Bezug zu anderen schüler*innenzentrierten Unterrichtssituationen hergestellt wird. Zuerst werden die gängigen Rollenzuschreibungen und -definitionen aufgeführt (Kap. 3.1), bevor die Anforderungen und Herausforderungen dargestellt werden (Kap. 3.2). Anschließend wird beschrieben, welche unterschiedlichen Steuerungsverhalten der Lehrpersonen in der Klassenratsinteraktion zum Zuge kommen (können) und wie Lehrpersonen mit den dabei teilweise konfligierenden Anforderungen umgehen (Kap. 3.3).

3.1 Rollenzuschreibungen und -definitionen

Die Praxisliteratur legt der Lehrperson grundsätzlich nahe, im Klassenrat eine begleitende, teilnehmende Rolle einzunehmen (vgl. z. B. Blum/Blum 2012: 11). An diversen Stellen wird die Rolle der Lehrperson als die einer „normalen Teilnehmerin“ beschrieben (z. B. Farkas 2011: 57, Friedrichs 2009: 31, Kiper 1997: 242), worunter verstanden wird, dass sie sich an dieselben Regeln hält, wie die Schüler*innen, und auch „auf Macht verzichtet“ (Kiper 2007: 242). „Keinesfalls darf sie sehr eng führen oder manipulierend eingreifen“ (Farkas 2011: 57). Intervenieren darf sie nur „im Notfall“, wobei sie dann unterstützt, klärt, zur Reflexion anhält und an abgemachte Formen erinnert (Farkas 2011: 57), oder wenn die Gefahr droht, dass der Klassenrat zur Gerichtsverhandlung¹⁹ verkommt (Farkas 2011: 58, Kiper 2007: 242). Diese Rollenzuschreibung gehen – wie der Ursprung des Konzeptes Klassenrat auch – auf Freinet und Dreikurs zurück. De Boer (2006a) hat die Rolle der Lehrperson in der Klassenversammlung mit Bezug auf Freinet folgendermaßen beschrieben:

Die Durchführung und Leitung der Versammlung obliegt den Schülern / Schülerinnen. Die Lehrperson [sic!] schaltet sich nur in schwierigen Fällen ein: ‚Seine Unparteilichkeit, sein Rechtsempfinden, seine Aufmerksamkeit, die er einzelnen Dingen zuwendet, und seine Sorge die Schwachen gegen die Starken zu verteidigen, alles das macht ihn zu einem unparteiischen Schiedsrichter.‘ (Freinet 1979, S. 219) (de Boer 2006a: 16)

Dreikurs, Grunwald und Pepper (2003: 153) betrachten die Lehrperson ebenfalls als „gleichberechtigtes Gruppenmitglied“, sehen sie jedoch in der Verantwortung der Gesprächsleitung, bis die Schüler*innen gelernt haben, selbstständig zu leiten.²⁰

In der Forschungsliteratur treten differenziertere Rollenbilder zutage, welche die oben erwähnten Ambivalenzen teilweise widerspiegeln. De Boer (2006a) unterscheidet bezüglich des Lehrpersonenverhaltens zwei wesentliche Szenarien: Die Lehrperson leitet vs. die Kinder leiten. Wie de Boer (2006a) schreibt, gibt die Lehrperson im zweiten Szenario die offizielle Leitungsfunktion 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 2006a: 167). Außerdem verkörpert sie – sofern sie im Kreis sitzt – mit ihrer Anwesenheit die in der Schule geltenden

19 Dass der Klassenrat von den Schüler*innen jedoch durchaus als Gerichtsverhandlung **wahrgenommen** werden kann, zeigen Hauser und Haldimann (2018: 136 ff.).

20 Zu weiteren Ausführungen betreffend Freinet und Dreikurs vgl. Kapitel 2.4.

Normen und Regeln (de Boer 2006a: 166). Dies zeigt auch das Beispiel einer Lehrerin in der Untersuchung von Hauser und Haldimann (2018). Diese Lehrerin verfolgt im Klassenrat das Ziel, ihren privilegierten Status als Lehrperson abzugeben und als „normale“ Teilnehmerin (s. oben) wahrgenommen zu werden. Dennoch wird sie von den Schüler*innen immer wieder direkt adressiert, was sie entsprechend ihrer Rollendefinition als störend empfindet (Hauser/Haldimann 2018: 132).

Gegenüber der zweiteiligen Rollenbeschreibung von de Boer (2006a) unterscheiden Wyss und Lötscher (2012) drei Klassenratsformen, die durch die Rolle der Lehrperson geprägt sind: die „Lehrer-Dominanz“, die „Lehrer-Moderation“ und die „Lehrer-Partizipation“. Die Formen unterscheiden sich vor allem darin, wie viel Sprechzeit die Schüler*innen verglichen mit der Sprechzeit der Lehrpersonen haben (Lötscher/Sperisen 2016: 96).²¹ Wyss und Lötscher (2012) legen ihren Fokus nicht primär auf die von der Lehrperson beabsichtigte Rolle (z. B. bewusste Zurückhaltung), sondern untersuchen generelle Formen des Klassenrats. Demgegenüber stehen die Studien von Kiper (1997), de Boer (2006), Bauer (2013) und Lötscher und Sperisen (2016), welche den schüler*innengeleiteten Klassenrat untersuchen, d. h. Klassenräte, bei denen sich die Lehrperson bewusst für eine zurückhaltende Haltung entschieden hatte.

Bauer (2013) stellt dar, wie Schüler*innen in Gruppendiskussionen auf das Lehrpersonenhandeln Bezug nehmen.²² Von zwei Schüler*innengruppen wird

21 „In der Form der *Lehrperson-Dominanz* sprechen die Lehrpersonen mehr als 50 % der Zeit im Plenum. Die Gesprächsleitung liegt ausschließlich bei der Lehrperson und der Ablauf ist wenig ritualisiert, beispielsweise wird für den Klassenrat kein Sitzkreis gebildet. In der Form der *Lehrperson-Partizipation* übernehmen die Schülerinnen und Schüler teilweise die Moderation und sie haben mehr als 50 % der Sprechzeit im Plenum. Es gibt eine größere Vielfalt an Themen und Formen der Entscheidungsfindung als bei der Form der Lehrperson-Dominanz. Bei der Form der *Lehrperson-Moderation* hat die Lehrperson die Gesprächsleitung, die Schülerinnen und Schüler haben jedoch trotzdem einen Sprechanteil von über 50 %. Die Lehrperson nimmt insbesondere in der Phase der Positionierung eine zurückhaltende Rolle ein. Bei der Formulierung der Einigung und der Vereinbarung liegt die Führung jedoch klar bei der Lehrperson.“ (Lötscher/Sperisen 2016: 96, Herv. i. O.)

22 Die Autorin betont jedoch, dass es sich dabei nicht um typische Handlungsmuster handelt, sondern um Zusammenfassungen „der Art und Weise der Bezugnahme der unterschiedlichen Gruppen der untersuchten Klasse auf das Lehrerhandeln“ (Bauer 2013: 234).

die Lehrperson als *stille Rahmengerberin*²³ wahrgenommen, wobei die Lehrperson formale Verfahrensregeln einhält (z. B. Redeabsicht anzeigen), zugleich aber auch als Vertreterin der normativen Regeln gilt (z. B. „nicht reinrufen“). Die Schüler*innen konstatieren also eine „Differenz zwischen der Vorstellung einer normierten Lehrerrolle und dem besonderen Verhalten im Klassenrat“ (Bauer 2013: 234). Das stille Handeln wird etwa darin gesehen, dass die Lehrperson zwar bestrebt ist, einen schrittweisen Rückzug ihrer Lehrpersonenrolle zu vollziehen, dass sie in Form von Moderationskarten in den Augen der Schüler*innen jedoch nach wie vor präsent ist (Bauer 2013: 237). Eine weitere Schüler*innengruppe beschreibt die Lehrpersonenrolle als diejenige einer *notwendigen Unterstützerin*: „Sie überwacht die Einhaltung der Regeln und übernimmt eine regulierende Funktion, indem sie Störer der Sitzung verweist und zum Schutz vor emotionaler Überforderung den Ablauf im Klassenrat bestimmt“ (Bauer 2013: 238). Von den Schüler*innen wird dieses bestimmende Verhalten nicht als konfligierend mit der Vorstellung einer selbstbestimmten Klassenratsführung erlebt. Die Lehrperson ist vielmehr eine „haltgebende Instanz in einem riskanten Verfahren“ (Bauer 2013: 239). Eine dritte Schüler*innengruppe schließlich erlebt die Lehrperson als *normkonforme und marginale Teilnehmerin*, wobei die Schüler*innen Nichtsteuerung und die Regelkonformität innerhalb der Diskussionsrunde beschreiben (Bauer 2013: 239). Zusammenfassend hält Bauer (2013: 240) fest, dass die Rahmungen des Lehrpersonenhandelns aus Sicht der Schüler*innen „in einem Kontinuum von aktiv gestaltender Beteiligung bis hin zu unbedeutender Teilnahme verorten“ seien. Bei den Lehrpersonen²⁴ selbst, zeigt sich, dass keine gemeinsame Orientierung oder „übergreifende Philosophie zum Klassenrat“ (Bauer 2013: 241) auszumachen ist. Bauer (2013: 245 ff.) bezeichnet die Rolle der in der Analyse fokussierten Lehrerin als „gleichberechtigte Akteurin“, „stille Teilhaberin“ und „Souffleuse“. In den Erzählungen der Lehrerin rekonstruiert sie „ein ambivalentes Spannungsverhältnis zwischen ihrer traditionellen Autorität

23 Die Bezeichnung stammen von Bauer (2013). Sie fasst damit das implizite Wissen der untersuchten Kinder zusammen, welches im Rahmen von Gruppendiskussionen zum Ausdruck kommt.

24 Der Untersuchungsteil mit Fokus auf das implizite Wissen der Lehrpersonen nimmt innerhalb Bauers (2013) Untersuchung einen marginalen Platz ein. Sie fokussierte dann auch nur eine Lehrerin, deren Aussagen im Rahmen einer Gruppendiskussion sie analysiert.

und Helferposition und der autonomen Schülerorganisation innerhalb des Verfahrens“ (Bauer 2013: 248).

Anhand von Interviews mit Schüler*innen rekonstruiert Friedrichs (2004: 89 ff.) Formen von Lehrpersonenrollen. Dabei identifiziert sie die Lehrenden als *moralische Autoritäten*, als *Ruhegaranten*, als Instanzen, welche den *Klassenrat als ‚Schule‘ qualifizieren*, als *Unterstützung der Gesprächsleitung*, und als *Gegenstand von Schüler*innenkritik*. Aufgrund dieser Rekonstruktionen macht Friedrichs eine doppelte Rolle der Lehrperson im Klassenrat aus, welche sich in einem Rollenkonflikt äußert: Lehrpersonen nehmen die Rolle von *normalen Teilnehmenden* oder von *Spielleiter*innen* ein (Friedrichs 2004: 101 f., vgl. auch Kap. 3.2).

Während die bisher aufgeführten Studien die Rolle der Lehrperson im Klassenrat ausgehend von Interviews, Gruppendiskussionen und Videoanalysen beschreiben, macht Kiper (1997) die Rolle der Lehrperson an konkreten interaktionalen Handlungen fest, welche sie in der Rekonstruktion einer Klassenratssitzung eruiert hat. So treten in Kipers Untersuchung wiederholt Umformulierungen, Zusammenfassungen, Aufforderungen, Bewertungen, Handlungsanweisungen, Rückweisungen sowie Akzentuierungen von Redebeiträgen der Schüler*innen und Übernahme der Gesprächsleitung auf (Kiper 1997: 94 f.). Lötscher und Sperisen (2016) eruierten zusätzlich zu den von ihnen beschriebenen Rollen der Lehrperson im Klassenrat (s. oben) Direktive und Konklusionen als Aufgaben der Lehrperson. Dabei sind unter Direktiven a) Aufforderungen zu einer Positionsverteidigung, b) Aufforderungen zur Argumentation, c) Aufforderungen zu einer Entscheidung zu gelangen (beispielsweise mittels einer Abstimmung) oder d) Aufforderungen, einen gewissen Punkt zur Sprache zu bringen oder zu beenden zu verstehen. Konklusionen hingegen bezeichnen den Abschluss des Diskurses oder auch das Entscheidungsmoment (Lötscher/Sperisen 2016: 85, 87). Des Weiteren nennen die Autor*innen Lehrpersonenhandlungen wie disziplinarische Intervention, Fragen stellen oder Lob äußern (Lötscher/Sperisen 2016: 87). Die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. 6–7) setzt methodisch bei den Studien von Kiper (1997) und Lötscher und Sperisen (2016) an: Sie rekonstruiert ebenfalls die Interaktion im Klassenrat, fokussiert dabei aber stärker das konkrete Unterrichtshandeln der Lehrperson und untersucht dieses interaktionsanalytisch (vgl. die methodischen Ausführungen dazu in Kap. 5).

3.2 Anforderungen und Herausforderungen in Bezug auf das Handeln der Lehrperson

Die im vorangehenden Kapitel 3.1 aufgezeigten vielfältigen Rollendefinitionen machen deutlich, dass die lehrerseitige Beteiligung und der Grad der Involviertheit am kommunikativen Geschehen äußerst relevant sind. Denn mit der Forderung nach schüler*innenseitiger Partizipation geht auch eine Verschiebung der Beteiligungsrollen einher, die darin besteht, dass die im ‚normalen‘ Unterrichtsgeschehen geltenden kommunikativen Verhältnisse und Machtansprüche zumindest partiell neu definiert werden (vgl. Kap. 2.3). Es geht dabei um das zeitlich begrenzte „Ziel des Abbauens asymmetrischer Herrschaftsbeziehungen“ (Schrieverhoff 2010: 58).²⁵ Neben der Neuordnung der Beziehungshierarchie sehen sich Lehrpersonen wie gesagt auch mit unterschiedlichen Rollenanforderungen konfrontiert. So sollen sie die Leitung abgeben, sollen aber dennoch als moralische Vorbilder (z. B. bei Freinets Klassenversammlung), als Moderator*innen (z. B. in Gordons Lehrer-Schüler-Konferenz) oder als Repräsentant*innen eines Normsystems, an dem sich die Schüler*innen orientieren sollen (z. B. beim Klassengespräche nach Dreikurs), fungieren. Ethnographisch dokumentiert wird der Rollenkonflikt der Lehrperson als „normale“ Teilnehmerin und „Leiterin“ etwa von Friedrichs (2004). Auch de Boer (2006a) erscheint es fraglich, „ob ein Wechsel zwischen lehrergesteuertem, alltäglichem Unterricht mit asymmetrisch kommunikativen Verhältnissen, zur symmetrischen Kommunikation und selbst auferlegten Zurückhaltung im Klassenrat ohne Weiteres gelingen kann“ (de Boer 2006a: 23). Sie zieht aus ihrer empirischen Untersuchung zum Klassenrat den Schluss, dass „Egalität und Reziprozität zwischen den Kindern situativ hergestellt werden kann [sic!], nicht aber zwischen Kindern und Lehrerin“ (de Boer 2006a: 147). Die Leitung des Klassenrats durch eine*n Schüler*in bezeichnet Friedrichs (2004: 102) als „Inversionsritual auf Probe“, weil die Inversion typischerweise nur so lange Geltung habe, wie sie der Vorstellung der Lehrperson entsprechend ausgeübt werde. Solange die Schüler*innen sich den Vorstellungen der Lehrperson entsprechend verhalten, übernimmt die Lehrperson die Rolle einer normalen Teilnehmerin, ist dies jedoch nicht mehr der Fall, mutiert sie zur Spielleiterin (Friedrichs 2004: 102). Dass der temporäre Rollenwechsel im Klassenrat nicht gelinge, konstatieren auch Wyss und Lötscher (2012: 59): „[T]he teacher often dominates the facilitation, the communication, and the decisions. As an explanation for these results, we think that it is difficult for the teachers and the pupils to switch roles for just

25 Zu Asymmetrien in der Institution Schule vgl. auch Spiegel (2006: 26 ff.).

one lesson.“ Zu dieser Erkenntnis gelangen Löttscher und Sperisen (2016) auch in einer Folgeuntersuchung, wobei sie die Unmöglichkeit des Rollentauschs damit begründen, dass die Alltagsrolle der Lehrperson, bei der die Lehrperson die Verantwortung hat und bestimmt, was gemacht wird, im Klassenrat nicht abgelegt werde (Löttscher/Sperisen 2016: 99).

Der hier beschriebene Rollenkonflikt von Lehrpersonen zeigt sich auch in anderen Unterrichtskontexten. Spiegel (2006) untersucht u. a. die interaktiven Aufgaben von Lehrpersonen im Rahmen der Argumentationseinübung. In ihren Fällen besteht der Rollenkonflikt zwischen der Moderationsrolle – sie kann mit der von Friedrichs (2004) eingebrachten Rolle der Spielleiterin gleichgesetzt werden – und der ‚konventionellen‘ Lehrpersonenrolle. Spiegel hält fest, dass sich Schwierigkeiten bei der Diskussionsdurchführung ergeben können, wenn eine Trennung der Moderationsrolle von der ‚konventionellen‘ Lehrpersonenrolle, bei welcher die Lehrperson permanent verbal und lenkend präsent ist, schwerfällt (Spiegel 2006: 105). Einen weiteren Ursprung der Schwierigkeit im Zusammenhang mit dem Rollenkonflikt ortet Spiegel in der Tatsache, dass Lehrpersonen, wenn sie eine Diskussion moderieren und strukturieren, sich an ihren Vorstellungen darüber orientieren, wie eine Diskussion auszu-sehen hat (Spiegel 2006: 118). Diese Erkenntnis lässt sich auf die Situation im Klassenrat übertragen. Auch in der Klassenratsinteraktion zeigt sich, dass die Lehrperson teilweise konkrete Vorstellungen davon hat, wie die Diskussion unter den Schüler*innen abzulaufen hat bzw. wie diese organisiert werden soll (vgl. z. B. Nell-Tuor/Haldimann 2019: 96 ff.). Die Problematik des Rollenkonflikts und der ungleichen Machtverhältnisse lässt sich schlecht abschaffen. Wie Weyers (2011: 150) schreibt, ist dies jedoch auch nicht das Ziel. Vielmehr geht es um einen transparenten Umgang mit den verschiedenen Rollen. Dies – so gibt Friedrichs (2004: 216) zu – ist eine anspruchsvolle Aufgabe, zu der es keine „richtige“ Lösung gibt. So bestehen auch in dem von ihr untersuchten Lehrer*innenkollegium widersprüchliche Rollenvorstellungen, zu denen noch keine Auseinandersetzung stattgefunden habe (Friedrichs 2004: 216).

Neben dem Rollenkonflikt sehen sich Lehrpersonen im Klassenrat zusätzlich mit dem Zwiespalt konfrontiert, Partizipation zu ermöglichen, gleichzeitig aber auch bestimmte pädagogisch-didaktische Zielsetzungen verfolgen zu wollen oder zu müssen. Dieser Zwiespalt wirkt sich wiederum auf das Rollenverständnis und die Handlungen der Lehrperson im Klassenrat aus. Friedrichs (2004) stellt fest, dass sich Lehrpersonen zwischen zwei „Polen“ bewegen, wobei es einerseits um **Demokratielernen** gehe und andererseits um eine gewisse **Ergebnisorientierung** (Friedrichs 2004: 94). De Boer (2006a) beschreibt dieses Spannungsverhältnis wie folgt:

Die Lehrerin hat mit ihrer Vorgehensweise eine pädagogische Entscheidung getroffen und möchte dementsprechend, dass die Klassenratssitzungen in ihrem Sinne „sinnvoll“ gestaltet ablaufen und zu Ergebnissen führen: Da sie freiwillig und aus pädagogischer Überzeugung etwas abgibt, möchte sie, dass sich dieses Vorgehen aus ihrer Perspektive auch ‚lohnt‘. Nicht zuletzt steht sie gegenüber sich selbst, den Eltern und den anderen Kolleginnen unter Rechtfertigungs- und letztendlich auch Erfolgszwang. (de Boer 2006a: 165)

Die hier beschriebene Divergenz in den inhaltlichen Ansprüchen an den Klassenrat widerspiegeln die bereits in Kapitel 2 an mehreren Stellen erwähnte Abhängigkeit der Lehrpersonenrolle und des Lehrpersonenhandelns von institutionellen Rahmungen. Die institutionellen Rahmungen geben nicht nur vor, innerhalb des Unterrichts bestimmte pädagogisch-didaktische Ziele zu erreichen, sie stellen auch klare Verantwortungsverhältnisse dar. Im Fall von sozialen Konflikten etwa ist die Lehrperson verpflichtet, ihre professionelle Verantwortung wahrzunehmen, was meistens mittels Eingreifen ins Interaktionsgeschehen geschieht (vgl. Bauer 2013: 37). Diese professionelle Verantwortung wiederum bringt den Widerspruch mit sich, dass Schüler*innen durch das Eingreifen der Lehrperson – z. B. beim Lösen von sozialen Konflikten – ihr Handeln nach den moralischen und normativen Vorstellungen der Lehrperson ausrichten und die Selbsttätigkeit dadurch eingeschränkt wird (vgl. de Boer 2006a: 23).²⁶ Aufgrund ihrer Zusammenstellung der bestehenden Untersuchungen zum Klassenrat kommt Bauer (2013) zum Schluss:

Die grundlegenden Widersprüche der zugrunde liegenden asymmetrischen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern kontrastieren maximal mit der Forderung symmetrischer Kommunikationsverhältnisse im Klassenrat. Demnach spiegelt sich in der Ambivalenz der Lehrerrolle im Klassenrat die bestehende Differenz der pädagogischen Generationenbeziehung wider. (Bauer 2013: 52)

Das hier beschriebene Spannungsverhältnis zeigt sich auch in benachbarten Unterrichtskontexten. So stellt Willemsen (2019) fest, dass es für Lehrpersonen im Zusammenhang mit Gruppendiskussionen in Schulklassen (*whole-class discussions*) schwierig sei, die Kontrolle der Steuerung abzugeben und gleichzeitig eine bestimmte Qualität der Diskussion auf der inhaltlichen Ebene sicherzustellen (Willemsen 2019: 49). Die Herausforderungen des Kontrollverlusts benennen auch Seifried und Klüber (2006) im Zusammenhang mit Gruppenunterricht und Selbstorganisiertem Lernen (SoLe). Die Autoren erklären die Herausforderung (mit Verweis auf die groß angelegte DFG-Studie „Unterrichtskommunikation“,

26 Zum Umgang mit sozialen Konflikten im Klassenrat vgl. auch Friedrichs (2004) und Kreuz und Hauser (einger.) oder aus dem Bereich der Praxisliteratur Friedrichs (2009) und Wolf (2016).

vgl. Dann/Diegritz/Rosenbusch, 1999) durch die Offenheit und Unbestimmtheit der Lernsituationen, welche für Lehrpersonen schwer zu ertragen sei. Zwischen den Optionen „Eingreifen“ und „Nicht-Eingreifen“ entscheiden sich Lehrpersonen häufig für das Eingreifen (Seifried/Klüber 2006: 154). In ihrer Untersuchung stellen die Autor*innen fest, dass die Kontrollstrategien der Lehrpersonen nicht leicht abzulegen sind und die daraus folgenden Interventionen die Förderung der Selbstständigkeit und der Eigenverantwortlichkeit stören (Seifried/Klüber 2006: 158). Aus der Anzahl an lehrerinitiierten Interventionen leiten Seifried und Klüber (2006) ab, dass Lehrpersonen lernen müssten, sich dem Bedürfnis nach Steuerung und Kontrolle zu widersetzen und sich in schüler*innenzentrierten Arbeitsprozessen zurückzunehmen (Seifried/Klüber 2006: 161). Sie halten zusammenfassend fest:

Im Grundkonflikt zwischen Eingreifen und Nicht-Eingreifen ist es für die Lehrperson in der Regel besser, wenn sie sich für Nicht-Eingreifen entscheidet. Solange die Lehrperson nicht in das Intragruppengeschehen eingreift, besteht prinzipiell die Möglichkeit der Symmetrie der Interaktion. (Seifried/Klüber 2006: 161 f.)

Diese pauschalisierende Aussage verbietet bedauerlicherweise die Möglichkeit, einer differenziert(er)en Betrachtungsweise, welche Bedingungen für das Herstellen eines symmetrische(re)n Interaktionsgefüges außer dem Eingreifen maßgeblich sind. Außerdem ignorieren die Autor*innen die Tatsache, dass eine Intervention ggf. auch zielführend eingesetzt werden kann (vgl. Kap. 7). Die Studien von Willemsen (2019) und Seifried und Klüber (2006) sind für Untersuchungen zum Klassenrat insofern relevant, als dass sie Unterrichtssituationen beschreiben, in denen die Lehrperson sich grundsätzlich zurücknehmen will. Bei Willemsen (2019) wenden die Lehrpersonen jedoch bewusst Strategien an, um die Diskussion zu steuern (was beim untersuchten Klassenrat nicht oder zumindest nicht durchgehend der Fall ist). Seifried und Klüber (2006) untersuchen die Quantität sowie die Qualität²⁷ der Lehrpersoneninterventionen, weshalb sich die Studie von der Anlage her ebenfalls von der vorliegenden unterscheidet. In Ergänzung dazu steht Spiegels (2006) Untersuchung, welche das Interaktionsgeschehen während der Argumentationseinübung untersucht.

27 Beim qualitativen Untersuchungsteil wurden bei der Unterrichtsbeobachtung die Kriterien Orientierung, Aufgabenbezug, Umgangsqualität und Lenkung zugrunde gelegt, bei der Erfassung des subjektiven Erlebens des Unterrichts (durch die Schüler*innen) wurden die Kriterien Problemlösekompetenz, Autonomieunterstützung, erlebte Überforderung, negative Emotionen, belastende Emotionen mittels Skala erfragt (Seifried/Klüber 2006).

Die Autorin zeichnet dabei konkrete interaktionale Aufgaben und Handlungen der Lehrperson nach, welche sich hinsichtlich der Lehrperson auf die Handlungen im Klassenrat übertragen lassen. So stellt sie fest, dass

einerseits [...] bestimmte Handlungen – wie Argumentieren, Interpretieren, Beschreiben etc. – durchgeführt werden [sollen]; zugleich aber [...] die Handlungsdurchführung auf einer Meta-Ebene angeleitet, kommentiert und evaluiert [wird], was die Durchführung der zentralen Handlung erschwert oder stört (Spiegel 2006: 107).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Anforderungen an das Handeln der Lehrperson im Klassenrat insofern zur Herausforderung werden, als sich in der konkreten Unterrichtssituation ein Rollenkonflikt eröffnet, der u. a. auf institutionelle Rahmenbedingungen zurückgeht und dem ein asymmetrisches Beziehungsverhältnis zwischen Lehrperson und Schüler*innen zugrunde liegt. Dieser Rollenkonflikt – so die durchgängige Meinung der Forschungsliteratur – lässt sich nicht auflösen (vgl. Bauer 2013: 52). Eine zweite Herausforderung besteht im Anspruch, dass mittels Klassenrat Demokratielernen stattfinden soll, dass dabei aber gleichzeitig bestimmte pädagogisch-didaktische Zielsetzungen verfolgt werden sollen (vgl. de Boer 2006a: 165), was sich auf das Steuerungsverhalten der Lehrperson im Klassenrat auswirkt.

3.3 Steuerungsverhalten bei konfligierenden Anforderungen

Im vorangehenden Kapitel wurde bereits darauf eingegangen, dass Lehrpersonen sich in schüler*innenzentrierten Arbeitsprozessen grundsätzlich zwischen Eingreifen und Nicht-Eingreifen entscheiden können (vgl. Seifried/Klüber 2006). Ebenso wurde bereits kurz erwähnt, dass Lehrpersonen den Herausforderungen in Bezug auf das Lehrpersonenhandeln mit unterschiedlichem Steuerungsverhalten begegnen. Im Folgenden soll genauer auf diese verschiedenen Arten der Steuerung und deren Auswirkungen im Rahmen des Klassenrats aber auch in verwandten schüler*innenzentrierten Unterrichtssituationen eingegangen werden.

Eine hilfreiche Unterscheidung im Zusammenhang mit der Art und dem Ausmaß des Steuerns von schüler*innenzentrierten Unterrichtssituationen nehmen Parker und Hess (2001) vor, die unterscheiden zwischen einem ‚teaching with discussion‘ und einem ‚teaching for discussion‘:

Teaching *with* discussion is to use discussion as an instructional strategy to help students more richly understand the text at hand or to make a decision about the issue at hand. Teaching *for* discussion has discussion itself as the subject matter – its worth, purposes, types, and procedures – in which case discussion is not an instructional strategy

but a curricular outcome, for students are expected to achieve discussion knowledge and ability themselves. (Parker/Hess 2001: 274)

Beim Klassenrat handelt es sich in den meisten Fällen (stets in Abhängigkeit der Zielsetzung der Lehrperson) um eine Mischform. Die Schüler*innen sind im Klassenrat sowohl angehalten inhaltliche ‚Ergebnisse‘ zu erzielen (z. B. in Form einer Entscheidungsfindung; ‚teaching with discussion‘) als auch zu diskutieren, um an einem Gespräch zu partizipieren (‚teaching for discussion‘). Schuitema et al. (2018) untersuchen Prozesse politischer Bildung (*democratic citizenship education*) und fragen danach, inwiefern Schüler*innen sich in einer Diskussion aufeinander beziehen, wie die Qualität der Diskussion inhaltlich ausfällt, inwiefern die Lehrperson die Diskussion inhaltlich steuert und welche Arten von Fragen die Lehrpersonen stellen (vgl. Schuitema et al. 2018: 399). Die Studie ist insofern auf die Situation im Klassenrat übertragbar, als es bei der politischen Bildung gemäß den Autor*innen auch um inhaltliche Aspekte der Vermittlung von *democratic citizenship* geht sowie darum, sich im Sinne der *democratic citizenship* in eine Diskussion einzubringen; es kommen also – wie beim Klassenrat – das ‚teaching with discussion‘ wie auch das ‚teaching for discussion‘ zum Zuge. Die Autor*innen halten fest, dass eine Wechselwirkung besteht zwischen der didaktischen Ausrichtung (entweder ‚teaching with‘ oder ‚teaching for discussion‘) und der Art der Steuerung: „It may be that stronger regulation of the content of the discussion is more appropriate for ‚teaching with discussion‘, while ‚teaching for discussion‘ is better served when the discussion is more student-regulated“ (Schuitema et al. 2018: 400). Die Forschenden stellen außerdem einen Zusammenhang fest zwischen dem Ausmaß der Steuerung (*regulation*) durch die Lehrperson und der inhaltlichen Qualität der Diskussion:

When teachers guide discussion strongly, they can improve the quality of the content of the discussion by, for example, introducing more perspectives or by asking students critical questions. It also appears that more students can participate when the teacher strongly regulates the content of the discussion. However, when teachers strongly regulate the content of the discussion, there is less room for students to put forward their own perspectives. Moreover, we observed that teachers who strongly regulated the discussion asked more test-questions: strong regulation of the content seems to bring along the risk that the interaction starts to resemble a lecture or recitation instead of an open-ended discussion, and students become more inclined to respond to the teacher and not to other students. To create a more authentic and open-ended discussion between students it seemed better to allow for more student regulation. When teachers exert little regulation over the discussion, students have more room to advance their own opinions, and students are more likely to respond to each other. However, in this case the teacher has less control over the content and it is consequently more difficult to achieve a high content quality of content. In addition, we also saw that when the discussion is

student-regulated there is a risk that a small number of students will dominate the discussion. (Schuitema et al. 2018: 399)

Im Zusammenhang mit der schwachen Steuerung durch die Lehrperson (welche das Risiko mit sich bringt, weniger Kontrolle über den Inhalt der Diskussion zu haben) stellt sich wiederum die Frage nach der didaktischen Ausrichtung der Unterrichtssequenz. Steht das ‚teaching with discussion‘ im Zentrum, sind die aufgeführten Punkte wie etwa eine ausgeglichene Beteiligung aller Schüler*innen oder der Anspruch an eine inhaltlich reiche Diskussion notwendige Voraussetzungen, um die Lernziele zu erreichen. Beabsichtigt die Lehrperson jedoch die Form des ‚teaching for discussion‘, bei dem der didaktische Anspruch vorherrscht, dass die Schüler*innen der Diskussion wegen diskutieren (vgl. Parker/Hess 2001: 274), dann wäre eine schwächere oder sogar gar keine Kontrolle über den Diskussionsinhalt durchaus gerechtfertigt. Schuitema et al. (2018) unterscheiden in ihrer Studie drei Typen von Steuerungsmechanismen²⁸ der Lehrperson: Ein Beitrag ist *student-regulative*, wenn er darauf fokussiert, die Diskussion als solche zu steuern, nicht aber den Inhalt der Diskussion. Es handelt sich dabei um formale Aspekte wie Turnzuweisungen oder Aufforderungen zur Elaboration.²⁹ Mit der *co-regulation* nutzt die Lehrperson die Perspektiven und die Ideen der Schüler*innen, um die Diskussion zu steuern. So bringt sie beispielsweise Argumente ein, welche sich auf einen vorgängigen Schüler*innenbeitrag beziehen oder sie reformuliert Schüler*innenbeiträge. Die *teacher-regulation* schließlich bedeutet, dass die Lehrperson den Inhalt der Diskussion vorwiegend steuert, indem sie neue Inhaltsaspekte einbringt oder gewisse Themen unterbricht (Schuitema et al. 2018: 383).

Auch Spiegel (2006) nimmt im Zusammenhang mit ihrer Untersuchung zu den interaktionalen Handlungen bei der Argumentationseinübung eine Gliederung der Steuerung vor in eine formale und eine inhaltliche thematische Steuerung (Spiegel 2006: 90 ff.). Bei der formalen Themensteuerung lenkt die Lehrperson die Diskussion ohne inhaltliche Vorgaben oder Impulse und lässt den Schüler*innen somit Raum für eigene thematische Gestaltungen. Die

28 Diese Typen beziehen sich auf die interaktionale Ausgestaltung einzelner Steuerungshandlungen und nicht etwa auf Typen von Lehrpersonen. Entsprechend kann eine Lehrperson alle drei Typen in ihrem Handeln vereinen.

29 Wie die Analysen der vorliegenden Arbeit zeigen (vgl. Kap. 6.7.1), ist die Aufforderung zu einer Elaboration nicht zwingend als neutraler oder rein formaler Beitrag der Lehrperson zu sehen. Mit der Intervention an einer bestimmten Stelle nimmt die Lehrperson eine thematische Setzung vor und steuert dadurch die Diskussion auch inhaltlich.

sprachlichen Aufforderungen lauten dann etwa: „anderer Aspekt?“ oder „gehen wir mal zum Nächsten über“ (Spiegel 2006: 90). Mit Bezug auf Schuitema et al. (2018) ist die formale Themensteuerung vergleichbar mit der *student-regulation*. Bei der inhaltlichen Themensteuerung gibt die Lehrperson inhaltliche Aspekte in die Diskussion ein, die sie behandelt haben möchte (Spiegel 2006: 90 f.). Auf der interaktionalen Ebene haben die beiden Formen der Themensteuerung unterschiedliche Implikationen:

Während bei einer formalen Themensteuerung die Schülerinnen und Schüler ihren Beitrag relativ frei an den Vorgängerbeitrag anbinden können [...] bedeutet eine inhaltliche Themensteuerung für die Nachfolgesprächenden und -sprecher auch eine Eingrenzung der Antwortmöglichkeiten. (Spiegel 2006: 91)

Die Art (Spiegel spricht in diesem Zusammenhang von einer „Wahl“) der Steuerung hat unter dieser Perspektive beträchtliche Folgen für die interaktionale Ausgestaltung der Diskussion (vgl. Spiegel 2006: 91), wie das obige Zitat verdeutlicht. Lötcher und Sperisen (2016) rücken im Zusammenhang mit dem Klassenrat noch einen weiteren Aspekt der Steuerung in den Fokus, nämlich denjenigen der Disziplinierung. Sie stellen fest, dass in Unterrichtssituationen, in denen weniger diszipliniert wird, eine ungezwungenere, aktivere Gesprächsatmosphäre mit weniger Zwischengeflüster herrsche, es zu weniger Gelächter und Pausen³⁰ komme sowie mehr Spontaneität und Eigeninitiative bei den Wortmeldungen der Schüler*innen zu verzeichnen seien. Die Autor*innen schlussfolgern, „dass die disziplinierenden Interventionen [der Lehrperson, N. G.] den Gesprächsfluss unter den Schülerinnen und Schüler [sic!] unterbrechen und hemmen und es somit nach jeder Disziplinierung zu einem Wiedereinfließen der Gruppe ins Gespräch kommen muss“ (Lötcher/Sperisen 2016: 90). Ihre Untersuchung zeigt, dass Lehrpersonen sehr stark in Entscheidungsprozesse und den Ablauf der Gespräche im Klassenrat eingebunden sind und damit die Diskussion sowie die Entscheidungsfindung beeinflussen (Lötcher/Sperisen 2016: 96).

Die Untersuchungen von Annerose Willemsen und Kolleg*innen fokussieren das Steuern der Lehrperson in Gruppendiskussionen (*teachers' conduct in whole-class discussions*). Bei Gruppendiskussionen in ihrem Sinne diskutieren Schüler*innen miteinander, wobei die Lehrperson eine weniger bedeutende Rolle einnimmt. Die Lehrpersonen sind angehalten, die Schüler*innen miteinander sprechen und einander antworten zu lassen und nicht jeden zweiten

30 M. E. sind Gelächter und Pausen nicht als grundsätzlich negative Aspekte der Unterrichtskommunikation zu betrachten.

Turn zu übernehmen (Willemsen et al. 2019: 1).³¹ Das Steuern der Lehrperson analysieren die Forschenden auf der interaktionalen Ebene. Sie arbeiten dabei verschiedene Verfahren heraus, wie die Lehrpersonen mit der ihnen zugedachten zurückhaltenden Rolle umgehen. Ein solches Verfahren sind *pass-on turns*, um den Schüler*innen den *floor*³² zurückzugeben. *Pass-on turns* zeichnen sich dadurch aus, dass „the teachers take the turn in order to convey that they will not be responding, but are instead giving their students the opportunity to do so“ (Willemsen et al. 2019: 1). Die Autor*innen unterscheiden zwischen *pass-on turns*, welche die sequenziellen Implikationen des vorangehenden Schüler*innenturns beibehalten (z. B. Turnzuteilungen) und solchen, welche diese verändern, was sich beispielsweise darin äußert, das die Schüler*innen eher auf den Beitrag der Lehrperson reagieren als auf den Schüler*innenbeitrag in erster Position (Willemsen et al. 2019: 5 ff.). Den ersten Fall – die Turnzuteilungsturns – bezeichnen Willemsen et al. (2019: 1) als „minimal *pass-on turns*“. Durch *pass-on turns* demonstrieren Lehrpersonen ihren Versuch, einen Diskussionsrahmen zu setzen, bei dem sie eine weniger wichtige Rolle spielen. Gleichzeitig übernehmen sie jedoch nach wie vor die Turnzuteilung, die typisch ist für lehrpersonenorientierte Klassenzimmeraktivitäten (Willemsen et al. 2019: 15). Im Klassenrat sind *pass-on turns* selten, weil der Turn in der Mehrheit der Fälle nicht von der Lehrperson weitergegeben wird, sondern von dem*der Gesprächsleiter*in (da dies dessen*deren offizielle Aufgabe ist, vgl. jedoch Kap. 6.9.1, in welchem eine Variante davon auftritt). Ein weiteres Verfahren, welches die Lehrpersonen bei Willemsen (2019) anwenden, sind die *invitations for elaboration (IfE)*, d. h. Aufforderungen zur Elaboration. Diese lassen sich unterteilen in *IfE soliciting accounts* (d. h. Aufforderung zur (erneuten) Schilderung, dieser Typ stellt die überwiegende Mehrheit dar), *IfE soliciting explanations* (d. h. Aufforderung zur Erklärung, dieser Typ tritt gelegentlich auf), *IfE soliciting continuations* (d. h. Aufforderung zum Fortfahren, dieser Typ tritt vereinzelt auf). Durch das Einsetzen von *IfEs* vermitteln die Lehrpersonen den Schüler*innen, dass ihre

31 Obwohl sich zu den Studien von Willemsen et al. (2018, 2019) und Willemsen (2019) in Bezug auf die vorliegende Untersuchung viele Parallelen ziehen lassen, besteht ein relevanter Unterschied: Während die Lehrperson bei Willemsen et al. dazu angehalten wird, eine Diskussion unter den Schüler*innen zu moderieren, ist die Lehrperson im Klassenrat bestrebt, die Moderation den Schüler*innen zu überlassen, weshalb sie weniger ‚aktiv‘ eingreift.

32 Edelsky (1981a, 1981b) hat den Begriff *floor* geprägt, um die Vergabe und Sicherung des Rederechts bei längerfristigen interaktiven Aufgaben zu bezeichnen (Schmitt 2013: 124).

Beiträge interessant und einer Elaboration wert sind (Willemsen 2019: 64). Willemsen stellt in Bezug auf *IfE* abschließend fest:

Nonetheless, most of the teachers' invitations do steer the students into a specific direction as regards the type of response solicited. Hence, without aiming at a specific answer (known-information question, Mehan, 1979), the teacher does still establish certain directions for the response to be produced. This mainly holds for the *IfEs* that solicit accounts and explanations; the *IfEs* that solicit continuation come closest to providing the students with ownership over their contributions and the discussion as a whole (Willemsen 2019: 64).

IfE – insbesondere der Untertyp *soliciting for explanation* – sind im Zusammenhang mit dem Klassenrat in Bezug auf die Lehrpersonenhandlung *Präzisierungsfrage* (vgl. Kap. 6.7) relevant und werden an dieser Stelle ausführlich besprochen. Ein drittes Verfahren, welches Willemsen et al. (2018) untersuchen, sind sogenannte offene Einladungen (*open invitations*) der Lehrpersonen gegenüber der Schüler*innen an der Diskussion zu partizipieren. Die Autor*innen identifizieren vier Typen:

(1) invitations projecting (a series of) objectively true or false answers, (2) invitations projecting specific response types, (3) invitations that have a restricted referent but do not project specific response types, and (4) topic soliciting invitations giving room to various contributions. (Willemsen et al. 2018: 40)

Topic soliciting invitations kamen weitaus am häufigsten vor und widerspiegelten auch den (hohen) Grad der Offenheit dieses Typs.³³ Die Schüler*innen antworteten auf diesen Typ der Einladung nämlich anhand eines breiten Spektrums von Antworten (Willemsen et al. 2018: 42). Der Grad der Offenheit dieses Typs ist jedoch so hoch, dass *topic soliciting invitations* für die Schüler*innen manchmal schwierig zu beantworten sind, was sich in Zögern, Meta-Kommentaren oder „non-forthcoming responses“ äußert. Die Autor*innen orten das Problem darin, dass *topic soliciting invitations* so viel Freiheit und so wenig Richtung vorgeben, dass die Schüler*innen nicht wissen, was sie sagen sollen und sich deshalb gar nicht äußern (Willemsen et al. 2018: 47). *Open invitations* sind im Kontext des Klassenrats eher wenig relevant, weil die Lehrperson gemäß ihrer Zielsetzung, dass die Schüler*innen den Klassenrat selbstständig leiten, die Schüler*innen eigentlich nicht ‚einladen‘ muss, am Gespräch zu partizipieren.³⁴ Die Studien

33 Der Grad der Offenheit der verschiedenen Typen von *open invitations* widerspiegelt sich grundsätzlich bei allen Typen in den Antworten der Schüler*innen (vgl. Willemsen et al. 2018: 42).

34 In den Analysen der vorliegenden Untersuchung zeigt sich dennoch ein Fall, bei dem die Lehrperson die Schüler*innen auffordert, sich zu beteiligen (vgl. Kap. 6.4.1).

von Willemsen et al. sind hinsichtlich der Situation im Klassenrat insofern aufschlussreich, als sie das Steuerungsverhalten von Lehrpersonen nachzeichnen, welche sich in einer Gruppendiskussion zurückhalten und den Schüler*innen den *floor* überlassen.³⁵ Dennoch besteht ein bedeutender Unterschied zwischen den Studien von Willemsen et al. und der vorliegenden, weil bei Willemsen et al. die Lehrpersonen bestimmte Verfahren anwenden, um die Diskussion zu lenken³⁶ (vgl. Kap. 3.2), da die Gruppendiskussion als ‚teaching *with* discussion‘ angelegt ist und die Schüler*innen mittels der in der Diskussion eingesetzten Texte auch inhaltliches Wissen konstruieren bzw. verfestigen sollen. In diesem Sinne handelt die Lehrperson ihrer Zielsetzung (bzw. der Zielsetzung der Forschungsanlage) nicht zuwider, wenn sie eingreift. Im Klassenrat hingegen bedeutet jede Intervention grundsätzlich ein Zuwiderhandeln der Lehrperson gegenüber ihrer eigenen Zielsetzung.

Als weitere Studie, die sich unter einer interaktionsanalytischen Perspektive dem Steuerungsverhalten von Lehrpersonen widmen, ist diejenige von Faust-Siehl (1987: 205 f.) zu nennen. Die Autorin stellt im Zusammenhang mit der Themenkonstitution (d. h. der Gestaltung und Realisierung des Unterrichtsthemas) die Strategie der ‚verdeckten Gesprächssteuerung‘ fest, welche sich in sogenannten ‚Tarnschritten‘ äußert. Die Lehrperson tarnt dabei gesprächsstrukturierende Äußerungen als Empfehlungen. Faust-Siehl sieht in dieser Strategie, das Gespräch verdeckt zu steuern, die Möglichkeit einer ‚Ausweidlösung zwischen ‚Realität‘ und Anspruch [. . .]: Zwischen der ‚Realität‘, in diesem letztlich doch ‚lehrerzentrierten‘ Unterricht die vorbereitete Aspektfolge geordnet ablaufen zu lassen, und dem Anspruch, das Unterrichtsthema nicht ‚für‘ die Schüler, sondern mit ihnen zu konstituieren‘ (Faust-Siehl 1987: 206). Außerdem führt auch Spiegel (2006) – neben der obengenannten Unterscheidung in formale und inhaltliche Themensteuerung – sprachliche Phänomene als typische Gesprächshandlungen der Lehrpersonen bei der Argumentationseinübung auf. Von den eruierten sprachlichen Phänomenen (Fragen, metakommunikative Aktivitäten,

35 Die Vorgabe der Forschenden war die Folgende: „[T]he teachers were instructed to offer their students the floor for extended periods of time to let them talk and reason together [. . .]. These instructions were general and did not prescribe any specific practices. Among others, they encouraged teachers to open the floor to the students, let them respond to each other and provide them the opportunity to produce elaborations. The teachers were free to implement these instructions as they saw fit.“ (Willemsen 2019: 17)

36 Dass die Lehrpersonen bei Willemsen et al. ‚Lenkungsverfahren‘ anwenden, äußert sich auch räumlich; so sind sie immer mit im Kreis positioniert.

Reformulierungshandlungen, Argumentieren, Bewerten, Spiegel 2006: 55 ff.) zeigen sich einige auch in den kommunikativen Lehrpersonenhandlungen der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. 6).

Die bisher erwähnten Studien gingen davon aus, dass die Entscheidung einzugreifen oder nicht – oder auch die Entscheidung, **wie** einzugreifen – mehrheitlich in der Macht der Lehrperson steht. Dass dies nicht immer der Fall ist, zeigen Nell-Tuor und Haldimann (2019) in Bezug auf den Klassenrat anhand von vier Situationen, bei denen die Übernahme der Gesprächsführung zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen ausgehandelt wird. In den Analysen der Untersuchung zeigt sich, 1) dass Lehrpersonen den*die Schüler*in, welche*r die Gesprächsleitung innehat, zur Ausübung seiner*ihrer Rolle ermutigt, 2) dass die Lehrperson die Gesprächsleitung aber auch wieder übernimmt – 3) und zwar unabhängig von ihrer räumlichen Positionierung – und 4) dass die Lehrperson die temporär übernommene Gesprächsleitung aber auch wieder an den*die formelle*n Gesprächsleiter*in zurückgibt. In den vier analysierten Situationen wird deutlich, dass die Entscheidung, wann die Lehrperson im Klassenrat interveniert, nicht allein von der Lehrperson abhängt. Vielmehr wird die Lehrperson von den Schüler*innen auch in die Interaktion ‚hineingezogen‘ und **muss** in der Folge intervenieren. Lötscher und Sperisen (2016) gehen gar so weit, dass sie die Einflussnahme der Lehrpersonen als oft subtil und „wahrscheinlich weitgehend unbewusst vollzogen“ einschätzen (Lötscher/Sperisen 2016: 97).³⁷ Dem Aspekt, wie die Lehrperson und die Schüler*innen die Realisierung der Lehrpersoneninterventionen gemeinsamen herstellen, wird im Rahmen der Interaktionsanalysen (vgl. Kap. 6–7) Rechnung getragen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bezüglich des Steuerungsverhaltens von Lehrpersonen im Klassenrat und in schüler*innenzentrierten Diskussionen verschiedene Studien zeigen, dass es unterschiedliche Arten von Steuerungsverhalten gibt, die Lehrpersonen übernehmen können. Schuitema et al. (2018) betonen, wie wichtig es ist, sich als Lehrperson bewusst zu sein, was mit der Diskussion erreicht werden soll, welche unterschiedlichen Arten es gibt, eine Diskussion zu steuern und welche Konsequenzen das eigene Verhalten für die Diskussion hat (Schuitema et al. 2018: 402). Nell-Tuor und Haldimann (2019) zeigen, **dass** die Lehrperson im Klassenrat in mehr oder weniger ausgeprägtem Masse eine steuernde Funktion einnimmt (vgl. Nell-Tuor/Haldimann 2019). Eine zweite mögliche Gestaltung der Rolle – so zeigen Lötscher

37 Ob die Steuerung der Lehrperson bewusst oder unbewusst vollzogen wird, entzieht sich schlussendlich aber natürlich unserer Interpretation.

und Sperisen (2016) – ist jene, weniger als steuernde Lehrperson in den Fokus zu treten. Dabei geht es nicht etwa nur um die mögliche Intention der Lehrperson, ihre Steuerungsrolle abzulegen, sondern auch darum, wie Schüler*innen den Rollenwechsel interpretieren (Lötscher/Sperisen 2016: 101). Denn für die Schüler*innen ist es im Grunde genommen selbstverständlich, dass die Lehrperson für den Unterricht verantwortlich ist und vorgibt, was gemacht werden soll. Sie gehen davon aus, dass die Lehrperson weiß, was wichtig und richtig ist (vgl. de Boer 2006a: 166). Insofern tragen auch die Schüler*innen in beträchtlichem Masse dazu bei, ob und wie die Lehrperson im Klassenrat als steuernde Instanz auftritt bzw. wahrgenommen wird.

3.4 Zusammenfassung

Anhand der vielfältigen Rollendefinitionen und -zuschreibungen, welche im Klassenrat mit der Lehrperson in Verbindung gebracht werden, wird deutlich, mit welcher konfligierenden Anforderungen sie konfrontiert ist. Diese Anforderungen werden zu Herausforderungen, weil die systembedingt asymmetrischen Verhältnisse im Klassenrat Rollenkonflikte mit sich bringen. Bauer (2013) stellt fest, dass der Bruch mit dem traditionellen Rollenbild der Lehrperson bei dieser selbst zu Irritationen führt (Bauer 2013: 249). Es wird eine „formelle Gleichbehandlung praktiziert, die nicht mit der allgemein festgelegten pädagogischen Lehrerrolle einhergeht“ (Bauer 2013: 250). Herausfordernd ist auch der Umgang mit dem pädagogisch-didaktischen Zielkonflikt, der beinhaltet, dass Schüler*innen im Rahmen des Klassenrats Demokratielernen **erleben** sollen, dass mit dem Format Klassenrat aber auch konkrete von der Lehrperson definierte **Zielsetzungen** verbunden sind und der Klassenrat insofern auch als Lernort verstanden wird (vgl. de Boer 2006a: 208 ff.). In Bauers (2013) Untersuchung wird diese Problematik von der Lehrperson selbst als Zwiespalt zwischen Anleitung zur Selbstregulation und der Bereitstellung von Hilfe und Unterstützung beschrieben (Bauer 2013: 250). Auch die Schüler*innensicht deutet ein ambivalentes Muster in Bezug auf die Rolle der Lehrperson 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). Die Integration der sich teilweise widersprechenden Anforderungen an das Handeln der Lehrperson äußert sich in vielen Fällen in einem Steuerungsverhalten, welches zwischen Eingreifen und Nicht-Eingreifen changiert. Obwohl die Schüler*innen den Klassenrat leiten, fungiert die Lehrperson als „Sicherheitsnetz“ und es kann im Zweifelsfall auf ihr Eingreifen gezählt werden (de Boer 2006a: 168). Dennoch – oder gerade deswegen – schafft die Anwesenheit der Lehrperson im

Klassenrat laut de Boer (2006a: 168) bei den Schüler*innen Ungewissheit, weil nur schwer einzuschätzen ist, wann sie interveniert. Ihre Rolle wird der Lehrperson durch die Schüler*innen 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).

Insgesamt – dies wird aus den obenstehenden Ausführungen deutlich – ist ein Ritual wie der Klassenrat kein didaktischer Selbstläufer und bedarf des professionellen Lehrpersonenhandelns (de Boer 2018: 175). Bauer (2013: 278) hält fest, dass in der Forschungsliteratur bisher die „Analyse der Lehrerrolle [. . .] recht einseitig aus der konzeptionellen und normativen Sicht heraus“ geschehen sei. Mit ihrer Untersuchung trägt Bauer selbst zu einer Erweiterung der Perspektive bei, indem sie die subjektiven Orientierungen der Lehrpersonen sowie diejenigen der Schüler*innen auf das Handeln der Lehrperson im Klassenrat rekonstruiert. Sie stellt dabei fest, dass der Umgang der Lehrperson³⁸ mit ihrer Rolle im Klassenrat

weniger eine bewusste Willensentscheidung der Pädagogin zu sein [scheint], eine veränderte beratende Haltung gegenüber den Schülern einzunehmen, als ein selbstreflexiver Prozess der Auseinandersetzung mit dem eigenen *professionellen Lehrerhabitus*³⁹. (Bauer 2013: 278, Herv. i. O.)

Die vorliegende Arbeit hofft, zur Klärung des Professionsverständnisses von Lehrpersonen im Klassenrat beizutragen. Sie trägt jedoch aus einer anderen Richtung zur Erweiterung der Perspektive auf die Lehrpersonenprofessionalität bei, indem sie die tatsächlich stattfindende Interaktion im Klassenrat als Analysegrundlage nimmt und sich damit auf die konkrete Unterrichtsebene begibt. Ein solch fokussierter multimodaler interaktionsanalytischer Blick auf das Handeln der Lehrperson im Klassenrat wurde bisher nicht unternommen.⁴⁰ Dabei

38 An dieser Stelle wird von der Lehrperson im Singular gesprochen, weil in Bauers (2013) Analyse schließlich nur die subjektiven Orientierungen **einer** Lehrerin einfließen (vgl. Kap. 3.1).

39 Bauer (2013) bezieht sich mit dem Begriff des *professionellen Lehrerhabitus* auf Helsper (2002), welcher darunter versteht, dass sich Lehrpersonen in einen (selbst)reflexiven Bildungsprozess ‚begeben‘ um „zu den eigenen Positionierungen im Spannungsfeld der Antinomien [der Lehrpersonenprofessionalität, N. G.] reflexiv Stellung zu beziehen, sie als eine Möglichkeit neben anderen kritisch zu befragen und sich damit für Transformation und Innovation im lebenslangen professionellen Bildungsprozess offen zu halten“ (Helsper 2002: 95).

40 Den Untersuchungen von de Boer (2006a) und Lötscher und Kolleg*innen (Wyss/Lötscher 2012, Lötscher/Wyss 2013, Lötscher 2014, 2015, Lötscher/Sperisen 2016) liegen zwar auch Videoaufnahmen zugrunde, die (unter anderem) gesprächsanalytisch

wird stets der Grundprämisse Rechnung getragen, welche Helsper (2002: 96) formuliert:

Was für den einen Lehrer gut ist und in eine stimmige Handlungspraxis übersetzt werden kann, kann für einen anderen ein ungangbarer Weg sein, der in Paradoxien und zum Scheitern führt. Die optimale „Qualität“ pädagogischen Handelns erreichen Lehrer damit auf unterschiedlichen Wegen und in unterschiedlichen Strukturvarianten, mit denen sie sich im Spannungsfeld der Antinomien verorten.

Auf diese Prämisse wird im Rahmen des zweiten Analyseteils (vgl. Kap. 7) Bezug genommen, wenn den Analysen als normativer Maßstab die eigenen Zielsetzungen der Lehrperson zugrunde gelegt werden.

4 Der Klassenrat unter der Perspektive der multimodalen Interaktionsanalyse

Die vorliegende Arbeit verwendet als methodisches Instrument die multimodale Interaktionsanalyse (MIA). Aus theoretischer Sicht wird zuerst aufgezeigt, welche Forschungsgrundsätze der MIA zugrunde liegen (Kap. 4.1). Da *Partizipation* im Klassenrat in zweierlei Hinsicht ein zentrales Element ausmacht (in Kap. 2 wurde auf *Partizipation* aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive eingegangen), wird an dieser Stelle das Partizipationskonzept aus interaktionslinguistischer Perspektive dargestellt (Kap. 4.2). Schließlich werden relevante Merkmale der Klassenratsinteraktion benannt (Kap. 4.3), auf welche sich auch die Analysen der kommunikativen Lehrpersonenhandlungen (vgl. Kap. 6) beziehen.

4.1 Multimodale Interaktionsanalyse (MIA)

Wie erwähnt, werden die Analysen der vorliegenden Untersuchung mittels MIA durchgeführt (vgl. auch Kap. 5.2). Im Folgenden werden aus theoretischer Sicht die Forschungsgeschichte und die Bezüge der MIA aufgezeigt (Kap. 4.1.1), die Prämissen, welche der MIA zugrunde liegen, aufgeführt (Kap. 4.1.2) und die Bedeutung des Raumes, welcher für die MIA konstitutiv ist, erläutert (Kap. 4.1.3).

4.1.1 Forschungsgeschichte und Bezüge der MIA

Die MIA hat ihre Wurzeln in der *ethnomethodologischen Konversationsanalyse* (KA) (Kap. 4.1.1.1). Aus dieser entwickelte sich später die *multimodale Konversationsanalyse* (Kap. 4.1.1.2). Beide Ansätze waren für die Herausbildung der MIA richtungweisend.

4.1.1.1 Ethnomethodologische Konversationsanalyse

Die *ethnomethodologische Konversationsanalyse* geht auf die Ethnomethodologie nach dem Soziologen Harold Garfinkel (1967, 1981) zurück. Die Ethnomethodologie interessiert sich für Methoden, welche Mitglieder der Gesellschaft benutzen, um in Interaktion soziale Ordnung herzustellen und soziale Handlungen zu verstehen (Deppermann 2014: 19). Dabei verstehen Ethnomethodolog*innen soziale Ordnung nicht als gegebene Größe, sondern als fortwährende Hervorbringung (*ongoing accomplishment* oder *achievement*) durch die Mitglieder

der Gesellschaft. Garfinkel nennt dies die *Vollzugswirklichkeit*. Ethnomethodolog*innen schauen entsprechend auf situierte Praktiken und Verfahren, mit welchen die Mitglieder der Gesellschaft die soziale Wirklichkeit hervorbringen. Diese Praktiken und Verfahren ordnen Handlungen und machen sie versteh- und erklärbar (*accountable*) (vgl. Gülich/Mondada 2008: 13, Pitsch/Ayass 2008: 963 mit Verweis auf Garfinkel 1967: vii).

In den 1960er Jahren wendete Harvey Sacks (1992) die Ethnomethodologie auf Gespräche an und begründete damit die ethnomethodologische Konversationsanalyse (vgl. Eberle 1997: 245). In den folgenden Jahren hatten auch die Arbeiten von Emanuel Schegloff (1968) und Gail Jefferson (1972) großen Einfluss und prägten somit die KA. Sacks, Schegloff – beides Schüler des Soziologen Erving Goffmans – und Jefferson nahmen die Arbeiten von Goffman wie auch von Garfinkel als Ausgangspunkt und entwickelten diese weiter. Von Goffman übernahmen sie das Konzept, dass *talk-in-interaction* ein grundlegend soziales Phänomen darstellt, welches als solches untersucht werden kann.⁴¹ Von Garfinkel übernahmen Sacks, Schegloff und Jefferson die Vorstellung, dass gemeinsames Denken (*shared methods of reasoning*) an der Produktion und Anerkennung von Interaktionsbeiträgen beteiligt ist und dass diese Beiträge die

41 Auch Goffman arbeitete zu dieser Zeit (sprich in den 1960er Jahren) mit Gesprächen als Untersuchungsgegenstand, was dazu führte, dass sich zu Beginn parallel unterschiedliche Herangehensweisen an den Gegenstand ‚Gespräch‘ herausbilden, „die ihre je eigenen Vorteile und ‚blinden Flecken‘ mitbringen: So basieren auf der einen Seite Goffmans Untersuchungen zu Gesprächen auf Beobachtungen konkreter Interaktionen. Beobachtungsprotokolle, die aus solchen ‚live-Beobachtungen‘ heraus entstehen, berücksichtigen zwar hörbares und sichtbares Verhalten von Teilnehmern, sind in ihrer Präzision aber aufgrund der Flüchtigkeit des Beobachteten zwangsläufig eingeschränkt. Auf der anderen Seite hat z.B. die ethnomethodologische Konversationsanalyse ein fixierendes Verfahren der Datengewinnung gewählt (i.e. Tonband- und später Videoaufzeichnungen, was die wiederholte Betrachtung von Interaktionsereignissen ermöglicht), und auf dieser Grundlage ein mächtiges Analyseinstrumentarium für die detaillierte, sequenzanalytische Untersuchung von Gesprächen entwickelt. Diese außerordentliche Verfeinerung in der Methode ging – zumindest in der Anfangsphase – allerdings mit einer Reduktion einher, da aus der Fülle der beobacht- und beschreibbaren Phänomene nur das vorlag, was das Tonband aufzeichnete, das Hörbare also. Während im Rahmen der Konversationsanalyse die Regularitäten und Strukturprinzipien der verbalen Ebene von Gesprächen äußerst detailliert herausgearbeitet worden sind, hat der erstere Ansatz [von Goffman, N. G.] auf die Vielschichtigkeit von Gesprächen hingewiesen, zum Beispiel auf die Komplexität der vermeintlich einfachen Kategorien ‚Sprecher‘ und ‚Hörer‘“ (Pitsch/Ayass 2008: 961).

Interaktionssituation Schritt für Schritt vorantreiben (vgl. Heritage/Clayman 2010: 12).

Zunächst standen bei der KA alltägliche, nicht-zweckgerichtete Interaktionen (meist Telefongespräche) im Zentrum der Untersuchungen. Jedoch untersuchten Sacks (1967) und Schegloff (1992) auch schon bald institutionelle Gespräche. Die KA interessiert sich – auch aufgrund der technischen Aufnahmemöglichkeiten – vor allem für verbal dominierte Interaktionen, dies etwa im Gegensatz zu Goffmans primärem Interesse an der nonverbalen Interaktion (z. B. Goffman 1971) und zu den ethnomethodologisch inspirierten ‚workplace studies‘ von Knoblauch und Heath (1999) (Deppermann 2014: 19). Im deutschsprachigen Raum wurde die KA durch den Linguisten Werner Kallmeyer und den Soziologen Fritz Schütze bekannt (Kallmeyer/Schütze 1976). Sie wurde im Anschluss u. a. von Streeck (1983) sowie von Bergmann (1981, 1994)⁴² aufgegriffen. Bergmann (1994: 5) zufolge ist die KA im deutschsprachigen Raum zwischen Mikrosoziologie einerseits und linguistischer Gesprächsanalyse andererseits angesiedelt.

Deppermann (2008) formuliert das Interesse der Gesprächsanalyse⁴³ folgendermaßen:

Sie will wissen, wie Menschen Gespräche führen. Sie untersucht, nach welchen Prinzipien und mit welchen sprachlichen und anderen kommunikativen Ressourcen Menschen ihren Austausch gestalten und dabei die Wirklichkeit, in der sie leben, herstellen. Diese Gesprächswirklichkeit wird von den Gesprächsteilnehmern konstituiert, d.h. sie benutzen systematische und meist routinisierte Gesprächspraktiken, mit denen sie im Gespräch Sinn herstellen und seinen Verlauf organisieren. (Deppermann 2008: 9)

Der KA liegen bestimmte Grundsätze zugrunde, an denen sich Forschende orientieren. Grundlegend ist die Sichtweise, dass soziale Wirklichkeit nicht aus vorgegebenen Sachverhalten besteht, sondern von den Beteiligten laufend gemeinsam hervorgebracht wird. Sie ist in dem Sinne eine „**Vollzugswirklichkeit**“ (vgl. Bergmann 1994: 6, Eberle 1997: 248, Garfinkel 1967 oben). Das gemeinsame Hervorbringen dieser sozialen Wirklichkeit geschieht nach dem Prinzip „**order at all points**“ (Sacks 1992: I: 484 [Spring 1966, lecture 33], Sacks 1984: 22).

42 Bergmann (1981) äußerte sich jedoch kritisch zur Rezeption der KA durch die Linguistik. Seiner Ansicht nach sollte die KA in der Soziologie verankert sein. Diese Sichtweise hat er gut 10 Jahre später aber revidiert (vgl. Bergmann 1994: 5).

43 Deppermann verwendet den Begriff *Gesprächsanalyse* grundsätzlich synonym zu Konversationsanalyse. Dennoch verweist er aber darauf, dass er mit dem Begriff Gesprächsanalyse über die KA hinaus weiterführende Fragestellungen und Verfahren impliziert (Deppermann 2008: 10).

Damit ist gemeint, „dass jedes Detail in der Interaktion seine Bedeutung hat“ (Mundwiler 2017: 29). Mit diesem Prinzip geht das Verständnis einher, dass die Beteiligten ihre Handlungen *accountable* (vgl. Garfinkel 1967: 1) machen, dass sie eine Handlung für die anderen Beteiligten also ‚verstehbar‘ machen. Handlungen sind in diesem Sinne immer zugleich Kommunikation (vgl. Eberle 1997: 249). Sacks, Schegloff und Jefferson (1974: 728) beschreiben die systematische Konsequenz dieses Verstehbarmachens so, dass die rezipierende Person B in ihrem Turn wiederum anzeigt, wie sie die vorangehende Äußerung der Person A verstanden hat: „It is a systematic consequence of the turn-taking organization of conversation that it obliges its participants to display to each other, in a turn’s talk, their understanding of other turns’ talk“ (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 728). Dadurch, dass die Beteiligten Sinn und Ordnung ihrer Handlungen in einer wahrnehmbaren Art und Weise herstellen bzw. anzeigen, „gewähren sie auch den Analysierenden einen Zugang zu den Regeln und Prinzipien, an denen sie sich orientieren“ (Heller 2014: 128). Anhand dessen können Sinn und Ordnung von Gesprächen **rekonstruiert** werden (vgl. Deppermann 2000: 98 f.). Das Beobachtbarkeitspostulat der KA beinhaltet, dass jegliche Aussagen über Interaktionen in den Daten selbst verankert sein müssen (d. h. „**from the data themselves**“ gewonnen werden müssen, Schegloff/Sacks 1973: 291 f.) und dass Interaktionen aus der Perspektive der Beteiligten nachvollzogen werden müssen (vgl. Heller 2014: 128). Damit verbunden ist eine Offenheit des Analyseprozesses, welche Sacks (1984) folgendermaßen umschreibt:

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. (Sacks 1984: 27)

Die soziale Ordnung wird stets auf **lokaler Ebene** erzeugt, wobei der spezifische situativ, kontextuelle Rahmen maßgebend ist. Die Beteiligten orientieren sich an diesem kontextuellen Rahmen, ohne den eine Handlung nicht verstehbar werden kann. Jede einzelne Handlung hat deshalb einen indexikalen Charakter und die Beteiligten stehen immer wieder vor der praktischen Frage: „What to do next?“. Zudem bildet jede jetzige Handlung auch bereits den Kontext für die darauffolgende Handlung (vgl. Bergmann 1994: 7, Eberle 1997: 249). Aus analytischer Sicht führt dies zur zentralen Frage der KA: „Why that now?“ (Schegloff/Sacks 1973: 299). Ein weiterer Grundsatz der KA ist, dass sie sich mit **natürlichen Gesprächsdaten** beschäftigt (z. B. Bergmann 1994: 3, Deppermann 2008: 24 f., Eberle 1997: 245). Darunter sind Gespräche zu verstehen, welche nicht für Forschungszwecke realisiert wurden. Dokumentiert werden diese Daten mittels Audio- und Videoaufnahmen und deren Transkripte.

Aufgrund dieser Postulate und des Empirieverständnisses der KA wurden lange Zeit keine methodischen Vorgehensweisen festgelegt. Viele Gesprächsforschende verlangten, „die Methodik müsse in der Auseinandersetzung mit den empirischen Gegebenheiten der jeweiligen Untersuchung entwickelt werden“ (Deppermann 2008: 7). Obwohl Deppermann (2008) die grundsätzliche Forschungshaltung der KA teilt, konstatiert er dennoch ein methodisches Defizit, welches mit sich bringt, dass Untersuchungen oft bei vorwissenschaftlichen Paraphrasen oder Illustrationen vorgefasster Theorien durch Gesprächsauschnitte blieben, dass Gütekriterien zur Beurteilung fehlten und der KA deshalb die Anerkennung verweigert würde (Deppermann 2008: 7). In der von ihm in der Folge vorgeschlagenen Methodik (Deppermann 2008) orientiert er sich an den für ein Gespräch konstituierenden Eigenschaften: *Konstitutivität* (Gesprächereignisse werden von den Gesprächsteilnehmenden aktiv hergestellt), *Prozessualität* (Gespräche sind zeitliche Gebilde, die durch die Abfolge von Aktivitäten entstehen), *Interaktivität* (Gespräche bestehen aus wechselseitig aufeinander bezogenen Beiträgen von Gesprächsteilnehmenden), *Methodizität* (Gesprächsteilnehmende benutzen typische, kulturell verbreitete, d. h. für andere erkennbare und verständliche Methoden, mit denen sie Beiträge konstruieren und interpretieren sowie ihren Austausch miteinander organisieren), *Pragmatizität* (Teilnehmende verfolgen in Gesprächen gemeinsame und individuelle Zwecke und sie bearbeiten Probleme und Aufgaben, die unter anderem bei der Organisation des Gesprächs selbst entstehen) (Deppermann 2008: 8 f.).

4.1.1.2 Multimodale Konversationsanalyse

Die Anfänge der multimodal ausgerichteten KA gehen auf die lange Entwicklung der Gestenforschung (Kendon 1972, 1980, 1990, 2004, McNeill 1992, 2000, 2005) zurück. Obwohl die KA in ihren Anfängen vor allem Verbaldaten untersuchte (aufgrund der technischen Möglichkeiten waren vorwiegend Audioaufnahmen möglich, s. oben), merkte Kendon beispielsweise bereits 1972 an, dass „it makes no sense to speak of ‚verbal communication‘ and ‚nonverbal communication‘. There is only communication, a system of behavior patterns by which people are related to one another“ (Kendon 1972: 443). Goodwin (1981), Schegloff (1984) und Heath (1986) verwendeten früh Filmmaterialien, um zu verstehen, wie Menschen in der co-präsenten Interaktion geordnet und situiert (*situatedly*) ein breites Spektrum an verbalen, auditiven und visuellen Ressourcen mobilisieren, um verständliche Handlungen zu erzeugen (Mondada 2014a: 139). Das Forschungsinteresse für Multimodalität begann sich jedoch erst in den 1990er-Jahren wirklich zu etablieren. Im Lauf der Zeit kamen neben dem

ursprünglichen Interesse an der Gestik weitere Ausdrucksressourcen hinzu, welche die Multimodalitätsforschung inhaltlich breit abstützten (vgl. Stukenbrock 2013: 252 und folgendes Kap. 4.1.2).

Schmitt und Knöbl (2013) nehmen eine trennscharfe Unterscheidung zwischen multimodaler KA und MIA vor. Ihnen zufolge integrieren Arbeiten mit dem Schwerpunkt multimodale KA visuelle Ausdrucksressourcen in verbal definierte Konzepte, wobei sie auf der Grundlage audio-visueller Interaktionsdokumente arbeiten. Die MIA hingegen benutzt ausschließlich Videoaufzeichnungen, hat aber im Unterschied zur multimodalen KA per se kein primäres Interesse an der Rekonstruktion verbaler Strukturen (Schmitt/Knöbl 2013: 244). Eine solch strikte Abgrenzung der beiden Forschungsrichtungen ist m. E. nicht mehr passend, entwickelt sich die multimodale KA im englischsprachigen Raum doch unter der Bezeichnung *multimodal conversation analysis* weiter (z. B. Jakonen 2018, Keevallik 2018, Mondada 2019a) und integriert auch Elemente welche für die MIA wegweisend sind (vgl. nachfolgendes Kap. 4.1.2).⁴⁴

4.1.2 Prämissen der MIA

Die Auseinandersetzung mit multimodal konstituierten Elementen in der Interaktion im Rahmen der multimodalen KA hat im deutschsprachigen Raum zur Etablierung des Forschungsschwerpunktes *multimodale Interaktionsanalyse* (MIA) geführt. Obwohl die traditionelle KA räumliche und körperliche Aspekte sozialer Interaktionen kaum berücksichtigt hatte (vgl. Hartmann-Pustički 2017: 66), sondern vorwiegend auf die „Erforschung verbaler Interaktion“ (Depermann 2000: 97) fokussierte, hatte bereits Sacks (1984: 26 f.) festgestellt, dass der primäre Untersuchungsgegenstand nicht Sprache, sondern Handlungen sind, für welche die Sprache eine wichtige, jedoch nicht die einzige Ressource darstellt (Mondada 2018a: 86). Sowohl die KA wie auch die MIA gehen davon aus,

44 In den 1990er Jahren hat sich parallel zur multimodalen KA außerdem die sogenannt *Interaktionale Linguistik* (Couper-Kuhlen/Selting 2018, Imo/Lanwer 2019, Selting/Couper-Kuhlen 2000, Selting/Couper-Kuhlen 2001) entwickelt. „Aufbauend auf den Prämissen und Methoden der Konversationsanalyse fokussiert die Interaktionale Linguistik in zwei möglichen Herangehensweisen die beiden Fragen, wie einerseits soziale Interaktion mit sprachlichen (und anderen) Ressourcen hergestellt wird, und wie andererseits linguistische (und andere) Ressourcen in der sozialen Interaktion verwendet werden.“ (Selting 2016: 27 f.) Die *Interaktionale Linguistik* bearbeitet genuin linguistische Fragestellungen, wobei sie sich der empirischen Untersuchung gesprachsprachlicher Strukturen mit einem besonderen Fokus auf phonologisch-phonetischen und grammatisch-syntaktischen Phänomenen widmet (Stukenbrock 2013: 247).

dass zwischenmenschliche Interaktion als eine aktive Herstellung von Interaktionsbeteiligten zu verstehen ist. Diese beziehen sich in ihrem Interagieren wechselseitig aufeinander, koordinieren ihre Aktivitäten in einer bestimmten aufeinander bezogenen Abfolge, d.h. in einer sequentiell geordneten Weise und spiegeln sich [sic!] in dieser Herstellung eine gewisse soziale Ordnung bzw. bringen diese Ordnung in situ hervor. In alldem zeigt sich, wie sie gemeinsam bestimmte Orientierungen verfolgen und Relevanzen bearbeiten. (Hartmann-Pustički 2017: 66)

Das Interesse für Multimodalität in der KA begann sich in den 1990er-Jahren zu etablieren (vgl. vorangehendes Kap. 4.1.1.2). Die MIA will soziale Interaktionen als ganzheitlicher Herstellungsprozess betrachten können und dabei weitere in der Interaktion emergierende Aspekte in die Analyse einbeziehen. Um Interaktion in ihrer Ganzheit (z. B. inklusive der Raumnutzung) erfassen und analysieren zu können, ist der Einsatz von Videodokumenten unabdingbar. Diese technische Bedingung der Datenerhebung zeichnet auch die multimodale KA aus, jedoch hat die MIA „im Unterschied zur multimodalen Konversationsanalyse per se kein primäres Interesse mehr an der Rekonstruktion ausschließlich verbaler Strukturen“ (Schmitt 2015: 45, s. oben). So befasst sie sich auch mit Phänomenen wie verbaler Abstinenz (Heidtmann/Föh 2007, Schmitt 2012a), den interaktiven Praktiken des Gehens (Broth/Mondada 2013, Schmitt 2012b) oder auch der Stille (Mondada 2019b). Die Grundannahme der MIA beschreiben Hausendorf, Mondada und Schmitt (2012a) wie folgt:

Die Organisation sozialer Interaktion wird aktiv und kontinuierlich von den Beteiligten hergestellt. Sie nutzen dazu sowohl verbale als auch körperliche Ressourcen: Sprache, Gestik, Blick, Mimik, Körperorientierung und -position, Bewegung sowie die Manipulation von Objekten und Technologien, die sie in bestimmten Kontexten und Situationen relevant machen und benutzen. (Hausendorf et al. 2012a: 8)

Von großer Bedeutung ist in Bezug auf die aufgeführten multimodalen Ressourcen, dass sie alle im Prinzip als gleichwertig betrachtet werden, Verbalität ist also zunächst eine Modalität unter anderen (vgl. Hausendorf et al. 2012a: 9).⁴⁵ Mondada (2014a: 139) begründet dies damit, dass menschliche Interaktion fundamental multimodal konstituiert sei und dass eine Priorisierung einer Ausdrucksressource vor einer anderen nicht von vornherein festgelegt werden kann, sondern eine empirische Frage sei, die von der Art der situierten Aktivität (*situated activity*) abhängt und wie die Beteiligten diese formatieren (vgl. Mondada 2014a: 139, Mondada 2018a: 87). Insofern ist die Orientierung an der

45 Als Bezugspunkt des „Postulats der theoretischen Egalität aller Ausdrucksressourcen“ nennen Schmitt und Knöbl (2013: 243) die *content analysis*.

Multimodalität keine Erweiterung der klassischen Konzentration auf Verbaldaten (z. B. um Aspekte des Blicks oder der Gestik), „sondern eine grundlegende Umstellung der Analyse auf die theoretische Gleichwertigkeit aller Mediatisierungssysteme“ (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 2015: 33). Das Zusammenspiel all dieser Ausdrucksressourcen bestätigt das für die KA fundamentale Prinzip der Sequenzialität. Gleichzeitig wird aber ein weiteres Verfahren relevant gesetzt, nämlich die Gleichzeitigkeit von Handlungen (Mondada 2018a: 104, Schmitt/Knöbl 2013: 244, 248). Im Normalfall einer sozialen Interaktion werden verschiedene multimodale Ressourcen gleichzeitig eingesetzt. Dies bedeutet, dass deren Zusammenspiel systematisch erfasst und analysiert werden muss bzw. die Art und Weise wie die Beteiligten ihre Interaktion **koordinieren**.

Die Ausweitung des Untersuchungsgegenstandes um multimodale Eigenschaften, welche für Interaktion konstitutiv sind (u. a. Raum, Materialität, Wahrnehmung⁴⁶, Koordination), bringt weitreichende Implikationen für die Analyse mit sich (Putzier 2016: 45). Als Übersicht zu den verschiedenen Forschungsschwerpunkten verweisen Schmitt und Hausendorf (2016: 13 ff.) auf die Sammelbände, welche im Rahmen der „Arbeitstreffen zu Fragen multimodaler Kommunikation“ am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim entstanden sind. Der erste Sammelband zum Schwerpunkt „Koordination“ (Schmitt 2007) rekonstruiert unterschiedliche Verfahren der Koordination der Beteiligten, „um deren vielfältiges Varianzspektrum aufzublättern und die strukturelle Qualität koordinativer Anforderungen und ihre Bearbeitung bei der Interaktionskonstituierung als eigenständiges Forschungsfeld zu skizzieren“ (Schmitt/Hausendorf 2016: 14). Der zweite Band baut mit dem Thema „Situationseröffnungen“ (Mondada/Schmitt 2010) auf dem ersten auf und fokussierte die multimodale Perspektive in unterschiedlichen Kontexten wie Gottesdiensten, Videokonferenzen oder Ausbildungsseminaren. Der Raum als essentiell konstitutives Merkmal multimodaler Interaktion trat dabei immer stärker in den Vordergrund (Putzier 2016: 49). Rückblickend halten Hausendorf, Mondada und Schmitt (2012a) zum Thema Situationseröffnung die Einsicht fest, wie wenig Beachtung der „späten Verbalität“ in Interaktionseröffnungen in der KA bisher geschenkt wurde:

Die Phase der verbalen Gesprächseröffnung kann inzwischen wohl als der am besten untersuchte Aspekt der Interaktionskonstitution gelten. Vor diesem Hintergrund war die videobasierte Einsicht frappierend, wie spät in der Eröffnungssequenz verbale Ressourcen überhaupt erst in Anspruch genommen werden: erst nachdem durch die Inanspruchnahme anderer Ressourcen eine gemeinsame Aktivität bereits etabliert und abgesichert werden konnte. (Hausendorf et al. 2012a: 11)

46 S. dazu weiter unten in diesem Kapitel.

Der dritte Band rückt den „Raum als interaktive Ressource“ ins Zentrum (Hausendorf/Mondada/Schmitt 2012b). Er widmet sich ausschließlich der Analyse von räumlichen Aspekten der Interaktion.⁴⁷ Im vierten Band „Körperlich-räumliche Aspekte der Interaktion“ (Schmitt 2013) wird die thematische Fokussierung auf räumliche Aspekte fortgesetzt, wobei speziell das körperlich-räumliche Verhalten der Beteiligten, die Bedeutung ihrer Bewegung, ihrer Positionierung im Raum mit Formen der realisierten Ko-Orientierung und der Koordination ins Zentrum rücken (Schmitt/Hausendorf 2016: 15 f.).

Werden alle multimodalen Ausdrucksressourcen als einander ebenbürtig betrachtet (s. oben), bedeutet dies in der Konsequenz, dass Interaktion nicht ausschließlich an Sprache geknüpft ist (vgl. Hausendorf 2015),⁴⁸ sondern auch andere Elemente konstitutiv sind. Hausendorf argumentiert dafür, Sprachlichkeit durch *Anwesenheit* als Konstitutionskriterium für Interaktion zu ersetzen (Hausendorf 2015: 46). Dabei ist bezeichnend, dass „Anwesenheit in der Interaktion dadurch hergestellt [wird], dass die Beteiligten wahrnehmen können, dass sie wahrgenommen werden“ (Hausendorf 2015: 46). Hausendorf (2003) bezeichnet diesen Vorgang als „Wahrnehmungswahrnehmung“.⁴⁹

Das Bestehen auf Wahrnehmungswahrnehmung als Konstitutionskriterium der Interaktion ist entscheidend für alles Weitere, weil man daran eines sehr deutlich sehen kann: Schon mit der Herstellung von Anwesenheit emergiert ein soziales Geschehen, das eigenen Regeln und Gesetzmässigkeiten folgt. (Hausendorf 2015: 47)

In Bezug auf den untersuchten Klassenrat stellt das Konstitutionskriterium *Anwesenheit* ein zentrales Phänomen dar, weil die Lehrperson im Klassenrat zwar physisch anwesend ist, sich sozial-räumlich jedoch als abwesend positionieren möchte (vgl. dazu Kap. 4.3.2).

Zusammenfassend kann in Bezug auf die Forschungstradition der KA und der sich daraus entwickelnden Forschungsrichtungen festgehalten werden, dass die Bedeutung der Verbalität von der KA über die multimodale KA hin zur MIA stetig abnimmt, wobei der Einbezug weiterer Ausdrucksressourcen an Bedeutung gewinnt (vgl. Schmitt 2015: 45). Untersucht die KA beispielsweise den

47 Zur Bedeutung des Raums in der MIA vgl. das nachfolgende Kapitel 4.1.3.

48 Hausendorf (2015: 45) verweist in diesem Zusammenhang auf Goffman, der bereits 1964 darauf hingewiesen hat, dass „the natural home of speech is one in which speech is not always present“ (Goffman 1964: 135).

49 Den Vorgang der Wahrnehmungswahrnehmung haben bereits Luhmann (1984: 560) und in einem etwas weiter gefassten Sinne auch Goffman (1964) beschrieben.

Turn-Taking-Mechanismus anhand der verbalen Turns, bezieht die multimodalen KA u. a. Gesten als redebegleitendes Mittel in den Turn-Taking-Mechanismus mit ein. Bei der MIA schließlich steht nicht mehr primär im Zentrum, wie Interaktionsbeteiligte einzelne Turns äußern und darauf reagieren, sondern sie untersucht, wie die Beteiligten ihre Handlungen im Raum, unter Einbezug von Objekten, mittels Mimik, Gestik, Körperausrichtung und -position koordinieren.

4.1.3 Zur Bedeutung des Raums in der MIA

Der Raum ist eines der konstitutiven Elemente in der MIA. Da er auch in den Analysen zu den kommunikativen Lehrpersonenhandlungen im Klassenrat ein zentrales Element ist, soll an dieser Stelle ausführlicher darauf eingegangen werden. Wie oben erwähnt, stellen die Sammelbände „Koordination“ (Schmitt 2007) und „Raum als interaktive Ressource“ (Hausendorf et al. 2012b) für den deutschsprachigen Raum wichtige theoretische sowie methodologische Bezugspunkte dar.⁵⁰ Der Raum wird darin als eine von mehreren Ausdrucksressourcen in der Interaktion angesehen. Dabei kann der „Raum“ aus analytischer Sicht aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden: Unter dem *Interaktionsraum* wird einerseits der mit und durch Interaktion geschaffene Raum verstanden (Hausendorf/Schmitt 2013: 4). Andererseits stellt sich im Rahmen der MIA auch die Frage, „in welcher Weise sich die Architektur von Räumen auf Interaktion auswirkt“ (Schmitt 2015: 46). Diese und weitere Fragen analysieren Hausendorf und Schmitt (2013) unter dem Konzept der *Interaktionsarchitektur*.⁵¹ Putzier (2016) fasst die beiden Perspektiven zusammen:

Während die Interaktionsanalyse die **faktische Nutzung des Raums als interaktive Ressource** beschreibt, geht es bei der interaktionsarchitektonischen Analyse um die **Rekonstruktion des interaktiven Potenzials**, das durch die physikalisch-territorialen Strukturen des Raums zur Verfügung gestellt wird. (Putzier 2016: 69, Herv. N. G.)

50 Mit dem Interaktionsraum haben sich auch bereits Goffman in den Publikationen „Asylum“ (Goffman 1961) und „Behavior in public places“ (Goffman 1963), Kendon (1990) im Zusammenhang mit der *F-Formation* beschäftigt sowie die bis heute dominant vertretenen Arbeiten der *context analysis*, die auf Videoanalysen zurückgreifen und Raum und Räumlichkeit in erster Linie als interaktive Hervorbringung in den Blick nehmen (Hausendorf/Schmitt 2018: 91, Putzier 2016: 47 f.). Für eine ausführliche Darstellung zum Thema Raum und Interaktion vgl. Schmitt (2013).

51 Vgl. dazu auch den späteren Sammelband „Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum“ (Hausendorf/Schmitt/Kesselheim 2016), in dem das Konzept weiterentwickelt wurde.

Im Folgenden werden beide Perspektiven erläutert (Kap. 4.1.3.1 und 4.1.3.2) und außerdem das Konzept der *sozial-räumlichen Positionierung* dargestellt, das die beiden Perspektiven kombiniert (Kap. 4.1.3.3).

4.1.3.1 *Der Interaktionsraum*

Der *Interaktionsraum* ist der mit und durch Interaktion geschaffene Raum (Hausendorf/Schmitt 2013: 4). Die Analyse des Interaktionsraums beschreibt, wie Beteiligte den Raum als Ressource für ihre spezifischen Handlungszwecke nutzen (Putzier 2016: 71). Im Zusammenhang mit den Forschungsschwerpunkten „Koordination“ und „Situationseröffnungen“ (vgl. Kap. 4.1.2) halten Hausendorf, Mondada und Schmitt (2012a) fest, dass mehr und mehr evident werde,

dass die Etablierung eines gemeinsamen ‚Interaktionsraumes‘ eine für die Aufnahme verbaler Aktivitäten konstitutive Voraussetzung darstellt [...]. Und es wurde deutlich, dass sich die Art und Weise der Herstellung des gemeinsamen Interaktionsraumes unmittelbar auf die Möglichkeiten und die Struktur des verbalen Austauschs auswirkt. (Hausendorf et al. 2012a: 11)

Wichtig ist dabei, dass der Interaktionsraum keine statische Größe ist, sondern vielmehr durch die Interaktionsbeteiligten, durch ihre Konstellationen und die Anordnung ihrer Körperpositionen bearbeitet und transformiert wird (Hausendorf/Schmitt 2018: 92, Mondada 2007: 66). Der Interaktionsraum „ist eine praktische Hervorbringung der Interaktanten, eine Konfiguration, die im gemeinsamen Handeln emergiert und auf dessen praktische Zwecke zugeschnitten ist“ (Mondada 2007: 87). Jucker et al. (2018) sprechen in diesem Zusammenhang auch von „doing space“, wobei diese Bezeichnung auch die Benutzbarkeitshinweise impliziert, welche durch die Interaktionsarchitektur eines Raumes (vgl. folgendes Kap. 4.1.3.2) gegeben sind. Der Interaktionsraum weist entsprechend – wie andere interaktive Ressourcen auch – eine grundlegende Reflexivität auf, welche sich im situierten Handeln der Beteiligten äußert. Er kann einerseits ‚benutzt‘ werden, wird durch die Benutzung aber auch überhaupt konstituiert und transformiert (Hausendorf et al. 2012a: 16). Mit anderen Worten wird der Raum von den Beteiligten im Interaktionsprozess aktiv hervorgebracht, zum anderen beschreibt er eine interaktive Ressource, auf die in der Interaktion zurückgegriffen werden kann (Hausendorf/Schmitt 2018: 87). Nicht außer Acht gelassen werden dürfen dabei äußerliche Bedingungen wie z. B. die Möblierung eines Raums, welche dazu beiträgt, „dass die Beteiligten einen Interaktionsraum schon dadurch ‚aktivieren‘, dass sie z. B. Platz nehmen und schon dadurch (wieder) auflösen,

dass sie aufstehen“ (Hausendorf/Schmitt 2018: 93). In Bezug auf den Klassenrat ‚aktivieren‘ die Schüler*innen also bereits einen Interaktionsraum, indem sie sich im Klassenzimmer auf Stühlen oder am Boden in eine Kreisformation setzen. Die Lehrperson wiederum ‚benutzt‘ den Sitzkreis der Schüler*innen als Referenzpunkt, zu dem sie sich beispielsweise hin begibt (ohne sich in den Kreis zu setzen) und sich räumlich wieder zurückzieht. Durch ihre räumliche Präsenz bzw. Absenz konstituiert sie so den Interaktionsraum des Klassenrats mit und transformiert ihn unter Umständen. Mit dem Interaktionsraum steht die Koordinierung der Beteiligten – die Art und Weise wie diese ihre Körper räumlich arrangieren – in engem Zusammenhang (Mondada 2007: 87). Mondada (2007: 75) fasst die Konstituierung des Interaktionsraumes folgendermaßen zusammen: „Die Voraussetzungen der Sinnzuschreibung sind also nicht einfach vom Kontext gegeben, sondern sie werden von den Beteiligten aktiv hergestellt – durch die koordinierte Konstitution ihres Interaktionsraums.“

4.1.3.2 *Interaktionsarchitektur und Sozialtopographie*

Während sich die Multimodalitätsforschung – in deren Kontext das Konzept des Interaktionsraums zu verorten ist – mit der tatsächlich vollzogenen Interaktion beschäftigt, interessiert sich die *Interaktionsarchitekturanalyse* „mit dem, was durch Architektur interaktiv erwartbar gemacht worden ist“ (Hausendorf/Schmitt 2013: 5). Es geht darum zu erfassen, welche Ressourcen

der gebaute (und ausgestattete) Raum für die Bearbeitung der konstitutiven Aufgaben der Interaktion zur Verfügung stellt. Vorrangig gehört dazu die Art und Weise, wie Architektur dazu beiträgt, die grundlegenden Situierungsanforderungen zu lösen, die mit einer jeden konkreten Interaktionsepisode verbunden sind. Es geht, vereinfachend gesagt, um eine analytische Perspektive auf Architektur, die diese rigoros als Antwort auf Interaktionsprobleme bezieht, unabhängig davon, ob das von Architekten und Architektinnen intendiert worden ist oder nicht. (Hausendorf 2015: 61)

Die Analyse der Interaktionsarchitektur geht von den Potenzialen⁵² des gebauten und ausgestatteten Raumes aus. Dies lässt sich auch an den Basiskonzepten wie etwa Sichtbarkeit, Begehbarkeit, Verweilbarkeit, Begreifbarkeit, Besetzbarkeit erkennen (Hausendorf/Schmitt 2016a: 34). Das Suffix *-bar* ist dabei bezeichnend für die Potenzialität (Putzier 2016: 69 f.).

52 Vgl. dazu Gibson (1977), der in diesem Zusammenhang die Theorie der *affordances* geprägt hat.

Nun ist es aber so, dass Interaktionsbeteiligte die Architektur eines Raumes nicht zuerst analysieren müssen, bevor sie ihn benutzen. Ihnen steht entsprechendes ‚Raumnutzungswissen‘ in mehr oder weniger vertrautem Masse bereits zur Verfügung (Putzier 2016: 71). Mit dem Konzept der *Sozialtopographie* sind genau diese „sozial und kulturell vermittelten und geprägten Orientierungen und handlungspraktischen Wissensgrundlagen von Raumnutzern“ (Schmitt 2013: 293) gemeint. Das Konzept der Sozialtopographie ist für die Analyse fruchtbar, weil an der Art und Weise, wie Anwesende einen Raum ‚benutzen‘, ihre ‚Leseart‘ des Raumes erkennbar wird. Sie liefern sozusagen ‚Nutzbarkeitshinweise‘ (Hausendorf/Schmitt 2016a: 41, Hausendorf/Schmitt 2018: 97 f., Schmitt 2013: 288). Die Konzepte *Interaktionsarchitektur*, *Sozialtopographie* und *Interaktionsraum* (vgl. vorangehendes Kap. 4.1.3.1) bilden ein Kontinuum, wobei die *Interaktionsarchitektur* am weitesten von der tatsächlichen Interaktion ‚entfernt‘ ist (Putzier 2016: 72). Die Konzepte *Interaktionsarchitektur* und *Sozialtopographie* sind dann auch beide interaktionsunabhängig und lassen sich ohne Interaktionsdaten rekonstruieren (Hausendorf/Schmitt 2018: 98). Dies ist beim *Interaktionsraums* nicht der Fall, da er beschreibt, wie Beteiligte den Raum als Ressource für ihre spezifischen Handlungszwecke nutzen (Putzier 2016: 71, vgl. Kap. 4.1.3.1).

4.1.3.3 *Das Konzept der sozial-räumlichen Positionierung*

Das methodologische Konzept, bei dem der *Interaktionsraum*, die *Interaktionsarchitektur* und die *Sozialtopographie* zusammenkommen, ist dasjenige der *sozial-räumlichen Positionierung* (Hausendorf/Schmitt 2017, Hausendorf/Schmitt 2018). Positionierung wurde lange Zeit als rein sprachliche Aktivität verstanden, welche anhand einer räumlichen Metapher beschrieben wurde. Bei dieser metaphorischen Betrachtungsweise ging jedoch unter, dass Positionierungen auch in einem nicht-metaphorischen Sinn – d. h. räumlich – realisiert werden können. Dies geschieht häufig schon bevor die verbale Interaktion startet durch die Art und Weise, wie und wo sich die Beteiligten positionieren (Hausendorf/Schmitt 2017: 99). Hausendorf und Schmitt (2017) beschreiben das Konzept folgendermaßen:

Mit unseren Überlegungen nehmen wir das Positionierungskonzept also beim Wort und entmetaphorisieren es durch seine Verankerung im Raum. Deswegen sprechen wir von sozial-räumlicher Positionierung. Mit dieser attributiven Doppelung gelangen (sowohl statische als auch dynamische) Verkörperungspraktiken der Beteiligten in den Blick, mit denen diese ihren sozialen Status sich selbst und anderen verdeutlichen. Indem wir Raum in seiner primären Relevanz fokussieren, heben wir die nicht-metaphorische, räumliche Grundlage der Positionierungsvorstellung als Konzept einer sozial-räumlichen Praxis und Analyse hervor. (Hausendorf/Schmitt 2017: 100)

Die Integration des *Interaktionsraums*, der *Interaktionsarchitektur* und der *Sozialtopographie* findet insofern statt, als das Konzept der *sozial-räumlichen Positionierung* auf die interaktionsarchitektonische Spezifik des Raums und seiner sozialtopographischen Ausstattung als Positionierungsressource reagiert, wobei beide Aspekte von den sprachlich-interaktiven Strukturen der Interaktion weitgehend unabhängig sind (Hausendorf/Schmitt 2017: 100). Wie die Analyse von Hausendorf und Schmitt (2017) zeigt, können Positionierungsaktivitäten kontinuierlich und systematisch sozial-räumlich realisiert werden: Sie erlauben, auf dieser interaktionalen Ebene Ziele zu verfolgen, während sprachlich die Bearbeitung anders gelagerter thematisch-pragmatischer Relevanzen im Zentrum steht (Hausendorf/Schmitt 2017: 100).

Hinsichtlich der Situation in den untersuchten Klassenratssitzungen ist unter anderem die räumliche Positionierung der Lehrperson interessant: Sie zeichnet sich durch große Varianz aus. So wechselt die Lehrperson ihre Positionierung beispielsweise von am Lehrerpult sitzend zu an einem Schüler*innenpult sitzend, von auf den Sitzkreis zugehend zu davon weggehend, von auf dem Boden kauern zu hinter dem Sitzkreis stehend u. v. m. (vgl. Kap. 5.1.1). Die räumliche Positionierung der Lehrperson und ihre Körperausrichtung ist deshalb stets als sozial-räumliche Positionierung zu verstehen. Wie die Analysen in Kapitel 6 zeigen, ändert im Klassenrat vor allem die Beteiligungsrolle der Lehrperson ständig. Dies spiegelt sich in ihrer höchst flexiblen Raumnutzung und entspricht den von Mondada (2011: 312) konstatierten Resultaten: „Constantly changing participation frameworks involve flexible interactional spaces. In return, they also affect place formulations and their transformations.“

4.2 Partizipation aus interaktionslinguistischer Sicht

In Kapitel 2 wurden bereits Partizipationsprozesse im schulischen Kontext besprochen. Dabei wurde den Ausführungen ein erziehungswissenschaftliches Verständnis von Partizipation zugrunde gelegt. Da Partizipation in der vorliegenden Arbeit auch aus interaktionslinguistischer Sicht ein relevantes Konzept ist, wird an dieser Stelle auch diese Perspektive dargestellt. Im Vordergrund steht dabei – im Gegensatz zum erziehungswissenschaftlichen Verständnis – die Frage, welche Formen der Beteiligung an Gesprächen grundsätzlich unterschieden werden können.⁵³

53 Partizipative Prozesse wurden in der Interaktionslinguistik z. B. durch Mondada und Keel (2017) untersucht. Dabei stehen Beispiele von Bürger*innenbeteiligung an politisch brisanten Entscheidungen im Zentrum. Wenn im Folgenden auf Partizipation

Um zwischen verschiedenen Arten der Beteiligung zu differenzieren, wird in der Literatur traditionellerweise auf Goffman (1981) Bezug genommen, der zwischen unterschiedlichen Sprecher*innen- und Hörer*innenrollen unterscheidet.⁵⁴ Goffman zufolge bilden alle an einer Interaktion Beteiligten ein sogenanntes *participation framework* und jede einzelne Person nimmt einen *participation status* ein, sobald ein Wort gesprochen wird und sie sich im Wahrnehmungsbereich befindet:

The relation of any one such member [of an encompassing social gathering, N. G.] to this utterance can be called his "participation status" relative to it, and that of all the persons in the gathering the "participation framework" for that moment of speech. (Goffman 1981: 137)

Mit *participation framework* bezeichnet Goffman die Rolle der Zuhörenden, während er für die Rolle der Sprechenden *production format* verwendet (Goffman 1981: 145). Levinson (1988) hat Goffmans Überlegungen fortgeführt, wobei er *participation framework* durch *reception roles* ersetzt. Er kritisiert an Goffmans Begriffsverwendung, dass sie missverständlich sei, da der Begriff *participation* schließlich sowohl die Rollen der Zuhörenden wie diejenigen der Sprechenden umfasse (Levinson 1988: 169).⁵⁵ Levinson schlägt in Bezug auf die Rolle der Zuhörenden (*reception roles*) eine andere Systematisierung als Goffman vor; er unterscheidet zwischen *participant* und *non-participant* (Levinson 1988: 173). Levinson zufolge ist diese Differenzierung der Rollen insbesondere im Zusammenhang mit Mehrparteieninteraktionen⁵⁶ relevant (Levinson 1988: 175 f., 222):

In any case, what we are concerned with here is what happens when this dyadic pattern of analysis appears to be inadequate, for example when the speaker with the current turn is not to be thought of as the source of the message, or when there is no other party being addressed, or where who is addressed is not the intended destination or target, and so on. (Levinson 1988: 175 f.)

aus interaktionslinguistischer Sicht referiert wird, geht es jedoch nicht um Partizipation als Untersuchungsgegenstand, sondern um ein interaktionslinguistisch geprägtes Partizipationsverständnis, das den methodologischen Grundpfeiler der Untersuchung darstellt.

54 Goffman (1981) untergliedert die Sprecher*innenrolle in Animator*in, Autor*in, Auftraggeber*in (*principal*), die Hörer*innenrolle in adressierte und nicht-adressierte Rezipient*innen, Randpersonen (*bystanders*), wahrgenommene Mithörende (*overhearers*) und unbemerkte Lauschende (*eavesdroppers*) (vgl. dazu auch Levinson 1988).

55 Die Rollen der Sprechenden bezeichnet Levinson (1988: 169) als *production roles*.

56 In Bezug auf Mehrparteieninteraktionen ist auch die Untersuchung von Krummheuer und Brandt (2001) zu nennen, welche Partizipationsformen in polyadischer Unterrichtsinteraktion (Krummheuer/Brandt 2001: 39 ff.) als Weiterentwicklung von Goffmans *participation framework* beschreiben.

Als weiteres Beispiel führt Levinson an, dass „a speaker may seek a particular individual (e.g. by gaze) as an addressee, but that party may choose not to attend in that capacity“ (Levinson 1988: 176). In diesem letzten Zitat deutet er bereits an, dass er Interaktion durchaus auch als multimodales Ereignis begreift, bei dem u. a. das Blickverhalten relevant ist. Dieses Verständnis teilt auch Schwitalla (2001):

Bevor ein Gespräch beginnt, muss die Erreichbarkeit (reciency) der Beteiligten gewährleistet sein. Noch vor dem Austausch verbaler Zeichen (attention-getter, Begrüßung) signalisieren sich Interaktionswillige durch aufeinander gerichtete Blicke, dass sie bereit sind, miteinander in Kontakt zu treten. Während der gemeinsamen Interaktion positionieren sie ihre Körper so, dass sie auf sich überschneidende Segmente von Sichtbereichen gerichtet sind. (Schwitalla 2001: 1359)

Deppermann und Schmitt (2007) plädieren aus demselben Grund für die Verwendung des Begriffs „Beteiligte“. Ihrer Argumentation zufolge können damit die primär monomodal konstituierten Kategorien „Sprechende“ und „Zuhörende“ aufgegeben werden zugunsten einer nicht von vornherein privilegierten spezifischen Ausdrucksmodalität (Deppermann/Schmitt 2007: 21).

Unter anderen Goodwin und Goodwin (2004) und auch Deppermann und Schmitt (2007) zufolge sind Interaktionen von allen Beteiligten gemeinsam hervorgebrachte Ereignisse. Goodwin und Goodwin (2004) kritisieren an Goffman, dass er Zuhörenden und die Sprechenden separat betrachte und dass bei ihm rein verbale Aspekte im Zentrum stünden. Von daher müssten aus methodologischer Sicht auch weitere Aspekte fokussiert werden als nur die verbalen Aktivitäten von Sprecher*innen, d. h. jegliche multimodalen (Goodwin/Goodwin 2004: 225 ff.). Goodwin und Goodwin (2004) schlagen einen Zugang vor, welcher der Dynamik von Interaktionsprozessen gerecht wird und der nicht allein durch das Verhältnis von Sprechenden und Zuhörenden bestimmt ist, sondern auch das Verhältnis zur interaktiv hervorgebrachten Situation oder zu Gegenständen und räumlichen Konstellationen relevant setzt:

We now want to explore a somewhat different notion of participation, one focused not on the categorical elaboration of different possible kinds of participants, but instead on the description and analysis of the practices through which different kinds of parties build action together by *participating* in structured ways in the events that constitute a state of talk. (Goodwin/Goodwin 2004: 225, Herv. i. O.)

Sie fassen ihr Verständnis von Partizipation folgendermaßen zusammen: „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)

Schmitt (2012a: 42) zufolge ist der Aufsatz ‚Participation‘ von Goodwin und Goodwin (2004) aufgrund der methodologischen Konsequenzen, welche sich aus der Fokussierung auf die Verfahren interaktiver Beteiligung ergeben, wegweisend.

Im Kontext eines solch umfassenden Partizipationsverständnisses ist auch die Studie von Keevallik (2018) zu sehen, in welcher die Autorin die temporale Organisation von Gesprächen einer Gruppen von Leuten beim Ausmisten einer Schafstalls untersucht. Keevallik geht in der Konsequenz, was Beteiligung bedeutet, noch einen Schritt weiter. So begreift sie die rein physische Arbeit im Stall als ebenso legitime Form von Beteiligung: „Overall, participation can here imply just doing a good practical job, involvement in physical work being at least as legitimate as participation in talk, if not more so“ (Keevallik 2018: 110). Zusammenfassend kann mit Schwitalla (2001) festgehalten werden, dass der Begriff „Beteiligungsrolle“ diverse (heterogene) Aspekte impliziert. Schwitalla (2001: 1359 f.) nennt:

- a) die gesprächsorganisatorische Art der Beteiligung;
- b) die Berechtigung an der Teilnahme einer Interaktion;
- c) interaktive Anwesenheit, Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit;
- d) die Verantwortung für das Gesagte;
- e) Interaktionskonstellationen;
- f) emotionale Intensität;
- g) Formen der Selbstdarstellung.

Für die interaktionslinguistische Konzeption von Partizipation ist also fundamental, dass Gespräche als komplex strukturierte soziale Ereignisse verstanden werden, die von den Beteiligten gemeinsam konstituiert sind. Dabei machen Interaktionsteilnehmende einander laufend Interpretationsangebote des Vorangegangenen und Sinnangebote für Nachfolgendes und geben einander dadurch fortwährend zu erkennen, was sie zu einem gegebenen Zeitpunkt für (relevante) Realitäten halten (vgl. auch Kap. 4.1). Die oben erläuterten verschiedenen Beteiligungsrollen sind mit jeweils anderen kommunikativen Verhaltensweisen, Verpflichtungen und Erwartungen verbunden, wobei soziale und situationale, aber auch individuelle und institutionelle Faktoren für die Etablierung des Beteiligungsrahmens zentral sind. Für die analytische Auseinandersetzung mit dem Klassenrat als schulischer Praxis ist es von zentraler Bedeutung, Partizipation im Sinne von Goodwin und Goodwin (2004) zu verstehen, nämlich als „actions demonstrating forms of involvement performed by parties within evolving structures of talk“ (Goodwin/Goodwin 2004: 222).

Fasst man Partizipation in diesem Sinne auf, stellt sich in Bezug auf die Interaktion im Klassenrat die Frage, wie die Beteiligungsrollen interaktiv ausgehandelt werden. Mit der Klassenratsinteraktion geht die Idee einher, dass eine (in Teilen) veränderte und von den üblichen schulischen Verhältnissen abweichende Interaktionsordnung die Ansprüche an das partizipativ-egalitäre Ideal der Mitsprache und des Mitentscheidens (vgl. Kap. 2) am bestens zu erfüllen vermöge. Dies stellt die Beteiligten (sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrpersonen) vor die Aufgabe, eine neue Interaktionsordnung zu etablieren. Hinzu kommen Aspekte, welche durch den Rahmen der institutionellen Kommunikation (vgl. nachfolgendes Kap. 4.3.1) gesetzt werden und welche die Interaktion auf spezifische Art und Weise formen. Dazu gehört auch, dass das Format *Klassenrat* nach einem bestimmten Regelwerk funktioniert bzw. umgesetzt wird. So übernehmen einzelne Schüler*innen klassenratsspezifische Rollen wie die Gesprächsleitung, Protokollführer*in, Votenschreiber*in und Beobachter*in, welche ihre Beteiligung am Klassenrat auf einer zusätzlichen formalen Ebene mitbestimmen.⁵⁷ Für die Situation im Klassenrat ist außerdem relevant, was Keevallik (2018) in Bezug auf Gespräche beim Ausmisten eines Stalls feststellt, nämlich dass zwei Typen von Partizipation bestehen: die physische Arbeit und die Konversation (Keevallik 2018: 110 ff.). Auf den Klassenrat übertragen heißt das, dass sich Schüler*innen im Klassenrat einerseits aktiv an der Diskussion beteiligen, oder aber dass sie im Sitzkreis sitzen, ohne sich zu beteiligen, also nur physisch anwesend sind. Aufgrund der Anzahl Schüler*innen in einer Klasse und der formal geregelten Turnabfolge (meistens spricht nur ein*e Schüler*in) befindet sich somit die Mehrheit der Klasse stets in einer von außen betrachteten ‚inaktiven‘ Beteiligungsrolle bzw. verhält sich verbal abstinent (vgl. Heidtmann/Föh 2007, Schmitt 2012a).⁵⁸ Die von Schwitalla (2001) genannten interaktiven Aushandlungen vor einem Gespräch (wie z. B. das Positionieren der Körper, s. Zitat S. 74) sind im Klassenrat auf den ersten Blick irrelevant, weil die Rederechtszuteilung formal geregelt wird. Nichtsdestotrotz beeinflussen Aspekte der Körperausrichtung natürlich dennoch die Interaktion, wie die Analysen zu den kommunikativen Handlungen der Lehrperson zeigen (vgl. Kap. 6). Auch die von Schwitalla (2001)

57 So übernimmt beispielsweise der*die Gesprächsleiter*in vergleichsweise häufig die Sprecher*innenrolle (vgl. zur Beschreibung der Rollen im Klassenrat das Glossar im Anhang IV).

58 Schmitt (2012a) geht davon aus, dass verbale abstinenten Beteiligte zum einen interaktiv beteiligt sind und zum anderen, dass „verbal abstinenten Beteiligte ihre interaktive Präsenzform genau so [sic!] kontinuierlich, situationssensitiv und methodisch mit ihren Interaktionspartnern [koordinieren] wie verbal aktive Beteiligte“ (Schmitt 2012a: 44).

genannten Aspekte von Beteiligung (s. Zitat S. 75) sind im Klassenrat stark durch den institutionellen Rahmen vorgegeben. So ist insbesondere die **gesprächsorganisatorische Art der Beteiligung** als relevant hervorzuheben, welche wie gesagt zwar durch die Gesprächsleitung formell geregelt ist, von der es aber dennoch Abweichungen gibt. Außerdem ist die **Berechtigung an der Teilnahme** ein bedeutender Aspekt, da sich die Lehrperson diese durch ihre Zielsetzung offiziell nicht am Klassenrat teilzunehmen sozusagen selber entzieht. Im Zusammenhang mit der Rolle und dem Handeln der Lehrperson sind auch die **interaktive Anwesenheit** (vgl. Kap. 4.3.2) sowie die **Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit** (vgl. Kap. 6.9) bedeutsam.

4.3 Merkmale der Klassenratsinteraktion

Ausgehend von den in den vorangehenden Kapiteln aufgeführten Prämissen und Grundsätzen der MIA sollen im Folgenden bestimmte Merkmale, welche die Interaktion im Klassenrat auszeichnen und auf die sich die Analyse der kommunikativen Lehrpersonenhandlungen (vgl. Kap. 6) bezieht, dargestellt werden. Einerseits ist die Klassenratsinteraktion durch die schulische bzw. institutionelle Rahmung geprägt, worauf im folgenden Kapitel 4.3.1 eingegangen wird. In Bezug auf das Lehrpersonenhandeln ist außerdem die Frage zentral, inwiefern sich die Lehrperson im Klassenrat als an- bzw. abwesend darstellt bzw. inwiefern sie als an- bzw. abwesende Beteiligte von den Schüler*innen wahrgenommen wird. Diese Aspekte werden in Kapitel 4.3.2 erläutert. Da entsprechend den Grundsätzen der MIA der Raum ein zentrales Analyseelement darstellt, werden anschließend spezifische räumliche Aspekte der Klassenratsinteraktion behandelt (Kap. 4.3.3). Der Klassenrat wird in einer Großgruppe durchgeführt, welche sich in Bezug auf das Interaktionsverhalten von Dyaden oder Kleingruppen unterscheidet. Deshalb wird zum Schluss auf die Mehrparteieninteraktion eingegangen (Kap. 4.3.4).

4.3.1 Institutionelle Kommunikation

Unterrichtskommunikation – und damit auch die Interaktion im Klassenrat – ist institutionelle Kommunikation. Als Institutionen werden typischerweise Orte des zweck- und zielorientierten Handelns bezeichnet (Drew/Heritage 1992: 22 f.), wie eben Schulen aber auch Gerichte, Arztpraxen, Unternehmen. Die KA fokussiert traditionellerweise auf die beiden Forschungsrichtungen *gewöhnliche Gespräche (ordinary conversations)* und *institutionelle Gespräche (institutional talk)*. Während bei normalen Gesprächen untersucht wird, welche Muster sich in Gesprächen grundsätzlich abzeichnen, interessieren sich

Studien zu institutionellen Gesprächen dafür, wie sich ein Gespräch unter den jeweiligen institutionsspezifischen Gegebenheiten herausbildet (vgl. Heritage/Clayman 2010: 15 f.). In früheren KA-Untersuchungen wurde institutionelle Kommunikation in Abgrenzung zu normalen Gesprächen betrachtet. So wurde z. B. klar, dass das Turn-Taking in institutionellen Kontexten komplett anders umgesetzt wird und es hingegen Praktiken in normalen Gesprächen gibt – z. B. eine Antwort auf eine Frage mit „oh“ zu quittieren –, die in dieser Form in institutionellen Kontexten nicht auftreten (Heritage/Clayman 2010: 18). In Bezug auf schulische Kontexte impliziert der institutionelle Rahmen, dass sich die Beteiligten nicht als zufällige Anwesende begegnen, „sondern als Anwesenheitsverpflichtete mit unterschiedlichen participationsrollen, die nicht jedes Mal beim Betreten des Zimmers neu etabliert werden müssen, sondern an die interaktiv angeknüpft werden kann: Im Klassenzimmer begegnen sich ‚Lehrpersonen‘ und ‚Schüler*innen‘“ (Hausendorf 2008: 942). Becker-Mrotzek und Vogt (2009: 202) bezeichnen diesen Umstand etwas technisch als das Handeln von „Agenten und Klienten der Institution Schule“, wobei beide ihren Zwecken unterworfen seien.

Im Klassenrat werden zwar teilweise neue participationsrollen verhandelt – so wird dies zumindest von der Konzeption des Klassenrats her angestrebt –, was bedeutet, dass die von Hausendorf (2008: 942, s. oben) genannten participationsrollen neu ausgehandelt werden. Trotzdem kann der schulische Rahmen bei dieser Neuaushandlung natürlich nicht ignoriert werden. Schon nur die für den Klassenrat eingesetzte Unterrichtszeit muss die Lehrperson in einem gewissen Schulfach einsetzen. Wie oben bereits erwähnt, muss sie die pädagogische Entscheidung, den Klassenrat durchzuführen, vor sich selbst sowie vor den Schulbehörden und vor den Eltern rechtfertigen können, was sie auch unter einen gewissen Erfolgszwang setzt (de Boer 2006a: 165, vgl. Kap. 3.2). So kommt es zur Situation, dass auf der formellen Ebene – in Bezug auf die rollenspezifischen Funktionen – die Schüler*innen zwar durchaus neue participationsrollen einnehmen (z. B. der*die Gesprächsleiter*in, der*die formell das Interaktionsgeschehen leitet), dass in der tatsächlichen Interaktion jedoch dennoch größtenteils die herkömmlichen participationsrollen bestehen bleiben (vgl. Nell-Tuor/Haldmann 2019).

4.3.2 An-/Abwesenheit im Klassenrat

Die Frage der An- bzw. Abwesenheit im Klassenrat bezieht sich in der vorliegenden Arbeit auf die Lehrperson. Der Aspekt ist deshalb relevant, weil die Lehrperson aufgrund ihrer Zielsetzung, nicht am Klassenrat teilzunehmen bzw.

nicht steuernd einzugreifen, sich als *abwesend* darstellt. Da sie das Klassenzimmer jedoch nicht verlässt, ist sie nach wie vor Teil des Interaktionsraumes (vgl. Kap. 4.1.3.1) und insofern *anwesend*. Sie changiert also zwischen den beiden Formen, wobei nicht abschließend beurteilt werden kann, ob sie aus Sicht der **Schüler*innen** an- oder abwesend ist.⁵⁹

In Bezug auf die Implikationen dieser nicht eindeutigen Form der Anwesenheit der Lehrperson sind zwei Konzepte relevant. Unter Kapitel 4.1.2 wurde bereits der Vorgang der Wahrnehmungswahrnehmung als einer der Grundsätze der MIA beschrieben. Hausendorf (2008) zufolge wird in Unterrichtssituationen die Wahrnehmung der Wahrnehmung ständig überprüft. Hausendorf beschreibt eine Unterrichtssituation, bei der die Schüler*innen hauptsächlich Zuhörende sind: Wenn Schüler*innen „gerade nicht ‚dabei‘“ (Hausendorf 2008: 941) sind, müssen sie der Lehrperson gegenüber dennoch demonstrativ signalisieren, dass sie ‚dabei‘ sind. Sie schaffen dadurch die Möglichkeit, dass die Lehrperson wahrnimmt, dass sie diese (wenn auch nur fingiert) wahrnehmen (Hausendorf 2008: 941).⁶⁰ Im Klassenrat gestaltet sich die Situation insofern anders, als dass die Schüler*innen nicht vorwiegend der Lehrperson zuhören, sondern einander. Aus diesem Grund müssen die Schüler*innen der Lehrperson nicht im selben Masse Rechenschaft über ihre Aufmerksamkeit ablegen bzw. müssen ihr nicht unbedingt signalisieren, dass sie dem Geschehen im Klassenrat folgen. Nicht nur die Schüler*innen, auch die Lehrperson ist maßgeblich am Vorgang der Wahrnehmungswahrnehmung beteiligt. Dieser Mechanismus zeigt sich beispielsweise bei der kommunikativen Lehrpersonenhandlung *Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit* (vgl. Kap. 6.9). Wie die Analysen zeigen, setzen alle gestischen Handlungen, welche die Lehrperson vornimmt, um den Schüler*innen anzuzeigen, dass sie für eine Stellungnahme o. ä. nicht zur Verfügung steht, voraus, dass die Schüler*innen die Lehrperson wahrnehmen, obwohl sie nicht Teil des Sitzkreises ist. Auch das *Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit* ist dementsprechend eine Form von Kommunikation. Hausendorf (2008) hält zwar fest, dass im Klassenzimmer auch Abwesenheit gewählt werden kann, dass also die Wahrnehmung der Wahrnehmung außer Kraft gesetzt wird, obwohl man in einem physikalischen Sinn durchaus anwesend ist. Die gerade laufende Interaktion erfasse dann nicht automatisch

59 Diese Frage würde von den einzelnen Schüler*innen sehr wahrscheinlich auch unterschiedlich beantwortet.

60 Selbstverständlich gibt es auch den gegenteiligen Fall, nämlich dass Schüler*innen Desinteresse und demonstrative Abwendung signalisieren, um Kommunikation zu verhindern. Auch diese Signale sind aber darauf angewiesen, dass sie als Kommunikation wahrgenommen und verstanden werden (Hausendorf 2008: 938).

alle, die im Klassenzimmer sind (Hausendorf 2008: 938). Dies wäre durchaus auch für die Lehrperson ein denkbares Szenario, würde jedoch bedingen, dass sie sich gänzlich vom Interaktionsgeschehen im Sitzkreis abwendete und beispielsweise einer anderen Tätigkeit nachginge (vgl. Haldimann 2019: 84).

4.3.3 Räumliche Aspekte des Klassenrats

Die Interaktion im Klassenrat zeichnet sich dadurch aus, dass sie in einer Großgruppe stattfindet. Dies ist im Zusammenhang mit dem Interaktionsraum insofern relevant, als sich die Großgruppe räumlich in einer bestimmten Form organisieren muss. Die Klassenratsinteraktion kann anhand von Kendons (1990) *F-formation* beschrieben werden:

An F-formation arises whenever two or more people sustain a spatial and orientational relationship in which the space between them is one to which they have equal, direct, and exclusive access. [...] The system of behavioral organization by which such a spatial-orientational pattern is established and sustained will be called an *F-formation system*. (Kendon 1990: 209, Herv. i. O.)

Eine *F-formation* besteht aus unterschiedlichen funktionalen Bereichen. Der innerste Bereich ist der sogenannte *o-space*. Eine schmale Zone direkt außerhalb angrenzend ist der *p-space*. Darüber hinaus gibt es eine weniger klar definierte Region, welche als *r-space* bezeichnet werden kann (vgl. Abb. 1). Dieser Bereich dient auch als Puffer gegen außen, er ‚schützt‘ das Interaktionssystem vor Einflüssen von außen (Kendon 1990: 233 ff.).

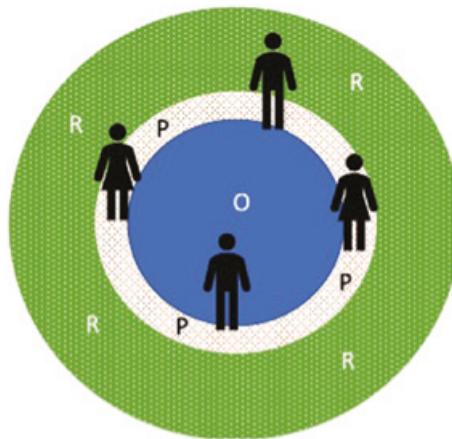


Abb. 1: F-formation nach Kendon (1990: 235, eigene Darstellung)

Eine *F-formation* entsteht, sobald ein *o-space* hergestellt ist (Kendon 1990: 211), die anderen beiden Bereiche müssen nicht zwingend gegeben sein. In Bezug auf den Klassenrat kann der Sitzkreis als *o-space* bezeichnet werden. Je nach räumlicher Positionierung der Lehrperson befindet diese sich im unmittelbar angrenzenden *p-space* oder im weiter entfernten *r-space* (vgl. dazu auch Kap. 5.1.2). Ihre Positionierung im *p-* oder im *r-space* hat – wie später gezeigt wird – Auswirkungen auf die Interaktion im Klassenrat.

Im Folgenden wird zuerst allgemein auf die Architektur des Klassenraums eingegangen, um den räumlichen Aufbau des *Klassenrats* dazu in Beziehung zu setzen (Kap. 4.3.3.1). Anschließend wird erstens der Sitzkreis als spezifisches räumlich konstitutives Merkmal des Klassenrats beschrieben, in dem die Schüler*innen mehr oder weniger statisch positioniert sind. Zweitens wird die räumliche Positionierung der Lehrperson in Bezug auf den Sitzkreis der Schüler*innen erläutert (Kap. 4.3.3.2).

4.3.3.1 *Der Klassenraum*

Die Institution Schule wirkt sich nicht nur auf die Interaktion aus, wie wir zuvor gesehen haben (vgl. Kap. 4.3.1), sondern sie schlägt sich auch in der Architektur ihrer Räume nieder. Hausendorf (2012) beschreibt mit Bezug auf den universitären Hörsaal, dass darin Ablagerungen zu finden seien welche die „social occasion ‚Vorlesung‘“ über die Jahrhunderte in der Architektur des Hörsaals hinterlassen habe. Die Architektur des Hörsaals habe über die Jahre Lösungen für Probleme bereitgestellt, welche für den Interaktionstyp ‚Vorlesung‘ konstitutiv seien (Hausendorf 2012: 65). Diese Erkenntnis lässt sich auch auf den Klassenraum übertragen, selbst wenn sich der Interaktionstyp ‚Schulunterricht‘ in den allermeisten Fällen aus methodischer Sicht vielfältiger gestaltet als eine konventionelle Vorlesung.⁶¹ Die „Ablagerungen“ im Klassenraum sind typischerweise etwa in der Möblierung mit Pulten und Stühlen zu sehen, sowie in einem meist etwas größeren Pult, welches der Lehrperson zugedacht ist. Außerdem sind eine oder mehrere Wandtafeln vorhanden, Gestelle zur Ablage von Materialien etc. Jucker et al. (2018) haben verschiedene Dimensionen von räumlichen Settings entwickelt. Sie unterscheiden ‚heavily‘, ‚moderately‘ und ‚weakly‘ structured settings.

61 So findet im Gegensatz zur konventionellen Vorlesung nicht nur Frontalunterricht statt, sondern die Schüler*innen arbeiten beispielsweise in Gruppen oder selbstständig und bewegen sich unter Umständen frei im Klassenraum.

Der Klassenraum ist dieser Typologie folgend ein ‚heavily structured setting‘, weil solche Räume normalerweise klare Grenzen aufweisen und die Beteiligten sehr klare Vorstellungen haben, welche Art von Interaktion darin stattfindet (Jucker et al. 2018: 87). Für die Klassenratsinteraktion werden in der vorliegenden Arbeit vor allem die vorhandene Möblierung sowie die Sitzpositionen der Schüler*innen und der Lehrperson relevant gesetzt. Entsprechend wird im Folgenden darauf fokussiert.

Die Möblierung des Klassenraums mit Pulten weist eine gewisse Varianz auf. So werden Pulte etwa als Tischgruppen aufgestellt, in einer U-Form („Hufeisen“), in Reihen, einzeln etc.⁶² Im Gegensatz zu alltäglichen Interaktionssituationen, in denen sich Menschen ‚face-to-face‘ begegnen (z. B. beim gemeinsamen Essen, beim Einkaufen auf dem Markt, beim gemeinsamen Musizieren), ist dies im Klassenraum nicht zwingend gegeben. Denn – unter Umständen auch aufgrund der Möblierung – sitzen bzw. stehen sich die Beteiligten nicht nur ‚von Angesicht zu Angesicht‘ gegenüber, sondern auch ‚side-to-side‘ oder sogar ‚face-to-back‘ (Hausendorf 2008: 932). Diese räumliche Anordnung bewirkt (und bezweckt natürlich auch)

eine aufmerksamkeitsensible „öffentliche Zone“ (E.T. Hall) im Klassenzimmer, eine ‚Bühne‘, auf der fast nichts geschehen kann, ohne dass wahrgenommen werden kann, dass wahrgenommen wird. Und es gibt einen auf diese Bühne ausgerichteten **Zuschauerraum**, der als dominante Interaktion die Beobachtung des Geschehens vorne etabliert. (Hausendorf 2008: 939, Herv. N. G.)

Die beiden Zonen – die Bühne und der Zuschauerraum – können in konventionellen Unterrichtssituationen auch mit einer räumlichen Aufteilung in ein ‚Vorne‘ und ein ‚Hinten‘ bezeichnet werden (Hausendorf 2008), wobei die ‚Bühne‘ typischerweise der Lehrperson vorbehalten ist, während sich die Schüler*innen im ‚Zuschauerraum‘ befinden. Der Klassenrat zeigt, dass die ‚Bühne‘ und der ‚Zuschauerraum‘ sich anders manifestieren als von Hausendorf beschrieben; auch die Aufteilung in ein ‚Vorne‘ und ein ‚Hinten‘ lässt sich nicht in jeder Situation gleich eindeutig ausmachen (vgl. dazu das folgende Kap. 4.3.3.2 und Kap. 5.1.2).

Der Klassenraum zeichnet sich in Bezug auf räumliche Verhältnisse außerdem dadurch aus, dass „nicht allen Beteiligten [...] zu jedem Zeitpunkt alle prinzipiell begehbaren Raumflächen tatsächlich zugänglich“ (Schmitt 2013: 288)

62 Herrle (2013: 129 ff.) unterscheidet hinsichtlich der Möblierung von Unterrichtsräumen zwischen konzentrischen (Staffeln, Reihen), multizentrischen (Tischkreise, Tischgruppen) und nicht-zentrierten (geschlossene und offene Areale) Räumen.

sind. Institutionell strukturierte Räume weisen häufig Privilegien ihrer Benutzung auf, welche in Abhängigkeit der jeweiligen Beteiligungsrolle stehen (Schmitt 2013: 288).⁶³ So besitzen Lehrpersonen als „räumlich mobile Beteiligte“ (Schmitt 2013: 289) andere Möglichkeiten der Raumnutzung als dies bei den Schüler*innen der Fall ist. Diese sind entweder durch die Möblierung der Pulte, der Stühle oder einer sonstigen räumlich vorgegebenen Anordnung (z. B. Sitzkreis) sehr viel eingeschränkter und ihnen ist in den meisten Fällen auch das Verlassen des Raumes nur mit der Genehmigung der Lehrperson gestattet (Schmitt 2013: 288 f.).

4.3.3.2 *Der Sitzkreis und die räumliche Positionierung der Lehrperson*

Der Klassenrat findet meistens in einer Kreisanordnung statt, wobei die Schüler*innen entweder am Boden oder auf Stühlen sitzen oder auf Bänken, wobei sie eine Quadratformation bilden (Haldimann et al. 2017: 5). Mit Bezug auf das vorherige Kapitel ziehen die Beteiligten also das vorhandene Mobiliar entweder bei oder nicht. Der Sitzkreis der Schüler*innen ist der *o-space* einer *F-formation* (vgl. Kendon 1990), wobei die Lehrperson als *associate* bezeichnet werden kann:

It sometimes happens, however, that additional individuals become attached to an F-formation, as when someone is waiting for another as they have a conversation or where people gather to listen to a conversation or to watch a game that is being played. Such *associates* of the system, as they may be called, may adjust their spatial position relative to that of the system if it changes its location, but they do not take part in the various maneuvers by which the *o-space* is maintained. Furthermore, they can come and go without going through the procedures we described for exit and entry. Such *associates*, thus, do not meet the criteria of *participant* in an F-formation system and they are not included within its boundaries. (Kendon 1990: 233)

Obwohl die Lehrperson Kendon folgend nicht in allen Fällen direkt der Konfiguration des Sitzkreises angehört, gehört sie zum Interaktionsraum. Diese (Nicht-)Zugehörigkeit zeigt bereits ihre zwiespältige Rolle. Dadurch, dass sie dem Sitzkreis nicht zwingend angehört und als Lehrperson unter Umständen eine „räumlich mobile Beteiligte“ (Schmitt 2013: 289) ist, hat sie im Gegenzug aber größeren Bewegungsspielraum (vgl. dazu Kap. 5.1.2).

63 Das Wissen um diese Privilegien wurde im Zusammenhang mit dem Konzept der *Sozialtopographie* (vgl. Kap. 4.1.3.2) bereits als die „sozial und kulturell vermittelten und geprägten Orientierungen und handlungspraktischen Wissensgrundlagen von Raumnutzern“ (Schmitt 2013: 293) beschrieben.

Der Interaktionsraum im Klassenrat bringt zwei sich überlagernde Räume hervor. Hausendorfs (2008) Termini folgend (vgl. Kap. 4.3.3.1) könnte auch von zwei ‚Bühnen‘ gesprochen werden. Im einen Raum interagieren die Schüler*innen unter sich, im anderen mit der Lehrperson. Dabei ist bezeichnend, dass die beiden Räume unabhängig davon etabliert werden, ob sich die Lehrperson im Sitzkreis befindet oder außerhalb. Der Hybridcharakter dieser kommunikativen Konstellation macht sich im Klassenrat beispielsweise an unterschiedlichen Adressierungsverfahren der Schüler*innen bemerkbar, abhängig davon, ob sie ihre Mitschüler*innen oder die Lehrperson adressieren (Haldimann et al. 2017: 6 f.). Ist die Lehrperson jedoch nicht ins Gespräch involviert, löst sich die ‚zweite‘ Bühne (Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen) auf und die Lehrperson befindet sich im ‚Zuschauerraum‘ (Hausendorf 2008: 939). Bemerkenswert im Fall des Klassenrats ist, dass sich die Bühnen-Zuschauerraum-Situation in Bezug auf die klassische Frontalunterrichtssituation (auf die sich Hausendorf (2008) in seinen Ausführungen größtenteils bezieht) also genau umdreht. Der Sitzkreis führt außerdem dazu, dass das ‚Vorne‘ und das ‚Hinten‘ des Klassenraums aufgehoben wird, weil auf die herkömmlichen Strukturierungsobjekte (z. B. Pulte, Wandtafel) verzichtet wird.

Herrle (2013: 129 ff.) klassifiziert Unterrichtsräume nach ihrer räumlichen Gestaltung. Für den multizentrischen Raum – dem der Sitzkreis zugeordnet werden kann – hält er fest:

Zwar sind multizentrische Räume gerade dadurch charakterisiert, dass ihre Gestaltung kein Aufmerksamkeitsmonopol erzeugt, an dem sich die Wahrnehmung der Mehrzahl der Anwesenden dauerhaft ausrichtet. Dennoch werden durch die Anwesenheit spezifischer Objekte an bestimmten Orten, an denen das Geschehen im gesamten Raum besonders gut überblickt werden kann, die Erwartung erzeugt, dass den Akteuren, die sich dort aufhalten, eine besondere Bedeutung für die Organisation der Wahrnehmungsverteilung anwesender Akteure zukommt. (Herrle 2013: 146)

Eine solche „besondere Bedeutung“ kommt den Kindern zu, welche die Funktion der Gesprächsleitung inne haben. Sie sitzen im untersuchten Klassenrat auf einem Sitzwürfel und sind dadurch leicht erhöht.

Auf die pädagogischen Implikationen des Sitzkreises wurde in Bezug auf den Klassenrat m. W. nur von Wyss und Lötscher (2012) Bezug genommen.⁶⁴ Sie sehen im Sitzkreis eine durchaus positive Form, um eine Gesprächssituation ‚auf Augenhöhe‘ unter den Schüler*innen sowie zwischen den Schüler*innen

64 Vgl. dazu auch Haldimann et al. (2017: 5 f.).

und der Lehrperson herzustellen und um die Schüler*innen zum Sprechen zu motivieren:

Sitting in a chair circle during class councils seems to enhance speaking time and participation of pupils. Forming a chair circle may be a ritual which helps to switch roles for the teacher and pupils. Communication, especially deliberation, is made easier when everyone can see directly in the eyes of the other members of the class. (Wyss/Lötscher 2012: 60)

Heinzel (2003) untersucht Kreisgespräche in der Grundschule und sieht in der räumlichen Anordnung des Sitzkreises auch eine positive Wirkung: „Wenn Kinder und die Lehrerinnen mit ihren Körpern die Kreislinie bilden, wird damit der Vision einer egalitären Gemeinschaft eine rituelle Gestalt gegeben“ (Heinzel 2003: 113). Herrle (2013) hält ebenfalls aus pädagogischer Sicht fest, dass multizentrische Räume die Rollenasymmetrie, welche in konzentrischen Räumen⁶⁵ am stärksten ausgeprägt zu erwarten sei, tendenziell abschwächen (Herrle 2013: 147).

Demgegenüber stehen mehrere Studien, welche in Kreisformationen auch problematische Aspekte ausmachen. Magyar-Haas und Kuhn (2011) beschäftigten sich mit der Frage, „welchen Beitrag der Raum und die Konstellationen im Raum im Hinblick auf die Formationen des Sozialen leisten“ (Magyar-Haas/Kuhn 2011: 19) und wie sich Gruppen und Machtverhältnisse in schulischen Kreissituationen formieren. Die Autorinnen sehen in der Kreisformation nur begrenzte Möglichkeiten, sich den Blicken der Gruppenmitglieder zu entziehen, was deshalb eine gewisse Schutzlosigkeit erzeuge (Magyar-Haas/Kuhn 2011: 27). Sie halten fest, dass eine eindeutige „Orientierung an normativen, als positiv erachteten Zielvorstellungen wie Gemeinschaftsbildung, Gleichberechtigung oder Partizipation“ bestehe und dass „die dem Kreis im konkreten pädagogischen Alltagsgeschehen innewohnenden Ambivalenzen“ tendenziell ausgeblendet werden (Magyar-Haas/Kuhn 2011: 21). Hemmerling (2007), die in ihrer Studie u. a. Gruppensituationen (eine davon der Morgenkreis) in Kindergärten rekonstruiert, teilt diese Erkenntnis: „Der Kreis ermöglicht, dass alle sich

65 Unter konzentrischen Räumen versteht Herrle *Staffeln* (wie etwa in Vorlesungssälen) und *Reihen*. Beide Raumordnungen zeichnen sich dadurch aus, dass bei ihnen der ‚Bühnen-‘ und der ‚Zuschauerbereich‘ klar voneinander separiert sind. Bei der Raumordnung *Staffeln* ist darüber hinaus die feste Verankerung von Sitzplätzen, Lautsprechern, Projektionsflächen, Beamern usw. charakteristisch. Bei der Raumordnung *Reihen* sind die Stühle und Tische im Gegenzug nicht fest installiert und können von den Beteiligten leicht zu einer anderen Ordnung umgestellt werden (Herrle 2013: 132 ff.).

ansehen können, was gleichzeitig auch mit hoher Kontrolle verbunden ist, da man sich nicht zurückziehen kann.“ (Hemmerling 2007: 161 f.)

4.3.4 Mehrparteieninteraktion

Bei der Klassenratsinteraktion handelt es sich um eine Interaktion mit mehreren Parteien. Grundlegendes Merkmal von Mehrparteieninteraktionen ist, dass mehr als zwei Personen involviert sind (Schegloff 1996: 19), wobei Goffmans (1981) *participation framework* entsprechend auch Zuhörende als Involvierte gelten. Synonym verwendet werden im deutschsprachigen Raum auch *polyadische Interaktion* (z. B. Bonanati 2018, Krummheuer/Brandt 2001) oder *Gruppengespräch* (z. B. Hitzler 2012). Schegloff (1996: 19 ff.) weist auf drei Merkmale hin, welche Mehrparteieninteraktionen von Gesprächen mit zwei Beteiligten unterscheiden: die Organisation des Sprecher*innenwechsels, die Rolle der nicht-adressierten Beteiligten und die Aufspaltung der Interaktion in kleinere Interaktionen. Im Klassenrat sind insbesondere die ersten beiden Punkte relevant, weshalb im Folgenden genauer darauf eingegangen wird (Kap. 4.3.4.1 und Kap. 4.3.4.2). Die potenzielle Aufspaltung der Interaktion in Untergruppen tritt selten auf und wird an dieser Stelle deshalb nicht näher beleuchtet. Maßgeblich verantwortlich dafür ist die im Klassenrat formell geregelte Gesprächsleitung, welche in vielen Fällen die Funktion der Gesprächssteuerung übernimmt. Denn Mehrparteieninteraktionen mit einer klaren Aufgaben- und Themenorientierung, wie der Klassenrat eine darstellt, sind auf eine Form der (Gesprächs-) Regulierung angewiesen, um die Bearbeitung dieser Aufgaben zu gewährleisten (Hitzler 2012: 36 mit Verweis auf Dingwall 1980). Kapitel 4.3.4.3 geht aus diesem Grund auf das Thema der Gesprächssteuerung ein.

4.3.4.1 Turn-Taking

Der Turn-Taking-Mechanismus wurde von Sacks et al. (1974) detailliert beschrieben. Die Autor*innen formulieren drei grundlegende Regeln, nach welchen die Turnkonstruktion funktioniert. Diesen zufolge kann 1) ein*e aktuelle*r Sprecher*in den*die nächste*n Sprecher*in selektieren (*current speaker selects next speaker*, d. h. es handelt sich um eine Fremdwahl), 2) ein*e aktuell nicht sprechende*r Beteiligte*r sich selber als nächste*n Sprecher*in selektieren (*non-speaker self selects*, d. h. es handelt sich um eine Selbstwahl) oder 3) der*die aktuelle Sprecher*in seinen*ihren Turn fortsetzen (*current speaker continues*, d. h. es handelt sich ebenfalls um eine Selbstwahl) (Sacks et al. 1974: 704). Der Mechanismus des Sprecher*innenwechsels erfolgt dabei auf der lokalen Ebene und bedarf keiner vorgängigen Regelung, d. h. das Rederecht wird

immer wieder neu und jeweils nur für eine Redegelegenheit verteilt (Tiittula 2001: 1364). Die analytischen Grundfragen lauten dabei: „Wie schaffen Interaktionspartner es, geordnet das Rederecht abzugeben (bzw. umgekehrt, Rederecht zu erhalten)? An welchen Stellen entsteht ‚Unordnung‘ und wie kann sie erklärt werden?“ (Imo/Lanwer 2019: 172 f.) Bereits Sacks et al. (1974) weisen auf Formen der Mehrparteieninteraktion (sie nennen Debatten und Konversationen) hin und stellen fest, dass durch eine vorsitzende Person der Sprecher*innenwechsel anders als oben beschrieben abläuft:

In contrast to both debates and conversation, meetings with chair-persons partially pre-allocate turns, and provide for the allocation of unallocated turns via the use of the pre-allocated turns. Thus, chair-persons have rights to talk first, and to talk after each other speaker, and they can use each such turn to allocate next speakership. (Sacks et al. 1974: 729)

McHoul (1978) hat die Regeln der Turnzuteilung von Sacks et al. (1974) für den konventionellen Unterrichtskontext⁶⁶ adaptiert. Er beschreibt die Lehrperson als ‚head‘ oder ‚director‘, wobei sie jeden zweiten Turn übernimmt. McHoul stellt zusammenfassend fest, dass „[o]nly teachers can direct speakership in any creative way“ (McHoul 1978: 188). Schüler*innen hingegen können nur wählen zwischen „continuing to speak“ oder „selecting the teacher as the next speaker“ (Willemsen et al. 2019: 2, mit Bezug auf McHoul 1978). Insofern handelt es sich gemäß Willemsen et al. (2019: 2) um eine sehr hierarchisch geprägte Interaktionssituation, die eher einer Dyade entspricht, wobei die Lehrperson die eine Seite darstellt und die Schüler*innen als Gesamtgruppe die andere (vgl. Schegloff 1987: 222).

McHouls Beschreibung des Turn-Taking-Mechanismus im Unterrichtskontext wurde von diversen Forschenden aufgegriffen und differenziert. So stellte beispielsweise Mazeland (1983: 83 ff.) fest, dass Lehrpersonen manchmal auch die ganze Klasse selektieren, um den Schüler*innen die Gelegenheit zu geben, eine Selbstselektion vorzunehmen oder dass Schüler*innen auch von sich aus Selbstselektionen vornehmen. Außerdem können Schüler*innen Einfluss nehmen auf die Turnzuteilung der Lehrperson, indem sie sich mittels Blick als verfügbar anzeigen (Fasel Lauzon/Berger 2015) oder indem sie die Hand heben (Sahlström 2002).

66 McHoul (1978) beschreibt *formal situations*, bei welchen es eine eindeutige Leitungsperson (Lehrperson) gibt, die auch räumlich von den restlichen Beteiligten (Schüler*innen) distanziert ist. Es handelt sich seiner Beschreibung zufolge um Unterrichtssituationen im Frontalunterricht.

Neuere Studien haben den Turn-Taking-Mechanismus um den Aspekt des Blickes erweitert (z. B. Auer 2017, Rossano 2013, Weiss 2018, 2020). Weiss (2018) stellt dazu fest, dass der von Sacks et al. (1974) beschriebene Turn-Taking-Mechanismus in Bezug auf das Blickverhalten bei der Turnzuteilung unzureichend differenziert sei: „Between *self-selection* and *current speaker selects next*, speaker-gaze as a turn-allocation-technique can hardly be categorized into the traditional definition of the concept originally proposed by Sacks et al. (1974).“ (Weiss 2018: 29) Im Klassenrat wird der Blick als Mittel der Turn-Zuweisung beispielsweise bei der kommunikativen Lehrpersonenhandlung *Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit* relevant (vgl. Kap. 6.9). Die Organisation des Sprecher*innenwechsels – mittels jeglicher Ausdrucksressourcen – ist für die Analyse insofern interessant, als dessen Rekonstruktion offen legt, „wie beispielsweise die Verantwortung für einzelne Beiträge im Kontext der Redeübernahme und -vergabe steht“ (Bonanati 2018: 170).

4.3.4.2 Adressierungsverfahren & Recipient Design

In Bezug auf die Interaktion im Klassenrat ist die Frage nach der Adressierung zentral, weil angesichts der Adressatenvielfalt in Mehrparteieninteraktionen zusätzlich zur Unterscheidung in direkte und nicht-direkte Beteiligung (Goffman 1981: ‚ratified‘ und ‚unratified‘)⁶⁷ zu fragen ist, wer alles Adressat ist: nur ein*e einzelne*r Schüler*in oder die Klassenöffentlichkeit (vgl. Schmitt/Knöbl 2013: 267)? Zudem ist auch relevant, wie die Lehrperson von den Schüler*innen adressiert wird. Adressierungsverfahren finden auf drei Ebenen statt: auf der Ebene der Körperorientierung, durch sprachliche Adressierungsformen (nominale Benennungen wie Namen oder Titel und Personalpronomen) sowie durch die Äusserungsgestalt (Hartung 2001: 1348 f.). Die Multimodalität von Äußerungen ist also ein grundlegendes Merkmal von Adressierungsverfahren (Schmitt/Knöbl 2014: 15).⁶⁸ Für die oben beschriebene räumliche Interaktionssituation im Klassenrat (vgl. Kap. 4.3.3.1) ist dies entscheidend, weil sich die Lehrperson im Gegensatz zu den Schüler*innen untereinander nicht in einer Face-to-Face-Interaktion befindet, sondern die Schüler*innen oftmals mit dem Rücken zu ihr sitzen (‚face-to-back‘) (vgl. dazu auch Kap. 5.2.1). Adressierungsverfahren

67 Zur Unterscheidung direkt und nicht-direkt beteiligter Rezipient*innen in polyadischer Unterrichtsinteraktion vgl. auch Krummheuer und Brandt (2001).

68 Hartung (2001: 1351) bezeichnet die Adressierung durch Blickkontakt sogar als Standardfall, „während die Adressierung über eine sprachliche Anrede zur Bewältigung besonderer Gesprächsanforderungen dient“.

auf der Ebene der Körperorientierung oder des Blickverhaltens sind in diesem Fall eine Herausforderung, weil der visuelle Kanal unter Umständen nicht etabliert ist.

In der Art und Weise, wie sie eine Äußerung gestaltet, richtet sich die sprechende Person an ihren Rezipient*innen aus, um die maximale Verständlichkeit ihrer Äußerung zu erzielen. Dadurch wird oft an der Gestaltung einer Äußerung erkennbar, wer adressiert ist (Hartung 2001: 1349). Hartung (2001: 1352) beschreibt die Orientierung an der adressierten Person als Adressatenzuschnitt oder *Recipient Design*. Sprecher*innen wenden dabei Praktiken der Turnkonstruktion an, die sie an soziale Merkmale der rezipierenden Person bzw. an Annahmen über deren Wissen, Motive, Emotionen, Einstellungen, Erwartungen, wahrscheinliche Reaktionen etc. anpassen (Deppermann/Blühdorn 2013: 8). Im Gegensatz zu dyadischen Gesprächen stellen Mehrparteieninteraktionen wie der Klassenrat insofern eine Herausforderung dar, als dass sich die Gesprächsteilnehmenden mit ihren Äußerungen jeweils gleichzeitig an mehreren Rezipierenden und deren Wissensbeständen orientieren müssen (vgl. Mundwiler 2017: 48). Dies ist vor allem in institutionellen Kontexten relevant, in denen den Beteiligten unterschiedliche Beteiligungsrollen zugeschrieben werden (Hitzler 2013: 115).⁶⁹ Außerdem gewinnt das *Recipient Design* in Mehrparteieninteraktionen an Bedeutung, „weil es als Instrument der Inklusion und Exklusion eingesetzt werden kann, indem es der Fokussierung auf bestimmte Beteiligte Ausdruck verleiht“ (Hitzler 2013: 115). In Mehrparteieninteraktionen kommt es naturgemäß auch zu Mehrfachadressierungen (Hartung 2001: 1352 ff.). Darunter wird der Vorgang verstanden, dass die potenzielle Mehrdeutigkeit einer Äußerung – Hartung (2001: 1352) spricht von einer grundsätzlichen Ambiguität von Äußerungen – „von einem Sprecher gezielt ausgenutzt wird, um mit derselben Äußerung unterschiedliche Handlungen gegenüber unterschiedlichen Adressaten zu realisieren“ (Hartung 2001: 1352). Konkret bedeutet dies beispielsweise, dass „ein Sprecher formal nur einen Teil seiner Zuhörer adressiert, die Äußerung aber auch für die übrigen Anwesenden wahrnehmbar ist“ (Hartung 2001: 1352 f.). Die Rolle der formal nicht-adressierten Rezipierenden lässt sich dann hinsichtlich des Grades, in dem die Äußerung dennoch an sie gerichtet ist, auf einem Kontinuum einordnen. Die Pole des Kontinuums lassen sich mit „nicht-ratifizierte Rezipierende“⁷⁰

69 Im Fall des Klassenrats heben sich insbesondere die Rollen der Gesprächsleitung und der Lehrperson von der Mehrheit der Gruppe (der Schüler*innen) ab.

70 Das heißt, „ein Sprecher möchte eine Person exklusiv adressieren und dabei die übrigen anwesenden Personen von einer potentiellen Teilnahme ausschließen“ (Hartung 2001: 1353).

und ‚indirekt adressierte Rezipierende‘⁷¹ beschreiben (Hartung 2001: 1353). Im Klassenrat treten Mehrfachadressierungen relativ häufig auf, wobei es sich gemäß den von Hartung (2001: 1353) definierten Graden auf dem Kontinuum um ‚ratifizierte Rezipierende‘ und ‚mehrfachadressierte Rezipierende‘ handelt.⁷² Einerseits folgen die Schüler*innen als ‚ratifizierte Rezipierende‘ dem Gespräch im Klassenrat „auch dann, wenn sie von einer einzelnen Äußerung nicht adressiert werden, damit sie sich jederzeit kohärent beteiligen können“ (Hartung 2001: 1353). Andererseits kann eine einzelne Sprechhandlung der Lehrperson zwar vordergründig an eine*n bestimmte*n Schüler*in gerichtet sein, gleichzeitig jedoch auch die restliche Klasse oder Teile davon ansprechen (‚mehrfachadressierte Rezipierende‘). Dies ist in den Daten der vorliegenden Arbeit etwa dann der Fall, wenn die Lehrperson ein Schüler*innenvotum explizit positiv validierend ratifiziert (vgl. Kap. 6.2.2) und damit allen Schüler*innen kommuniziert, dass es sich aus Lehrpersonensicht um einen ‚wertvollen‘ Vorschlag handelt. Die Lehrperson reagiert also auf die Adressierung durch eine*n bestimmte*n Schüler*in, zeigt mittels der positiv validierenden Ratifizierung jedoch allen Schüler*innen an, dass sie den Vorschlag als Abstimmungsoption aufnehmen sollen. ‚Mehrfachadressierte Rezipierende‘ sind im Kontext von Unterrichtssituationen, bei denen die Lehrperson vor der versammelten Klasse spricht, ein relativ häufiges Phänomen, da sich der Unterrichtsdiskurs jeweils sowohl an dem*der einzelnen Schüler*in ausrichtet bzw. diese*n adressiert wie auch die anderen Schüler*innen einbezieht. Dies geschieht aus dem Grund, dass der Unterrichtsdiskurs das pädagogisch-didaktische Ziel hat, dass die Schüler*innen etwas lernen: In einem kommunikativ ausgerichteten Unterricht bedingt dies, dass sich andere Schüler*innen nicht nur jederzeit beteiligen können (‚ratifizierte Rezipierende‘), sondern – aus pädagogisch-didaktischer Warte – dies auch sollten.

71 Manchmal ist die durch das Adressierungsverfahren einer Äußerung bezeichnete Person nur noch formaler Adressat, weil sich die Äußerung eigentlich an eine andere Person richtet. Ein klassisches Beispiel dafür sind zerstrittene Eltern, die auch in gegenseitiger Gegenwart nur noch über ein Kind kommunizieren (z. B. *Peter, sage deinem Vater. . .*) (Hartung 2001: 1353).

72 Vgl. dazu auch *Mehrfachadressierung* gemäß Wunderlich (1975: 36 f.): Mehrfach adressierte Äußerungen richten sich an „Personen, die in der Äusserungssituation anwesend sind und von denen der Sprecher annimmt, dass sie die Äusserung hören können, und solche Personen, von denen der Sprecher annimmt, dass ihnen die Äusserung in der einen oder anderen Form bekanntgemacht werden wird“ (Wunderlich 1975: 37).

4.3.4.3 Gesprächssteuerung

Die Gesprächssteuerung findet im Klassenrat auf mehreren Ebenen statt. Einerseits übernimmt ein*e vorab definierte*r formelle*r Gesprächsleiter*in diese Rolle. Er*Sie agiert sozusagen auf der offiziellen Ebene. Daneben greift aber auch die Lehrperson immer wieder lenkend in die Klassenratsinteraktion zwischen den Schüler*innen ein. Da sie gemäß eigener Zielsetzung darauf verzichten möchte, könnte man ihre Gesprächssteuerung als auf der inoffiziellen Ebene angesiedelt bezeichnen.⁷³ Tiittula (2001: 1361) definiert Gesprächssteuerung folgendermaßen:

Gesprächssteuernd sind 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.

Mit anderen Worten siedelt Tiittula (2001: 1364) Gesprächssteuerung auf den Ebenen der Gesprächsorganisation, der Handlungskonstitution und auf der Sachverhaltsebene an. Zur **Gesprächsorganisation** gehören u. a. die Verteilung des Rederechts, die Organisation des Sprecher*innenwechsels (vgl. dazu das vorangehende Kap. 4.3.4.1). Auf der Ebene der **Handlungskonstitution** findet die Gesprächssteuerung über die Etablierung der *konditionellen Relevanz* und der *Präferenzorganisation* statt. Kallmeyer und Schütze (1976: 15) beschreiben konditionelle Relevanz als „eine Handlung eines bestimmten Typs [auf die] eine andere Handlung eines korrespondierenden Typs zu folgen hat und [die] an dieser Stelle erwartbar ist“. Dies bedeutet, dass die sprechende Person mit ihrer Handlung relativ starke Reaktionsverpflichtungen für die Folgeaktivitäten ihrer Gesprächspartner*innen aufbauen kann. Dabei ist die Steuerung umso stärker, je höher die Erwartungen an die Erfüllung der Reaktion ist (Tiittula 2001: 1366). In den untersuchten Daten zeigt sich die konditionelle Relevanz beispielsweise bei den *Präzisionsfragen* (vgl. Kap. 6.7), mittels deren die Lehrperson starke Zugzwänge für die Schüler*innen etabliert. Mit Präferenzorganisation ist gemeint, „dass sich die Sprecher an einer Präferenzordnung orientieren, indem sie ihre Reaktionen als präferiert oder nicht-präferiert markieren: Präferierte Reaktionen sind typischerweise direkter, kürzer und folgen unmittelbar, während nicht-präferierte Reaktionen indirekter und strukturell ausgebauter sind und verzögert geäußert werden“ (Tiittula 2001: 1367). In den hier untersuchten Daten zeigt sich

73 Vgl. zur interaktiven Aushandlung der Leitungsfunktion im Klassenrat Nell-Tuor und Haldimann (2019).

eine nicht-präferierte Reaktion z. B. als eine Gruppe von Mädchen, welche von der Lehrperson zu einer spezifischen Handlung angewiesen werden, nicht auf die Anweisung reagieren (vgl. Bsp. 12, Kap. 6.4.1). Auf der **Sachverhaltsebene** schließlich geht es um die thematische Steuerung der Interaktion. Hier können Interaktionsbeteiligte relevante Inhalte einbringen, indem sie die Themenbewegung beenden, ändern oder auch eigene Fokusse einführen. Dabei lassen sich Themen**w**echsel und Themen**v**erschiebung unterscheiden. Während der Themenwechsel ein neues Thema einführt, wird bei der Themenverschiebung ein neuer Aspekt eingebracht (Tiittula 2001: 1368).

Schwitalla (1979: 92 ff.) nennt im Zusammenhang mit den gesprächsorganisatorischen Steuerungsaktivitäten neben dem Sprecher*innenwechsel auch Rezeptionssignale. Damit weist er auf einen bedeutenden Aspekt hin, nämlich dass Steuerungsaktivitäten durch eine interagierende Person von den anderen Beteiligten immer auch „bearbeitet werden müssen und dabei akzeptiert und befolgt, aber auch ignoriert und zurückgewiesen werden können“ (Tiittula 2001: 1363). Diese

[i]nteraktive Herstellung bedeutet schliesslich, dass man nicht nur in der Sprecherrolle die Chancen zur Gesprächssteuerung wahrnehmen kann, sondern auch in der Hörerrolle die Möglichkeit hat, den Gesprächsverlauf zu steuern, indem man mit seinem verbalen und nonverbalen Verhalten u. a. Aufmerksamkeit, Verstehen, Akzeptieren, Staunen und Missbilligung signalisieren und auf diese Weise den Sprecher zum Erklären, Fragen, Weitersprechen und Abschliessen oder auch die ganze Interaktion zum Abbruch bringen kann. (Tiittula 2001: 1363 f.)

Tiittula (2001, mit Verweis auf Linell, 1990: 158 ff., und Linell/Luckmann, 1991: 9) spricht im Zusammenhang mit der Gesprächssteuerung auch von verschiedenen Dimensionen von Dominanz. Sie nennt die quantitative Dominanz (Verteilung der Redemenge), die semantische Dominanz (thematische Steuerung und Festlegen von Perspektiven), die strategische Dominanz (Produzieren von strategisch wichtigen Zügen) und die interaktive Dominanz. Letztere sei aus Sicht der Gesprächssteuerung besonders relevant.

Die interaktive Dominanz wird durch direktive Züge hergestellt, mit denen Sprecher ihre Gesprächspartner zur Reaktion unter spezifischen Bedingungen zu bringen versuchen (Fragen und andere Direktiva im traditionellen Sinne), durch kontrollierende Züge, mit denen sie die Beiträge ihrer Partner evaluieren, ratifizieren und disqualifizieren, sowie durch verhindernde Züge, die auf das Einschränken der Beteiligungsmöglichkeiten der anderen abzielen. (Tiittula 2001: 1362)

Verschiedene dieser Züge sind in den Analysen der kommunikativen Lehrpersonenhandlungen (vgl. Kap. 6) zu erkennen.

4.4 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht das Lehrpersonenhandeln im Klassenrat mittels MIA, weil die ethnomethodologische Grundhaltung es erlaubt, den Blick auf lokal geordnete, situative Praktiken zu richten, mit deren Hilfe sich Unterricht, in diesem Fall die Klassenratsinteraktion, konstituiert. Die Unterrichtsordnung wird dabei nicht als gegebene Struktur aufgefasst, sondern als „ongoing accomplishment of organized artful practices“ (Garfinkel 1967: 11). Dies ermöglicht einen deskriptiv-analytischen wissenschaftlichen Zugriff, der den vorherrschenden normativ orientierten Konzepten der Deutschdidaktik entgegensteht (Grundler 2018: 322, vgl. dazu auch Kap. 8.2). Die Tatsache, dass die MIA theoretisches und analytisches Rüstzeug für die Untersuchung Kontext schaffenden und Kontext interpretierenden Interagierens zur Verfügung stellt, ermöglicht es, den Blick nicht nur auf das kommunikative Handeln im Unterricht zu richten, sondern auch auf die interaktive und damit dynamische Konstitution von Unterricht (vgl. Heller 2014: 124). Die MIA eignet sich deshalb besonders, weil sich die Lehrperson im untersuchten Klassenrat entsprechend ihrer pädagogisch-didaktischen Zielsetzung grundsätzlich nicht am Klassenrat beteiligen will. Wenn dies dennoch geschieht, tut sie dies zwar oft verbalsprachlich, sehr häufig gehen diesen Interventionen jedoch entweder eine bestimmte Körperausrichtung, Raumnutzung oder ein spezifisches Blickverhalten voraus oder diese Ausdrucksressourcen ersetzen ein verbales Eingreifen komplett. Mittels der MIA kann die Interaktionsbeteiligung umfassend erfasst und analysiert werden.

Im Anschluss an diese theoretischen Auseinandersetzungen (vgl. Kap. 2–4), soll nochmals auf die Forschungsdesiderate der Studie hingewiesen werden: In Bezug auf die Lehrperson geht es darum, die pädagogische Praxis zu erfassen, um Einsichten in das Lehrpersonenhandeln und ggf. damit einhergehende Bedingungen zu gewinnen. In Bezug auf das Thema Partizipation geht es um die Frage, wie das Klassenratsgeschehen interaktiv organisiert werden soll, um schulische Partizipationsansprüche umsetzen zu können (vgl. Hauser/Haldimann 2018: 132). Aus methodischer Sicht schließlich adressiert die Studie das Desiderat, fachdidaktische Forschungsmethoden zu entwickeln und zu erweitern (vgl. Frederking 2017: 195).

TEIL II: Empirische Untersuchung

5 Methodischer Forschungsprozess

Ziel des Kapitels ist es, darzustellen, auf welcher Datengrundlage die vorliegende Untersuchung zustande kam (Kap. 5.1) und wie dabei methodisch vorgegangen wurde (Kap. 5.2).

5.1 Daten

Im Folgenden wird der Prozess der Datenerhebung erläutert (Kap. 5.1.1), das Korpus beschrieben, auf dem die Analysen basieren (Kap. 5.1.2) sowie die Interviewdaten, die teilweise in die Analysen einfließen (Kap. 5.1.3). Schließlich wird dargelegt, wie die Daten bearbeitet wurden (Kap. 5.1.4).

5.1.1 Datenerhebung

Die Videodaten der Untersuchung wurden während zwei Schuljahren an einer Klasse des 5. und 6. Schuljahres (Alter der Schüler*innen: ca. 11–12 Jahre⁷⁴) in einem Deutschschweizer Kanton erhoben. Die Lehrperson war der Autorin bereits aus einem vorgängigen Projekt bekannt und sie war bereit, diese Zusammenarbeit fortzusetzen. Sie videografierte selbstständig mit jeweils drei Kameras, die sie vor den Klassenratssitzungen an einem fixen Standort installiert hatte. Eine Kamera war jeweils von außen auf den Sitzkreis der Schüler*innen gerichtet, wobei der*die Gesprächsleiter*in fokussiert wurde (vgl. Abb. 2, #1). Die zweite Kamera richtete die Lehrperson auf sich (vgl. Abb. 2, #2) und bei der dritten handelte es sich um eine 360°-Kamera, die in der Mitte des Sitzkreises platziert wurde und die alle Schüler*innen frontal erfasste (vgl. Abb. 2, #3)⁷⁵.

74 Es wurden keine soziodemographischen Daten erhoben, weshalb die Angaben den für diese Klassenstufe durchschnittlichen Werten entsprechen.

75 In den Standbildern der 360°-Kamera bildet ein Balken jeweils 180° des Sitzkreises ab.



Abb. 2: Die drei Kameraeinstellungen

Das eigenständige Videografieren der Lehrperson hatte den Vorteil, dass die Aufnahmen während der Abwesenheit der Autorin stattfinden konnten und somit hinsichtlich des Beobachterparadoxes (Labov 1976: 271) minimal invasiv waren. Für den Aufwand, den die regelmäßigen Videoaufnahmen verursachten, konnte der Lehrperson durch finanzielle Mittel des Zentrums Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zug eine bescheidene Entschädigung bezahlt werden.

Im ersten Schuljahr der Datenerhebung fanden die Klassenratssitzungen in der Regel wöchentlich statt, im zweiten Schuljahr wurde der Klassenrat etwa im 2-Wochen-Rhythmus durchgeführt. Die Frequenz der Klassenratssitzungen wurde nicht vom Projekt vorgegeben, sondern entsprach den Bedürfnissen der Schüler*innen bzw. den schulischen Möglichkeiten und Rahmenbedingungen. Die aufgezeichneten Klassenratssitzungen überbrachte die Lehrperson der Autorin jeweils zeitnah, sodass die Aufzeichnungen fortlaufend gesichtet und bearbeitet werden konnte. Die Lehrperson ließ der Autorin außerdem schriftlich feldrelevante Informationen zukommen, etwa, welche Absprachen sie vorgängig mit dem*der Gesprächsleiter*in getroffen hatte. Dieses Hintergrundwissen erleichterte bei der Sichtung der Daten die Einordnung gewisser Themen, die während des Klassenrats besprochen wurden (vgl. Deppermann 2008: 23 f.). Mit der Lehrperson wurde als ‚inhaltliche Gegenleistung‘ eine Rückmeldung der Autorin zum jeweiligen Klassenrat vereinbart. Diese Rückmeldung wurde ohne Bezug zum Forschungsinteressen erstellt und beinhaltete allgemeine pädagogische Beobachtungen z. B. zur Leitungskompetenz der Gesprächsleiter*innen (vgl. dazu Reflexion des Forschungsprozesses, Kap. 8.3).

Dass sich die Analysen auf die Daten **einer** Klasse und **einer** Lehrperson stützen, schränkt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein; es lassen sich nur in beschränktem Masse generalisierende Aussagen zum Lehrpersonenhandeln innerhalb des Unterrichtsformats *Klassenrat* treffen (vgl. Peräkylä 2004: 297). Die Analysen zeigen jedoch auf, **wie** bestimmte kommunikative Handlungen im Rahmen der Klassenratsinteraktion eingesetzt werden. Diese Erkenntnisse erlauben Schlussfolgerungen, wie die kommunikativen Handlungen **potenziell**

auch in anderen Klassenratsinteraktionen eingesetzt werden (vgl. Mundwiler 2017: 84, mit Verweis auf Peräkylä 2004: 297).⁷⁶

5.1.2 Korpus

Das Korpus setzt sich aus insgesamt 38 Klassenratssitzungen zusammen. 27 Sitzungen stammen aus dem fünften und 11 aus dem sechsten Schuljahr. Das Korpus umfasst insgesamt 30 Stunden und 53 Minuten Videomaterial (vgl. Tabelle 1). Von diesem Gesamtkorpus wurde ein Binnenkorpus erstellt, welches alle Sequenzen der Klassenratsphase „Neues Klassenziel bestimmen“^{77,78} umfasst. In dieser Phase handeln die Schüler*innen ein Ziel aus, das sie sich für die kommende Woche stellen und das sie gemeinsam erreichen möchten. Im darauffolgenden Klassenrat wird die Zielerreichung evaluiert. Die Phase ist insofern interessant, als das Maß an Selbstbestimmung (die Schüler*innen setzen sich selber ein Ziel) und die mit dem Ziel einhergehenden Handlungskonsequenzen für die Schüler*innen besonders groß sind. Anhand des Logbuchs (vgl. Kap. 5.1.4) konnte außerdem festgestellt werden, dass in dieser Phase Interventionen der Lehrperson ‚dichter‘ auftreten als in anderen Phasen. D. h., es kommt zu häufigeren und kürzeren Turns der Lehrperson.⁷⁹ Letzteres begünstigt ein Interaktionsmuster, bei dem sich Turns der Lehrperson und der Schüler*innen abwechseln. Dabei kommt die Spezifik des Interwierens stärker zum Tragen. Aus diesen Gründen wurde die Phase „Neues Klassenziel bestimmen“ als Kriterium für die Auswahl des Binnenkorpus gesetzt. Das Binnenkorpus umfasst insgesamt 4 Stunden und 3 Minuten (vgl. Tabelle 1).

76 Den Vorgang der Generalisierung von konversationsanalytischen Ergebnissen beschreibt Peräkylä (2004: 297) als das *Konzept der Möglichkeit* (*concept of possibility*), bei welchem Aussagen zu möglichen sozialen Praktiken (*social practices that are possible*) die zentralen Elemente darstellen.

77 Ein Klassenrat läuft normalerweise nach bestimmten Phasen ab. Diese sind konzeptionell ungefähr vorgesehen, variieren jedoch im zeitlichen Ablauf und in der konkreten Umsetzung von Klasse zu Klasse (vgl. Glossar im Anhang IV).

78 In einigen Klassenratssitzungen eignete sich die Phase „Neues Klassenziel bestimmen“ nicht als Datengrundlage, weshalb diese Sequenzen nicht ins Binnenkorpus einfließen. Gründe dafür sind etwa, dass ein Klassenziel in der vergangenen Woche nicht erreicht und deshalb erneut gesetzt wurde, oder der Wegfall eines neuen Klassenziels, wenn eine Klassenratssitzung unmittelbar vor den Ferien stattfand.

79 Im Gegensatz dazu stehen Interventionen in anderen Phasen, bei denen die Lehrperson in längeren Turns etwa Regeln zum Klassenrat ausführt oder die Schüler*innen diszipliniert.

Tabelle 1: Gesamt- und Binnenkorpus im Überblick

Schuljahr	Quartal ⁸⁰	Klassenrats- sitzungen	Zeit Klassenratsitzungen (= Gesamtkorpus)	Zeit Klassenratsphase „Neues Klassenziel bestimmen“ (= Binnenkorpus)
16/17	1	KR1	0:38:28	11:30
16/17	1	KR2	0:47:20	23:10
16/17	1	KR3	0:44:15	-
16/17	2	KR4	0:32:22	2:45
16/17	2	KR5	0:45:44	2:55
16/17	2	KR6	0:46:35	2:25
16/17	2	KR7	0:63:35	4:25
16/17	2	KR8	0:48:03	3:50
16/17	2	KR9	0:50:44	3:10
16/17	2	KR10	0:66:08	7:00
16/17	2	KR11	0:58:04	33:40
16/17	2	KR12	0:41:12	4:45
16/17	3	KR13	0:25:50	-
16/17	3	KR14	0:38:27	6:10
16/17	3	KR15	0:47:37	17:10
16/17	3	KR16	0:43:13	2:45
16/17	3	KR17	0:29:55	1:00
16/17	3	KR18	0:50:48	5:00
16/17	3	KR19	0:58:15	14:25
16/17	3	KR20	0:33:23	7:00
16/17	3	KR21	0:43:29	1:00
16/17	4	KR22	0:49:05	4:15
16/17	4	KR23	0:46:23	14:50

16/17	4	KR24	0:49:24	11:55
16/17	4	KR25	0:52:46	8:55
16/17	4	KR26	0:43:16	-
16/17	4	KR27	0:54:02	-
17/18	1	KR28	0:47:22	13:30
17/18	1	KR29	0:63:37	8:30
17/18	1	KR30	0:42:29	9:20
17/18	2	KR31	0:38:03	-
17/18	2	KR32	0:35:36	-
17/18	2	KR33	0:46:08	7:20
17/18	2	KR34	0:69:21	-
17/18	3	KR35	0:51:37	4:25
17/18	3	KR36	0:98:54	4:40
17/18	3	KR37	0:60:44	-
17/18	4	KR38	0:50:48	4:45
Total Zeit Gesamtkorpus			30:53:02	
Total Zeit Binnenkorpus				04:03:30

80 Das 1. Quartal dauert jeweils von August-September, das 2. Quartal von Oktober-Dezember, das 3. Quartal von Januar-April und das 4. Quartal von April-Juli.

Raumspezifische Aspekte der Daten

Wie in Kapitel 4.3.3 dargestellt, spielen räumliche Aspekte in der Klassenratsinteraktion eine zentrale Rolle. Aus diesem Grund wird im Folgenden die räumliche Positionierung der Lehrperson in den untersuchten Daten genauer beschrieben. Es werden dabei Analyseergebnisse berücksichtigt, welche im Rahmen der Gesprächsinventare des Binnenkorpus (vgl. Kap. 5.2.1) eruiert wurden.

Bei der Klassenratsinteraktion handelt es sich um eine sogenannte *F-formation* (Kendon 1990, vgl. Kap. 4.3.3) mit unterschiedlichen funktionalen Bereichen, den *o-*, *p-* und *r-spaces*. Die Rolle, welche die Lehrperson in der *F-formation* einnimmt, kann dabei als *associate* bezeichnet werden. Da die Lehrperson sich nie im Sitzkreis positioniert, changiert sie zwischen einer räumlichen Positionierung im *p-* bzw. im *r-space*. Als Positionierung im *p-space* kann der Bereich direkt hinter dem Sitzkreis bezeichnet werden, in dem sich die Lehrperson stehend (vgl. Abb. 3, #1), am Lehrpersonenpult sitzend (vgl. Abb. 3, #2) oder vereinzelt auch in der Hocke direkt hinter dem Sitzkreis kauern (vgl. Abb. 3, #3) befindet.



Abb. 3: Lehrperson im *p-space*

Der *r-space* umfasst entsprechend den gesamten restlichen Klassenraum. Die Lehrperson befindet sich darin, wenn sie im Klassenraum herumgeht (vgl. Abb. 4, #1) oder wenn sie an einem Schüler*innenpult positioniert ist (vgl. Abb. 4, #2).



Abb. 4: Lehrperson im *r-space*

Obwohl die Lehrperson sich dynamisch im Raum bewegt, ist ihre *home position*⁸¹ entweder am Lehrpersonenpult oder an einem Schüler*innenpult. Entsprechend ist in Bezug auf die räumliche Positionierung der Lehrperson vor allem die Möblierung des Klassenraumes durch Pulte und Stühle relevant bzw. bildet die Möblierung einen übergeordneten Referenzrahmen, auf den sich die Analysen (Kap. 6 und 7) immer wieder beziehen. Die *home positions* am Lehrpersonenpult oder an einem Schüler*innenpult⁸² drehen die für den Klassenraum und die konventionelle Unterrichtssituation typische Strukturierung von Bühne und Zuschauerraum (vgl. Hausendorf 2008 und Kap. 4.3.3) um, so dass im Klassenrat der Sitzkreis die Bühne darstellt und die Lehrperson sich im Zuschauerraum befindet (vgl. Abb. 5 und Abb. 6).



Abb. 5: *Home position* am Lehrpersonenpult (Standbild und Skizze aus Klassenratssitzung 6).⁸³

-
- 81 Der Begriff wird in Anlehnung an Sacks und Schegloff (2002) verwendet, die *home position* in Zusammenhang mit Gesten untersucht haben und feststellen: „A very large number of moves and sequences of moves in interaction end where they begin. That is, they end in the same place and regularly in the same position, which we are calling ‘home position.’ The moves depart from home and return to home.“ (Sacks/Schegloff 2002: 137) Die Bezeichnung *home position* wird in der vorliegenden Arbeit in diesem Sinne auf die räumliche Positionierung der Lehrperson übertragen.
- 82 Obwohl die Positionierungen an einem Schüler*innenpult je nach Klassenratssitzung variieren (die Lehrperson setzt sich jeweils an ein anderes Schüler*innenpult), bleiben sie innerhalb einer Sitzung mehrheitlich gleich.
- 83 Die grünen, grauen und gelben Kreise repräsentieren die Schüler*innen, wobei **grün** bedeutet, dass die gegenseitige Sichtbarkeit von Schüler*innen und der Lehrperson relativ uneingeschränkt möglich ist und **grau** bedeutet, dass die gegenseitige Sichtbarkeit eingeschränkt ist. **Gelb** bezeichnet den*die Gesprächsleiter*in.

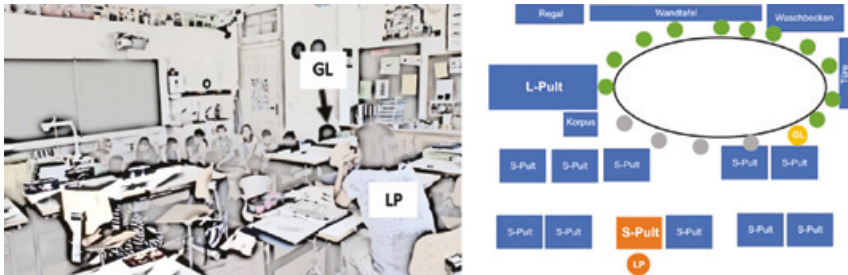


Abb. 6: Home position am Schüler*innenpult (Standbild und Skizze aus Klassenratssitzung 23)

In den für die vorliegende Arbeit untersuchten Daten sitzen die Schüler*innen im Sitzkreis immer am Boden. Wie die grauen Kreise in den Skizzen der Abbildungen 5 und 6 zeigen, befindet sich die Lehrperson in Bezug auf einen Teil der Schüler*innen stets in einer ‚Face-to-back‘-Situation (Hausendorf 2008: 932), was dazu führt, dass sich diese Schüler*innen umdrehen müssen, um eine Face-to-Face-Interaktion mit der Lehrperson zu etablieren. Drehen sich diese Schüler*innen jedoch nicht um, sind sie für die Lehrperson wiederum nicht vollständig sichtbar. Die eingeschränkte Sichtbarkeit erhöht sich dabei mit der Positionierung der Lehrperson im *r-space*, d. h. mit der größeren räumlichen Distanz der Lehrperson zum Sitzkreis.

Die Rolle als *associate* (Kendon 1990, vgl. Kap. 4.3.3.2) in Bezug auf den Sitzkreis der Schüler*innen ermöglicht der Lehrperson größeren Bewegungsspielraum im Vergleich zu den Schüler*innen, welche im Sitzkreis relativ statisch positioniert sind. Als *associate* kann sie „come and go without going through the procedures [...] for exit and entry“ (Kendon 1990: 233). Trotz dieser – Kendon zufolge – *non-participant* Rolle der Lehrperson (weil sie nicht konstant Teil der *F-formation* ist), bedeutet dies im Kontext des Klassenrats keineswegs eine mindere Relevanz ihrer Beteiligungsrolle. Wie Schmitts (2013) Analyse der Bewegungen von Lehrpersonen im Klassenraum zeigt, gibt es nicht nur eine klare räumliche Gliederung des Klassenzimmers, sondern vielmehr auch „eine soziale Wertigkeit wie auch eine Art Besitzverhältnisse oder Primärnutzungsrechte bezogen auf bestimmte Bereiche des Klassenzimmers“ (Schmitt 2013: 288, vgl. Kap. 4.3.3.1). Die verschiedenen räumlichen Positionierungen, welche die Lehrperson im Klassenrat einnimmt, befinden sich mehrheitlich innerhalb der ‚privilegierten Bereiche‘. Bemerkenswert ist diesbezüglich jedoch die Positionierung an einem Schüler*innenpult, scheint dies im konventionellen Unterricht doch der einzige Bereich, in dem die Lehrperson über kein Primärnutzungsrecht

verfügt. Insofern geht mit der Positionierung am Schüler*innenpult das Verlassen ihres legitimen ‚Territoriums‘ einher. Bezieht man an dieser Stelle die Zielsetzung der Lehrperson mit ein, nämlich dass sie die Schüler*innen den Klassenrat eigenständig leiten lassen will (vgl. Kap. 7), kann die räumliche Positionierung auch als Ausdruck ihres Wunsches interpretiert werden, sich als leitende und bestimmende Instanz zurückzuziehen.⁸⁴ Verstärkt wird diese – im Vergleich zu den Positionierungen, bei denen die Lehrperson das Primärnutzungsrecht besitzt – ‚unsichere‘ Positionierung durch die in jeder Klassenratssitzung wechselnde Positionierung an einem jeweils anderen Schüler*innenpult. Der strukturelle Unterschied zwischen der Positionierung am Lehrpersonen- bzw. am Schüler*innenpult zeigt sich des Weiteren darin, dass die Positionierung am Lehrpersonenpult – sobald die Lehrperson interveniert – zur konventionellen Strukturierung des Klassenraumes in ein ‚Vorne‘ und ein ‚Hinten‘ führt, wobei die Lehrperson am Lehrpersonenpult schon nur aufgrund ihrer erhöhten Sichtbarkeit zur *fokalen Zone* (Streeck 1983: 46) wird. Die Lehrperson wird dann zur Fokusperson, d. h. zur Beteiligten, die „einen Anspruch auf die Aufmerksamkeit aller Anwesenden“ (Streeck 1983: 46) erhebt und etabliert dadurch das ‚Vorne‘. Diese Situation tritt jedoch nicht oder in geringerem Masse ein, wenn sich die Lehrperson an einem Schüler*innenpult befindet, was auch auf ihre reduzierte Sichtbarkeit am Schüler*innenpult zurückgeführt wird.

5.1.3 Interviewdaten

Vorgängig zu den Videoaufnahmen wurde mit der Lehrperson ein leitfadengestütztes Interview zu ihrer Einstellung und ihrer Haltung in Bezug auf den Klassenrat geführt (vgl. Anhang V). Das Interview wurde inhaltsanalytisch (Mayring 2015) ausgewertet. Eine Kategorie der Inhaltsanalyse umfasst Zielsetzungen, welche die Lehrperson mit dem Klassenrat verfolgt. Die von der Lehrperson genannten Zielsetzungen bildeten einerseits von Anfang an einen Teil des Forschungsinteresses, nämlich dass sich die Lehrperson räumlich vom Sitzkreis entfernen will, um so die selbst organisierte Durchführung des Klassenrats zu fördern. Die mittels Inhaltsanalyse eruierten Zielsetzungen werden andererseits im zweiten Analyseteil (vgl. Kap. 7) verwendet, um die kommunikativen Lehrpersonenhandlungen in Bezug zu

84 Die *home position*-Positionierungen am Lehrpersonen- und am Schüler*innenpult bilden im untersuchten Klassenrat auch eine chronologische Entwicklung ab. Die Lehrperson hat sich nach ca. $\frac{3}{4}$ des ersten Schuljahres der Datenerhebung bewusst für die räumlich distanziertere Positionierung an einem Schüler*innenpult entschieden (vgl. auch Kap. 5.2.2).

den schüler*innenseitigen Aushandlungsprozessen zu setzen. Darüber hinaus fließen die Resultate der Inhaltsanalyse jedoch nicht in die weiteren Analysen ein.

5.1.4 Datenbearbeitung

Nach Sichtung der Daten wurde jeweils von jeder Klassenratssitzung ein Gesprächsinventar bzw. ein Logbuch erstellt (Deppermann 2008: 32 ff., vgl. Kap. 5.2.1). Darin festgehalten sind alle Beteiligten und ggf. deren formelle Rolle im Klassenrat, die von der Lehrperson übermittelten Feldinformationen (vgl. Kap. 5.1.1), die Phasen des Klassenrats sowie Beobachtungen zum Interaktionsverhalten der Beteiligten.

Vom Binnenkorpus wurden sogenannte Basistranskripte nach GAT 2 (Selting et al. 2009) erstellt. Dabei wurden alle Sequenzen transkribiert, bei denen die Lehrperson interveniert inkl. der vorherigen und der nachfolgenden Interaktion (je ca. 5 Turns). Die Transkripte enthalten auch körperlich-räumliche Handlungen der jeweils relevanten Personen⁸⁵. Ziel der Dokumentation dieser Handlungen ist nicht eine umfassende Darstellung, sondern das Festhalten und Sichtbarmachen der für die Analyse zentralen Aspekte. Die Transkripte enthalten außerdem Standbilder aus den Videoaufnahmen. Diese sind in Anlehnung an Mondada (2014b) in den Transkripten erfasst. Sie beziehen sich grundsätzlich auf einen bestimmten Moment in der verbalen Transkription und sind somit zeitlich verortet (Mondada 2016: 131). Diese zeitliche Verortung ist der Hauptgrund dafür, dass nicht mit verbalisierten Standbildern gearbeitet wurde, wie sie etwa von Laurier (2013) verwendet werden. Verbalisierte Standbilder bilden die Zeitlichkeit der Handlung für die vorliegende Untersuchung nicht in ausreichendem Masse ab. So sind etwa Überlappungen und Pausen sowie die Dauer einer Bewegung nicht ersichtlich (Mondada 2016: 138).⁸⁶

Die Standbilder werden in der vorliegenden Arbeit vorwiegend zur Präsentation der Ergebnisse eingesetzt (vgl. Deppermann 2008: 107 f.). Die Grundlage der Analysen bilden die verbalen Transkripte zusammen mit den Videoaufnahmen. Der wiederholte Rückgriff auf die originalen Videodaten während des Analyseprozesses ist deshalb essentiell, weil Verbaltranskripte stets selektiv und abstrahierend sind und nicht die Gesamtheit des Interaktionsgeschehens wiedergeben können (vgl. Deppermann 2008: 41).⁸⁷

85 Als relevante Personen gelten einerseits die Lehrperson und der*die Gesprächsleiter*in, andererseits weitere Schüler*innen, die relevante Äußerungen oder Handlungen in Bezug auf die Fokusinteraktion vollziehen.

86 Es gilt zu bemerken, dass im Bereich der multimodalen Transkription noch nicht in der Weise auf Transkriptionskonventionen zurückgegriffen werden kann, wie dies für Verbaltranskripte der Fall ist (Imo/Lanwer 2019: 121).

87 Für Angaben zu den Transkriptionskonventionen vgl. Anhang I.

5.2 Analyseverfahren

Der analytische Zugang basiert auf der *multimodalen Interaktionsanalyse* (vgl. Kap. 4.1). Wie in Kapitel 4.4 erläutert, eignet sich dieser Forschungszugang, weil die der MIA zugrunde liegende ethnomethodologische Ausrichtung einen deskriptiv-analytischen Zugriff auf die Daten ermöglicht. Eine solche Herangehensweise hebt sich von ansonsten eher normativ orientierten Konzepten der Deutschdidaktik ab. Durch die Methodik der MIA kann außerdem der grundlegenden Dynamik von Unterricht Rechnung getragen werden. Damit zusammenhängt auch die Tatsache, dass das Interaktionsgeschehen nicht nur verbalsprachlich realisiert wird, sondern in bedeutendem Maße auch etwa durch Körperausrichtung, Raumnutzung und Blickverhalten. Diese Vielfalt an Ausdrucksressourcen wird mittels der MIA erfasst und analysierbar gemacht. Trotz dieser Stärken der Methodik weist sie auch Limitationen auf. So sind das Bilden von Kollektionen sowie das Erstellen von multimodalen Transkriptionen aufwendige Prozesse. Mitunter aus diesem Grund fokussiert der Untersuchungsgegenstand auf die Perspektive der Lehrperson (vgl. dazu die Reflexion in Kap. 8.3). Im folgenden Kapitel werden chronologisch die in der Studie angewandten Analyseschritte beschrieben. Zur Übersicht über die Daten wurden Gesprächsinventare eingesetzt (Kap. 5.2.1). Anschließend wurden aus dem Binnenkorpus zwei Einzelfälle detailliert sequenzanalytisch untersucht (Kap. 5.2.2), bevor dann fallübergreifende Sequenzanalysen von Datenkollektionen vorgenommen wurden (Kap. 5.2.3). Dabei standen erstens die kommunikativen Lehrpersonenhandlungen im Zentrum (Kap. 5.2.3.1) und zweitens Wirkungspotenziale von Lehrpersonenhandlungen (Kap. 5.2.3.2). Kapitel 5.2.4 beschreibt die Darstellung der Analyseergebnisse in der vorliegenden Arbeit.

5.2.1 Gesprächsinventare

Wie erwähnt wurde von jeder Klassenratssitzung, d. h. vom Gesamtkorpus, ein Logbuch bzw. ein Gesprächsinventar erstellt. Gemäß Deppermann (2008: 32) dienen Gesprächsinventare zur schnellen Übersicht über das Gesamtgespräch, sie erlauben den Zugriff auf Materialstellen zu einer Untersuchungsfrage und zur Sammlung von Vergleichspassagen. Außerdem können durch sie makroskopische Gesprächsentwicklungen erkannt werden und zu transkribierende Abschnitte eindeutig markiert werden. Nicht zuletzt vermittelt die Inventarisierung erste Zugänge zu interessanten Phänomenen (Deppermann 2008: 35). Durch die Gesprächsinventare konnte also eine Übersicht über die jeweilige Klassenratssitzung gewonnen werden und es wurde ein systematischer Zugriff auf Datenstellen ermöglicht, welche im Zusammenhang mit der übergeordneten Forschungsfrage – was tut die

Lehrperson im Klassenrat? – standen. Obwohl das Verhalten der Lehrperson zentral gesetzt war, wurden auch Schüler*innenhandlungen, welche in Bezug zu fokalen Lehrpersonenhandlungen standen, festgehalten und als relevant betrachtet.

Nach Bildung des Binnenkorpus (vgl. Kap. 5.1.2) wurden die Gesprächsinventare der entsprechenden Sequenzen um Phänomene aus den Bereichen Raum, Gestik/Adressierungen und Verbales ergänzt. Diese grobe Strukturierung wurde vorgenommen, damit entsprechend den Grundsätzen der multimodalen Interaktionsanalyse alle interaktionalen Ausdrucksressourcen gleichwertig im Blickfeld standen (vgl. Kap. 4.1.2).⁸⁸ Wie Deppermann (2008: 35) betont, sind die im Rahmen von Gesprächsinventaren identifizierten Phänomene nicht als endgültig zu betrachten und müssen durch anschließende detaillierte Analysen ggf. revidiert werden.

Die aus den Gesprächsinventaren der Klassenratssitzungen resultierenden Phänomene sind in der untenstehenden Tabelle 2 pro Bereich zusammengestellt.

In einem zweiten Schritt wurde eruiert, welche Phänomene vorherrschen. Daraus ergab sich eine Zusammenstellung von Kriterien (= vorherrschende Phänomene, in Tabelle 2 kursiv gesetzt), welche zur Auswahl der Einzelfälle dienten (vgl. Materialauswahl, Kap. 5.2.2).

5.2.2 Detaillierte Sequenzanalyse an Einzelfällen

Detaillierte Sequenzanalysen wie sie im Rahmen der Einzelfälle und bei den Kollektionen (vgl. nachfolgendes Kap. 5.2.3) vorgenommen wurden, bilden grundsätzlich den Kern der Interaktionsanalyse (vgl. Deppermann 2008: 53). Über die Untersuchung von Einzelfällen kann der Untersuchungsgegenstand eingegrenzt und ggf. angepasst werden. Die Arbeit am Material stützt sich dabei auf Analysegesichtspunkte, die als heuristische Fragen formuliert sind und keine theoriegeleiteten Zuordnungskategorien vorgeben, sondern die materialgestützte Suche nach Gesprächseigenschaften und -zusammenhängen anregen und systematisieren sollen (Deppermann 2008: 53, diese heuristischen Fragen werden hier als „Leitfragen“ aufgeführt, s. unten). Mittels Einzelfallanalysen wurde in der vorliegenden

88 Eine ähnliche Fokussierung schlagen auch Herrle und Dinkelaker (2016: 98) vor: „Um nachvollziehen zu können, wie die Interaktionsbeteiligten wechselseitig einander die Aufrechterhaltung oder Veränderung von Interaktionsmustern erkennbar machen, ist es hilfreich, Erkenntnisse über die formalen Strukturen von Interaktionen zu berücksichtigen, die bereits in empirischen Untersuchungen gewonnen werden konnten [. . .]. Diese formalen Strukturen sind durch Konfigurationen der Platzierung und Ausrichtung von Körpern im Raum (a), durch die Art und Weise der Adressierung bzw. des Sprecherwechsels (b) sowie durch den thematischen Bezug auf bestimmte Gegenstände (c) gekennzeichnet.“

Tabelle 2: Identifizierte Phänomene und Kriterien (kursiv) pro Bereich

Bereich Raum
<ul style="list-style-type: none"> • <i>auf Stuhl, zurückgelehnt</i> • <i>auf Stuhl, nach vorne gebeugt, Arme auf Pult</i> • <i>auf Stuhl, nach vorne gebeugt, Arme auf Knien</i> • <i>von einem Schüler*innenpult ans andere versetzen</i> • <i>Schritte zum Kreis</i> • <i>mit Stuhl zum Kreis rollen</i> • <i>vom Pult aufstehen</i> • <i>im Stuhl aufrichten</i> • <i>im Stuhl zurücklehnen</i> • <i>Raum verlassen</i> • <i>in Hocke, außerhalb Kreis</i> • <i>aufstehen, außerhalb Kreis</i> • <i>aufstehen, innerhalb Kreis</i>
Bereich Gestik und Adressierung
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hand-Adressierung der Lehrperson durch Schüler*innen, Lehrperson reagiert verbal</i> • <i>Hand-Adressierung der Lehrperson durch Schüler*innen, Lehrperson reagiert nicht</i> • <i>Blick-Adressierung der Lehrperson durch Schüler*innen, Lehrperson reagiert mit räumlicher Annäherung, verbal oder mit Gestik</i> • <i>Blick-Adressierung der Lehrperson durch Schüler*innen, Lehrperson reagiert nicht</i> • <i>Blick-Adressierung der Lehrperson durch Schüler*innen, Lehrperson reagiert mit Geste</i> • <i>Lehrperson erteilt Rederecht mit Handzeichen</i> • <i>Koordination Lehrperson und Gesprächsleiter*in anhand von Blicken</i> • <i>Kopfschütteln oder -nicken der Lehrperson</i> • <i>Kopfnicken der Lehrperson ohne vorgängige Schüler*innenadressierung</i>
Bereich Verbales
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Strukturierung des Prozesses</i> • <i>Handlungsanweisungen für Rollenträger*innen</i> • <i>inhaltliche Bestimmungen vornehmen</i> • <i>Evaluation von Schüler*innenäußerungen</i> • <i>Korrektur Schüler*innen-Aussage (präzisieren, repetieren, ausführen)</i> • <i>Metakommunikation</i> • <i>Problem reformulieren</i> • <i>Ansprüche vorbringen (Formulierungen, Giraffensprache verwenden)</i> • <i>Verhaltensansprüche einbringen (Beteiligung, Sitzposition etc.)</i> • <i>nachfragen</i> • <i>Verständnis sichern</i>

Untersuchung das Ziel verfolgt, relevante Aspekte der Interaktion im Klassenrat herauszuarbeiten. Die untersuchten Einzelfälle sind prototypische Beispiele der Interaktion im Klassenrat und zeichnen sich durch eine größtmögliche Vielfalt an Phänomenen aus (vgl. Kap. 5.2.1); es handelt sich dabei also um besonders ‚dichte‘ Klassenratsinteraktionen hinsichtlich der eruierten Phänomene. Die Einzelfälle gelten als sogenannte „Zentraldokumente“ (vgl. Putzier 2016: 156 ff.).

Materialauswahl

Die Einzelfälle wurden innerhalb des Binnenkorpus ausgewählt. Neben den interaktionsüblichen körperlich-räumlichen Verschiebungen der Beteiligten (aufstehen, hinsetzen, vorbeugen etc.) hat sich die räumliche Positionierung der Lehrperson im Verlauf der Datenaufnahme insofern verändert, als zuerst das Lehrpersonenpult ihre *home position* darstellte (Klassenratssitzungen 1–16) und später ein (wechselndes) Schüler*innenpult (Klassenratssitzungen 17–35) (vgl. Kap. 5.1.2).⁸⁹ Weil vermutet wurde, dass die räumliche Positionierung der Lehrperson das Interaktionsgeschehen in beträchtlichem Masse beeinflusst, wurde sie als maßgebendes Kriterium für die Auswahl der Einzelfälle angewendet. Es wurde je ein Fall mit der *home position Lehrpersonenpult* und ein Fall mit der *home position Schüler*innenpult* ausgewählt (vgl. Kap. 5.1.2). Für das Setting *Lehrpersonenpult* wurde die Sequenz aus der 6. Klassenratssitzung ausgewählt. Darin sind aus den Bereichen Raum und Verbales alle Kriterien (vgl. Tabelle 2) enthalten. Im Bereich Gestik/Adressierungen kommen vor allem Schüler*innenadressierungen an die Lehrperson anhand von Blicken vor. Für das Setting *Schüler*innenpult* wurde die Sequenz aus der 23. Klassenratssitzung ausgewählt. Aus den Bereichen Raum, Gestik/Adressierung und Verbales sind darin alle Kategorien enthalten.

Leitfragen der Analyse

Die Sequenzanalysen der beiden Einzelfälle wurden unter der Fragestellung vorgenommen: **Inwiefern beeinflusst die räumliche Positionierung der**

89 Die Klassenratssitzungen 36–38 fanden in einer nochmals veränderten räumlichen Konstellation statt. Dabei wurde der Sitzkreis der Schüler*innen in die Mitte des Raumes verschoben und die Lehrperson positionierte sich an einem Schüler*innenpult, aber in unmittelbarer Nähe des Sitzkreises. Es handelt sich bei dieser Konstellation um eine Hybridform der beiden anderen Settings, weil die Lehrperson in einer ähnlichen Distanz zum Sitzkreis sitzt wie am Lehrpersonenpult, jedoch an einem Schüler*innenpult.

Lehrperson die Interaktion im Klassenrat? Dabei standen die folgenden raumspezifischen sowie generell interaktionsspezifischen Leitfragen im Zentrum:

- Welche Handlungsspielräume eröffnen die räumlichen Positionierungen jeweils für die Lehrperson und für die Schüler*innen?
- Wie gestaltet sich die räumliche Positionierung und körperliche Ausrichtung der Lehrperson?
- Was ‚leisten‘ die Interventionen der Lehrperson (auf inhaltlicher Ebene) im Zusammenhang mit den räumlichen Positionierungen?
- Wie ist die Wahrnehmungswahrnehmung (Hausendorf 2003) der Lehrperson strukturiert? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Interaktion?
- Ab welchem Zeitpunkt wird die Lehrperson von den Schüler*innen wahrgenommen?
- An welchen Stellen wird die Lehrperson von den Schüler*innen als anwesend bzw. abwesend wahrgenommen?
- Wann interveniert die Lehrperson verbal? Wann interveniert sie anhand anderer Ressourcen?
- Wie setzt die Lehrperson mit ihren Interventionen ein?
- Wie ‚erwartbar‘ sind die Interventionen der Lehrperson?
- Wie gestaltet sich die Interaktion zwischen Lehrperson und dem*der Gesprächsleiter*in?
- Wie reagieren die Schüler*innen auf Interventionen der Lehrperson?
- Wann wird die Lehrperson von den Schüler*innen adressiert bzw. wann initiieren die Schüler*innen die Interaktion mit der Lehrperson?

Erste Hypothesengenerierung

Aufgrund der Sequenzanalysen der Einzelfälle stellte sich heraus, dass nicht wie vermutet die räumliche Positionierung der Lehrperson das vorwiegend konstitutive Element der Interaktion darstellt. Vielmehr stellen sich den Interaktionsbeteiligten durch die nicht eindeutige Unterrichtssituation in Bezug auf die Steuerung (keine offizielle Steuerung der Lehrperson) **interaktionale Aufgaben**, die sie bewältigen müssen. Es haben sich daraus die folgenden Hypothesen⁹⁰ ergeben:

90 In der Konversations- wie auch in der Interaktionsanalyse wird darauf verzichtet, vorab Hypothesen aufzustellen und Untersuchungspläne festzulegen. Die Methode verlangt vielmehr, dass Hypothesen und Leitkonzepte in der empirischen Analyse

- Die Lehrperson bearbeitet im Klassenrat bestimmte interaktionale Aufgaben.
- Sie zeigt den Schüler*innen ihre Verfügbarkeit bzw. Nicht-Verfügbarkeit an.
- Sie zeigt ihre Sichtbarkeit durch körperliche Ausrichtung und räumliche Positionierung an.
- Sie wendet verbale Abstinenz an.
- Sie koordiniert ihre Handlungen mit denjenigen der Gesprächsleiterin oder des Gesprächsleiters und greift dabei auf multimodale Ressourcen zurück (verbal, Gestik, Blicke).
- Sie hält ihre konventionelle Lehrpersonenrolle aufrecht.
- Sie macht Handlungsanweisungen und etabliert Handlungszwänge.
- Sie agiert als bestimmende Instanz.
- Sie stellt die Struktur des Klassenrats sicher.
- Sie diszipliniert.
- Die räumliche Positionierung der Lehrperson beeinflusst die interaktionalen Aufgaben.

Im Anschluss an die detaillierte Sequenzanalyse von den zwei Einzelfällen und aufgrund der Hypothesengenerierung wurden die Fragestellungen folgendermaßen angepasst:

- Welche interaktionalen Aufgaben erfüllt die Lehrperson im Klassenrat?
- Welches Repertoire an Handlungen baut sie auf?
- Wie werden die Handlungen/Bewältigung der Aufgaben durch den Raum begünstigt bzw. behindert?

5.2.3 Fallübergreifende Analysen

Im Anschluss an die Sequenzanalyse der Einzelfälle wurden in Anlehnung an Deppermann (2008: 94 ff.) fallübergreifende Analysen anhand von Kollektionen durchgeführt mit dem Ziel, die Hypothesen zu prüfen und weiter auszuarbeiten (s. oben). Schmitt (2013: 60 f.) zufolge sind Kollektionen „Zusammenstellungen empirischer Belege eines für die Interaktion konstitutiven Phänomens“. Insgesamt wurden 53 Ausschnitte sequenzanalytisch untersucht. Die fallübergreifenden Analysen bilden die Hauptanalyseteile der vorliegenden Arbeit. Im Folgenden wird zuerst das Analyseverfahren in Bezug auf die kommunikativen Lehrpersonenhandlungen erläutert (Kap. 5.2.3.1), welche in Kapitel 6 präsentiert

selbst entwickelt werden (Deppermann 2008: 86). Im Verlauf der Analyse werden Hypothesen dann geprüft und ausgearbeitet und es werden Fragestellungen daraus abgeleitet (Deppermann 2008: 94 f., vgl. dazu auch Kap. 5.2.3).

werden. Im Anschluss wird beschrieben, wie die Wirkungspotenziale bestimmter Lehrpersonenhandlungen analysiert wurden (Kap. 5.2.3.2), welche schließlich in Kapitel 7 präsentiert werden.

5.2.3.1 Kommunikative Lehrpersonenhandlungen

In Bezug auf den ersten Analyseteil (Kap. 6) wurden ausgehend von den oben genannten Hypothesen Kollektionen von Beispielen erstellt, bei denen a) die Lehrperson sich als nicht-verfügbar darstellt, b) die Lehrperson ihre Handlungen mit der Gesprächsleitung koordiniert, c) die Lehrperson bestrebt ist, ihre konventionelle Lehrpersonenrolle aufrechtzuerhalten. Aufgrund der fallübergreifenden Analysen zu den kommunikativen Lehrpersonenhandlungen wurden die Hypothesen aus den Einzelfallanalysen mehrfach modifiziert und die Fragestellungen angepasst. Die endgültigen Fragestellungen in Bezug auf die kommunikativen Lehrpersonenhandlungen lauten (vgl. auch Kap. 6.1):

- Welche kommunikativen Handlungen führt die Lehrperson im Klassenrat aus?
- Wie setzt die Lehrperson die kommunikativen Handlungen ein?
- Wie wirkt sich die Bearbeitung der kommunikativen Handlungen durch die Lehrperson auf die Interaktion im Klassenrat aus?
- Inwiefern dient der Raum den Beteiligten als kommunikative Ressource?

Die Kategorien, nach denen die Lehrpersonenhandlungen klassifiziert sind, wurden grundsätzlich nach funktionalen Kriterien gebildet. Die verschiedenen Beispiele, welche in einer Unterkategorie präsentiert werden, zeigen spezifische Ausprägungen der entsprechenden Kategorie hinsichtlich Formate, Modalitäten und der interaktiv-sequenziellen Ausgestaltung.

Ausnahmen im Kategorienbildungssystem sind die beiden Kategorien *Reformulierung* (vgl. Kap. 6.5) und *Umformulierung* (vgl. Kap. 6.6). Sie wurden nach formalen Merkmalen gebildet. Diese Abweichung in der Kategorienbildung erfolgte aus dem Grund, dass die Funktionen, welche die beiden Lehrpersonenhandlungen jeweils übernehmen, sich nicht unter einem Gesichtspunkt fassen ließen, dies jedoch aus formaler Sicht eindeutig geschehen konnte. Zudem ist die formale Unterscheidung zwischen Re- und Umformulierung auch auf funktionaler Ebene entscheidend, da mit Reformulierungshandlungen bereits bekanntes Wissen neu verarbeitet wird, während Umformulierungshandlungen neue inhaltliche Aspekte einführen (vgl. Einleitungstexte in Kap. 6.5 und 6.6).

5.2.3.2 Wirkungspotenziale von Lehrpersonenhandlungen

Für den zweiten Analyseteil (Kap. 7) wurden innerhalb des Binnenkorpus Sequenzen von schüler*innenseitigen Aushandlungsprozessen identifiziert (sogenannte „Best-Practice-Fälle“). Als Auswahlkriterien auf der Oberfläche galten dabei die Merkmale:

- a) > 7 Schüler*innenturns in der Folge
- b) > 3 beteiligte Schüler*innen
- c) Die Schüler*innen bearbeiten eine bestimmte, für den Klassenrat relevante Aufgabe.

Es handelt sich dabei um äußere Merkmale, die im Sinne einer Auswahlheuristik angewendet wurden. Für die Zusammenstellung der Kollektion war in einem zweiten Schritt maßgebend, dass es im Klassenrat drei formell konstituierte Beteiligungsstatus gibt: die **Lehrperson**, der*die **Gesprächsleiter*in** und die restlichen **Schüler*innen** der Klasse. Bei der Auswahl der Beispiele wurde darauf geachtet, dass in den Ausschnitten die verschiedenen Beteiligungsstatus zum Tragen kommen, d. h. konkret, dass eine gewisse Varianz besteht, wie die Akteur*innen beteiligt sind. Die folgende Tabelle 3 zeigt die Varianz der verschiedenen Beteiligungsstatus auf⁹¹:

Tabelle 3: Übersicht über die Beteiligungsstatus in den ausgewählten Beispielen

A (re)agiert (auf)	B	C übernimmt/übernehmen Verantwortung für Initiierung des schüler*innenseitigen Aushandlungsprozesses	Bsp.
LP	GL	S(uS)	30
LP	SuS	GL	28
LP	S(uS)	SuS	25
LP	-	GL	15
LP	S	SuS	5

Es wurden fünf Transkriptausschnitte gefunden (vgl. Tabelle 3), auf welche die obengenannten Merkmale zutreffen. Die Ausschnitte wurden interaktionsanalytisch untersucht und es wurden provisorische Wirkungspotenziale in Bezug auf bestimmte Lehrpersonenhandlungen eruiert.

91 Vgl. Anhang III für die Abkürzungen.

Kontrastfälle

Im Anschluss an die Analysen der Best-Practice-Fälle wurden die Ergebnisse mittels Kontrastfällen überprüft. Dabei war maßgebend, dass im Kontrastfall eine der drei Lehrpersonenhandlungen, welche bei der Analyse zu den Wirkungspotenzialen im Fokus standen (*Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit*, *Präzisierungsfrage*, *Anweisung*), vorkam sowie dass ab der entsprechenden Lehrpersonenhandlung eine Turnfolge LP-S(-S-S)-LP (vgl. Willemsen et al. 2019: 2) besteht, die anzeigt, dass ein schüler*innenseitiger Aushandlungsprozess **nicht** produziert wird.

Es wurden insgesamt drei Sequenzen ausgewählt, auf welche die oben genannten Kriterien zutreffen (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Übersicht über die Kontrastfälle

Lehrpersonenhandlung	Bsp.
<i>Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit</i>	33
<i>Präzisierungsfrage</i>	24
<i>Anweisung</i>	32

Auch die Kontrastfälle wurden interaktionsanalytisch ausgewertet. Die Kontrastierung gibt Aufschluss darüber, wie stark sich die Interaktion der Beteiligten in den beiden Situationen (schüler*innenseitiger Aushandlungsprozess findet statt vs. schüler*innenseitiger Aushandlungsprozess findet nicht statt) unterscheidet bzw. inwiefern die in den Best-Practice-Fällen eruierten Wirkungspotenziale durch die Kontrastfälle bestätigt werden. Dabei wird ein bestimmter Faktor als bestätigt betrachtet, wenn er im Kontrastfall nicht nachgewiesen werden kann (vgl. die methodische Reflexion dazu in Kap. 8.3).

Dieses Vorgehen geht teilweise auf die Überlegungen von Pick und Meer (2018) zurück. Die Autorinnen beschreiben methodische Herangehensweisen, wie die Angewandte Gesprächslinguistik von der Deskription zur Präskription gelangen kann (Pick/Meer 2018: 206 ff.). Dabei schlagen sie unter anderem vergleichende Korpusanalysen vor, um zur Ermittlung von gelingendem Handeln zu kommen. Sie fügen an, dass dieser methodologische Ansatz sowie die anderen von ihnen erwähnten Ansätze bisher noch nicht voll entwickelt seien (Pick/Meer 2018: 207). Die vorliegende Studie nahm den von Pick und Meer nur grob skizzierten Ansatz als Ausgangspunkt und entwickelte darauf aufbauend das oben erläuterte methodische Vorgehen der Kontrastierung.

5.2.4 Darstellung der Ergebnisse

In den folgenden Kapiteln des empirischen Teils der Arbeit werden die Ergebnisse zu den kommunikativen Lehrpersonenhandlungen (Kap. 6) sowie zu den Wirkungspotenzialen (Kap. 7) präsentiert. Selbstverständlich fließen dabei die Ergebnisse der Einzelfallanalysen auch mit ein – bilden sie doch die Grundlage für die fallübergreifenden Analysen. Die Ergebnisse der Einzelfallanalysen werden jedoch nicht separat dargestellt. Bei der Darstellung der kommunikativen Lehrpersonenhandlungen (Kap. 6) wird pro Handlung jeweils ein besonders klares Beispiel präsentiert, welches als prototypisch für die entsprechende Lehrpersonenhandlung gilt.⁹²

92 Zur Übersicht über die präsentierten Beispiele vgl. Anhang II.

6 Die kommunikativen Handlungen der Lehrperson

6.1 Fragestellungen und Ziel des Kapitels

Die Lehrperson im untersuchten Klassenrat ist grundsätzlich bestrebt, sich aus der Klassenratsinteraktion weitestgehend herauszuhalten und die Leitung und Steuerung dafür den Schüler*innen zu überlassen. Nichtsdestotrotz greift die Lehrperson während des Klassenrats immer wieder in die Interaktion unter den Schüler*innen ein oder wird von den Schüler*innen in die Interaktion ‚hineingezogen‘. Die Arbeit fragt deshalb in einem übergeordneten Sinn danach, was die Lehrperson tut, wenn sie interveniert. Ziel des folgenden Kapitels ist, diese kommunikativen Handlungen der Lehrperson zu rekonstruieren und zu beschreiben. Konkret werden im Rahmen der Analyse folgende Fragestellungen bearbeitet:

- Welche kommunikativen Handlungen führt die Lehrperson im Klassenrat aus?
- Wie setzt die Lehrperson die kommunikativen Handlungen ein?
- Wie wirkt sich die Bearbeitung der kommunikativen Handlungen durch die Lehrperson auf die Interaktion im Klassenrat aus?
- Inwiefern dient der Raum den Beteiligten als kommunikative Ressource?

Ein Überblick über die aus empirischer Sicht beschriebenen Rollen und Aufgaben der Lehrperson findet sich in Kapitel 3.1. Im Rahmen der empirischen Analysen werden die kommunikativen Handlungen der Lehrperson mittels multimodaler Interaktionsanalyse (vgl. Kap. 4.1) ermittelt. Dieses Analyseverfahren orientiert sich an den Grundprinzipien der Ethnomethodologie, denen zufolge die Hypothesen und Fragestellungen der Untersuchung den Erkenntnissen, welche sich im Laufe der Datenanalyse ergeben, laufend angepasst werden. Die detaillierte Beschreibung des Analyseverfahrens (inkl. der Kategorienbildung) findet sich in Kapitel 5.2. Die Ergebnisse des vorliegenden Kapitels bilden die Grundlage für den zweiten Analyseteil, in dem Wirkungspotenziale bestimmter Lehrpersonenhandlungen eruiert werden (vgl. Kap. 7).

Im Folgenden werden die kommunikativen Lehrpersonenhandlungen und ihre Unterkategorien beschrieben und mit Gesprächsausschnitten belegt.⁹³ Um

93 Die präsentierten Transkriptausschnitte stellen prototypische Beispiele der entsprechenden Lehrpersonenhandlung dar. Eine Übersicht aller präsentierter Transkriptausschnitte findet sich im Anhang II.

das Interaktionsgeschehen als Ganzes möglichst gut erfassen zu können, werden teilweise längere Transkriptausschnitte präsentiert und zur besseren Verständlichkeit mit Standbildern ergänzt.

6.2 Ratifizierung

Ratifizierungen sind grundsätzlich als Bestätigungshandlungen zu verstehen. In den untersuchten Daten zeigen sich zusätzliche Funktionen: So setzt die Lehrperson Ratifizierungen als Hörer*innensignale ein (z. B. „mhm“, vgl. Imo 2013: 174, Kap. 6.2.1), als positiv validierende Elemente (z. B. „ja genau“, vgl. Przyborski 2004: 70, Spiegel 2006: 72 ff., Kap. 6.2.2) oder als inhaltsbestimmende Elemente, indem die Lehrperson durch ihre Intervention einen bestimmten Sachverhalt festlegt, den die Schüler*innen diskutieren (Kap. 6.2.3). An einem Randfall zeigt sich außerdem, dass räumliche Aspekte des Klassenrats die interaktionale Ausgestaltung von Ratifizierungen beeinflussen (Kap. 6.2.4).⁹⁴ Die Lehrperson nimmt Ratifizierungen entweder im Anschluss an eine schüler*innenseitige Adressierung vor oder auf Eigeninitiative (ohne Adressierung). Es fällt auf, dass Hörer*innensignale immer mit Adressierungsverfahren auftreten. Demgegenüber ratifiziert die Lehrperson bei den positiv validierenden Ratifizierungen ausschließlich auf Eigeninitiative.

6.2.1 Hörer*innensignal

Hörer*innensignale sind Rückmeldeverfahren an den*die Sprecher*in. Weinrich (2005: 834 f.) unterscheidet dabei zwischen Hörer*innensignalen, mittels welcher die sprechende Person Anspruch auf die Übernahme der Sprecher*innenrolle erhebt oder nicht. In den vorliegenden Daten treten beide Varianten auf. Einmal ist die Ratifizierung ein „**Stützungssignal**“ (Weinrich 2005: 834), wobei die Lehrperson keinen Anspruch auf die Übernahme der Sprecher*innenrolle erhebt (Bsp. 1), im anderen Fall übernimmt die Lehrperson nach der Ratifizierung die Sprecher*innenrolle, wobei es sich um ein „**Übernahmesignal**“ (Weinrich 2005: 835, Bsp. 2) handelt. Imo (2013: 174) beschreibt in Bezug auf Hörer*innensignale mit Verweis auf die Duden Grammatik: „Neben der Aufgabe, Anwesenheit und Zuhören zu signalisieren, kommt bei manchen Hörersignalen auch noch eine typisch responsive Funktion hinzu, die im Ausdruck von Zustimmung besteht.“ Mit dem Einschließen der responsiven Funktion in die Definition von Hörer*innensignalen geht Imo (2013) einen Schritt weiter als Bublitz (1988, 1989), der festhält: „Vor

94 Für die Definitionen der Unterkategorien vgl. die jeweiligen Unterkapitel 6.2.1–6.2.4.

allem [. . .] gibt es keinerlei Anhaltspunkte dafür, dass die Hörer mit ihren Hörersignalen inhaltlich zustimmen oder ablehnen oder auf andere Weise Stellung nehmen.“ (Bublitz 1989: 74) Hinsichtlich der Tatsache, dass im untersuchten Korpus Ratifizierungen als Hörer*innensignal immer aufgrund einer schüler*innenseitigen Adressierung vorkommen (s. oben), ist die von Imo beschriebene „responsive Funktion“ entscheidend, denn dadurch wird das Einlösen des von dem*der adressierenden Schüler*in etablierten Zugzwangs⁹⁵ gegenüber der Lehrperson von der Lehrperson eingelöst. Wie die folgenden Beispiele zeigen, treten Hörer*innensignale in verschiedenen Modalitäten auf, nämlich gestisch und verbal.

Gestisch realisiertes Stützungssignal

Das folgende Beispiel zeigt ein rein gestisch – mittels Kopfnicken – realisiertes Stützungssignal. Leyla schlägt als neues Klassenziel vor, beim Spiel „Werwölfe“ die Regeln einzuhalten. Während ihres Redebeitrags schaut sie ununterbrochen zur Lehrperson.

Beispiel 1: Werwölfe (KR16, T3, 9:24–9:47)⁹⁶

- 03 LEY: ähm (-) wir könnten auch bei wahrheit <<schaut zu LP> tat oder
Risiko, (--)
04 ein zIel machen dass wir die reg Regeln einhalten, #1

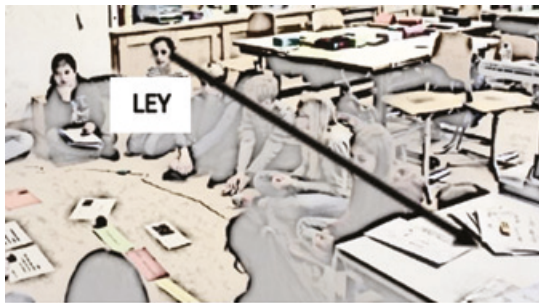


Abb. 7: Leyla schaut zur Lehrperson (nicht sichtbar, unten rechts im Bild) #1

95 Der Begriff *Zugzwang* wird im konversationsanalytischen Sinn verwendet, um zu bezeichnen, dass in sozialen Interaktionen stets bestimmte Anschlussersparungen an interaktive Züge bestehen (vgl. z. B. Hausendorf 2009: 193).

96 Vgl. Anhang III für die Abkürzungen in den Transkripten.



Abb. 8: Lehrperson während Leylas Beitrag mit abgewandtem Blick, #1

```

05 wie jetzt beim [FUSSball vorher?> ]
-> 06 [(LP nickt leicht, Blick nach unten #2)]

```

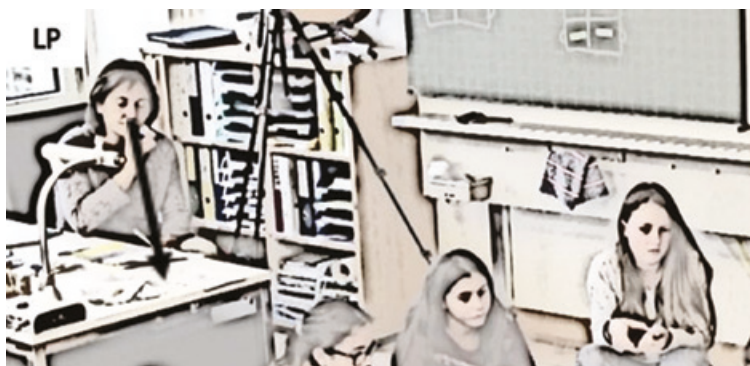


Abb. 9: Lehrperson nickt, schaut nach unten, #2

```

07 ((mehrere SuS durcheinander, 2.5))
08 [<<schaut zu LP> äh was (wahrheit oder risiko)->
08b [((LP schaut zu LEY #3))]
09 !WER!wölfeln; ]

```



Abb. 10: Lehrperson schaut zu Leyla, #3

-> 10 ((LP nickt leicht, Blick nach unten #4, 1.0))



Abb. 11: Lehrperson nickt nach Leylas Turn, #4

11 ((GL und VS notieren Votum, LP sortiert Notizblätter, notiert etwas, 28.4))

Während ihres ersten Turns, schaut Leyla fast von Beginn an in die Richtung der Lehrperson und hält die Blickadressierung bis zum ersten Turnende aufrecht (Z. 03–05). Aufgrund einiger Schüler*innen, die daraufhin durcheinanderschwätzen (Z. 07), wird sie auf ihren Versprecher („Wahrheit, Tat oder Risiko“, Z. 03) aufmerksam und nimmt eine Selbstkorrektur vor (Z. 08 und 09). Die Lehrperson hält während der Blickadressierung durch Leyla ihren Blick abgewandt. Erst bei Leylas zweitem Turn, der Selbstkorrektur, schaut sie in ihre Richtung (Z. 08b). Nichtsdestotrotz nimmt die Lehrperson an Leylas erstem Turnende eine Ratifizierung vor, indem sie leicht nickt (Z. 06). Leyla nimmt das Nicken vermutlich wahr, da sie den Blick bis zu ihrem Turnende der Lehrperson zugewandt hat. Die zweite Ratifizierung nimmt die Lehrperson wiederum mittels Kopfnicken vor (Z. 10), diesmal jedoch erst, als Leyla ihren Turn beendet hat und den Blick bereits wieder abgewandt hat. Auch hier hat die Lehrperson ihren Blick nach unten gerichtet.

Die Ratifizierungen mit abgewandtem Blick lassen auf eine gewisse Zurückhaltung der Lehrperson schließen und könnte als eine Form von Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit interpretiert werden. Im Unterschied zur Lehrpersonenhandlung *Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit* (vgl. Kap. 6.9) verneint die Lehrperson ihre Anwesenheit und ihre Verfügbarkeit jedoch nicht, vielmehr scheint es ihr gerade darum zu gehen, dass ihre Kopf- und Blickbewegungen von den Schüler*innen wahrgenommen werden, jedoch ohne dass die Ratifizierung als maßgebende oder die Interaktion bestimmende Handlung wahrgenommen wird bzw. ohne dass sie den Anspruch erhebt, die Sprecher*innenrolle zu übernehmen. Sie signalisiert den Schüler*innen demzufolge ihr Zuhören und ihre Aufmerksamkeit und ‚antwortet‘ (im Sinne der responsiven Funktion, s. oben) auf die Adressierung durch Leyla.

Übernahmesignal

Hörer*innensignale werden auch mit dem Anspruch geäußert, die Sprecher*innenrolle zu übernehmen. Im folgenden Beispiel fragt die Gesprächsleiterin die Klasse, ob jemand einen Vorschlag für ein Klassenziel habe. Leyla macht die Gesprächsleiterin gestisch auf ihre Redeabsicht aufmerksam, woraufhin sie das Rederecht erhält. Sie schlägt das Klassenziel vor, die „Ämtli“⁹⁷ richtig zu machen“.

97 Mit „Ämtli“ (Ämtchen) werden in der Deutschschweiz im schulischen Kontext kleine Arbeiten bezeichnet, die sich meist auf die Ordnung im Klassenzimmer beziehen (z. B. Wandtafel putzen, Fenster öffnen/schliessen).

Beispiel 2: Ämtli machen (KR10, T5, 6:39–7:08)

- 02 GL: süscht het NIEmerd öpis?
sonst hat niemand etwas
 ((LEY zeigt auf das vor ihr liegende Redekärtchen⁸⁸ und stupst
 GL an, 2.7))
- 04 LEY: ä:hm (--) dass wir die ÄMTchen <<schaut zu LP> richtig #1
 machen?>



Abb. 12: Leyla schaut zur Lehrperson, #1

- 05 wie zum beispiel <<schaut zu LP> die FENster auch,> (--)
 06 AUFTun in der pause- (-)
 07 <<gibt Redeball⁹⁹ an GL> (in der kleinen pause) #2>

98 Im untersuchten Klassenrat signalisieren die Schüler*innen durch das Redekärtchen, das sie vor sich auf den Boden legen, dass sie sich äußern möchten (vgl. Glossar im Anhang IV).

99 Im Klassenrat zeigt der sogenannte Redeball an, wer des Rederecht hat (vgl. Glossar im Anhang IV).



Abb. 13: Leyla gibt Redeball zurück, #2

```

-> 08 LP: mhm;
    09   dass ihr einander daran erINN[ert;]
    10 LEY: [ja ]
    11 LP: dass nicht ICH das machen muss mhm [(xxxxx);]
    12 LEY: [und auch] die Tafel-
    13   ((VS notiert100, 3.9))
  
```

Während ihres Turns schaut Leyla in die Richtung der Lehrperson (Z. 04 und 05), welche am Lehrpersonenpult sitzt. Sie nimmt damit eine Blickadressierung der Lehrperson vor. Die Adressierung hält sie jedoch nicht bis zu ihrem Turnende aufrecht, vielmehr wendet sie ihren Blick nach einer mittleren Pause ab (Z. 05) und hebt damit den Zugzwang für die Lehrperson, welchen sie durch die Blickadressierung etabliert hat, wieder auf und übergibt den nächsten Turn mittels Redeball an die Gesprächsleiterin (Z. 07). Die Lehrperson ratifiziert Leylas Äußerung, indem sie ihren Turn mit der Gesprächspartikel *mhm*;¹⁰¹ eröffnet (Z. 08), welche als Hörer*innensignal mit hohem Zustimmungsscharakter und somit als Responsiv (vgl. Imo 2013: 174) klassifiziert werden kann. Die Lehrperson übernimmt demzufolge die Sprecher*innenrolle. Sie greift in ihrer darauffolgenden Äußerung Leylas Äußerung auf und führt diese weiter, indem sie einen neuen Handlungsaspekt des vorgeschlagenen Klassenziels („Ämtli richtig machen“) einführt, nämlich dass die Schüler*innen sich gegenseitig „erinnern“

100 Der Votenschreiber notiert schließlich das Votum: „Die Ämtchen richtig machen.“

101 In den Analysetexten werden Transkriptzitate (inkl. Tonhöhenbewegung am Ende der Intonationsphrase und Akzentuierungen) kursiv gesetzt. Paraphrasen von Transkriptstellen sind in Anführungszeichen gesetzt (vgl. Bonanati 2018: 193).

sollen, die Ämtli zu machen (Z. 09). Sie nimmt also eine *Umformulierung* (vgl. Kap. 6.6) von Leylas Votum vor, welche Leyla zunächst mit *ja* (Z. 10) bestätigt.¹⁰² Die Lehrperson nutzt dementsprechend das Hörer*innensignal nicht nur zur Übernahme der Sprecher*innenrolle, sondern auch als Einstieg in ihre eigene Argumentation. Dabei ist relevant, was Szczepek (2000: 29) in Bezug auf *agreement-tokens* (wozu die Ratifizierung bzw. das Hörer*innensignal *mhm*; zählt) feststellt: Ein *agreement-token* verhindert eine mögliche Einschubsequenz, die die Akzeptanz der Äußerung der zweiten Person (in diesem Fall der Lehrperson, Z. 09) möglicherweise infrage stellen würde.

Nach dem Turnende der Lehrperson ist Leyla bestrebt, ihren Beitrag abzuschließen, was sie überlappend zum Turnende der Lehrperson tut. Sie greift dabei auf ihr erstes Votum zurück und ergänzt es mit einem weiteren Aspekt (*und auch die Tafel*-, Z. 12), womit sie vermutlich meint, auch die Wandtafel müsse geputzt werden. Leyla korrigiert dadurch die Umformulierung, welche die Lehrperson an ihrem Votum vorgenommen hat, und realisiert anstelle der Lehrperson den Sequenzabschluss. Bemerkenswerterweise notiert der Votenschreiber schließlich Leylas originales Votum (Z. 13). Die Umformulierung der Lehrperson hatte in diesem Fall dementsprechend keinen Einfluss auf die Abstimmungsoptionen.

6.2.2 Positiv validierende Ratifizierungen

Positiv validierende Ratifizierungen zeigen grundsätzlich an, dass die Lehrperson bestimmte Verhaltensweisen und Haltungen der Schüler*innen präferiert (indem sie diese positiv validiert). Zusätzlich zur bestätigenden Funktion der Ratifizierung kommt hier also ein bewertendes Element hinzu. Es fällt auf, dass positiv validierende Ratifizierungen ausschließlich auftreten, ohne dass die Schüler*innen zuvor die Lehrperson adressiert haben, d. h. dass die Lehrperson immer eigeninitiativ eingreift. Außerdem ist für die Unterkategorie charakteristisch, dass die Lehrperson den Inhalt einer Schüler*innenäußerung immer verbal bewertet. Positiv validierende Ratifizierungen treten auch in für den Klassenrat untypischen IRE-Sequenzen auf (Bsp. 4).

Im folgenden Beispiel macht Luca den Vorschlag, einen Zettel aufs Pult zu kleben, um sich zu erinnern, das Ämtli zu machen. Die Lehrperson unterbricht ihn und macht den Votenschreiber (Jonathan) darauf aufmerksam, Lucas Votum zu notieren.

¹⁰² Dasselbe Muster – eine Umformulierung, welche auf eine Ratifizierung folgt – ist auch in Beispiel 4 (Kap. 6.6.3) beschrieben, dort jedoch mit Fokus auf die Umformulierungshandlung.

Beispiel 3: Pultzettel (KR11, Tafel 3, 11:50–12:40)

03 LUC: äh (-) <<lachend> Okay;>
 04 (xx) also statt die LISte kön-
 05 das kann man AUCh vergessen die liste, (--)
 06 könnt man einfach so einen grossen <<macht Handgeste> !ZET!tel
 auf>
 07 <<gedämpft> also nicht so gross wie das pult>
 08 aber einfach so einen ZETtel auf das pult tun,
 09 und dann darauf steht was man für ein ÄMTli zu tun hat; (-)
 10 und dass man dann (.) dass es (.) man (.)
 11 <<betont> dass man das> den ganzen tag SIEHT?
 12 und dann weiss man (.) ah ich hab dieses ÄMTli, #1



Abb. 14: Keine Adressierung der Lehrperson durch Luca, #1

13 und dann (--) ist es (---) [ins geHIRN eingebrenn-
 13b [(VS beginnt zu notieren)]
 14 brAnnt (-) und [dann]
 15 LP: [okay] jonathan Votum, #2



Abb. 15: Lehrperson adressiert notierenden Votenschreiber, #2

Durch die positiv validierende Ratifizierung stellt die Lehrperson im ersten Turn (Z. 15–16) einerseits sicher, dass ein aus ihrer Sicht als gut bewertetes Votum als Abstimmungsoption aufgenommen wird. Hierzu weist sie den Votenschreiber explizit an, Lucas Vorschlag zu notieren. Die Tatsache, dass sie dies tut, obwohl der Votenschreiber – für die Lehrperson sichtbar – seiner Aufgabe bereits nachkommt, legt den Schluss nahe, dass ihre Ratifizierung für die Klassenöffentlichkeit bestimmt ist und nicht ausschließlich für den Votenschreiber; insofern als die Ratifizierung positiv validierenden Charakter hat, soll allen Schüler*innen kommuniziert werden, dass es sich um einen aus Lehrpersonen-sicht wertvollen Vorschlag handelt, welcher als Abstimmungsoption festgehalten werden soll. Es handelt sich demnach um eine Mehrfachadressierung im Sinne Wunderlichs (1975: 36 f.) bzw. sind die Schüler*innen ‚mehrfachadressierte Rezipierende‘ (vgl. Hartung 2001: 1353, vgl. dazu auch Kap. 4.3.4.2).

Als spezifischer Fall von positiv validierenden Ratifizierungen zeigen sich Ratifizierungen, welche als Teil einer *Initiation-Response-Evaluation*-Sequenz vorgenommen werden. Solche IRE-Sequenzen sind ausführlich von Mehan (1979) und Sinclair und Coulthard (1975) beschrieben. Mehan (1979: 52 ff.) beschreibt sie als typisches Unterrichtsmuster. Im Klassenrat treten IRE-Sequenzen selten auf, was vermutlich an der Tatsache liegt, dass die Lehrperson gerade die *initiation* vermeiden möchte (eine Ausnahme bilden hier die *Präzisierungsfragen*, vgl. Kap. 6.7). Das folgende Beispiel zeigt einen Ausnahmefall, der eine *initiation* sowie eine *evaluation* ausweist. Im Rahmen der Evaluation ratifiziert die Lehrperson dabei ein Schülervotum. Rico reformuliert eine Äußerung, welche Michael zuvor angebracht hatte. Weil er Negativ-Formulierungen verwendet (wie auch Michael in seiner vorangehenden Äußerung, nicht Teil des Transkripts), weist ihn die Lehrperson darauf hin, dass er sein Anliegen positiv formulieren soll.

Beispiel 4: positive Rückmeldungen (KR25, LP3, 9:50–10:30)

```

35 RIC: also: der Michi meint zum beispiel wenn:
36 ((GL wirft RIC Redeball zu, 1.9))
37 wenn: (.) der (-- ) TORwart, (.)
38 ähm ein (.) GOAL (-) kassiert?
39 dass er nachher (-- ) nicht grad (.) AUSrastet,=
40 =oder die Anderen, (-- )
41 und ihn nicht (-- ) DOWN machen,=
42 =also (-) ihn NICHT-
43 LP: aber ihr seid jetzt immer im !NICHT! nicht nicht-
44 dass alles im NICHT ist;
45 aber !WIE! soll es denn sein wenn ihr (.) [nIcht ]
46 RIC: [ja ihn] motivIERen;
47 dass er WEIter im goal ist,
-> 48 LP: JAwohl?

```

49 leute motivIERen,
 50 positive RÜCKmeldungen geben-
 -> 51 das ist GUT;
 52 dann habt ihr ein BILD;
 53 dann (xxxxx) .
 54 ((RIC wirft Redeball zu CAR, trifft aus Versehen MAR, einzelne
 SuS lachen, 4.5))

Die Lehrperson ergreift das Wort, nachdem Rico seine Äußerung abgebrochen hat (Z. 43). Sie konstatiert, dass die Schüler*innen – sie verweist insbesondere auf Michael und Rico (*thr seid*) – ihre Äußerungen negativ formulieren und verlangt daraufhin, dass sie genauer und mit positiven Formulierungen¹⁰⁵ beschreiben, „wie etwas sein soll“ (Z. 45). Diese Frage stellt die *initiation* dar. Rico liefert die Antwort (*response*) unmittelbar, indem er bereits überlappend zum Turnende der Lehrperson eine positive Formulierung anbringt (Z. 46–47). Die Lehrperson ratifiziert daraufhin seine Äußerung mit *JAwohl?* (Z. 48). Imo (2013) hält zur Verwendung des Responsivs *jawohl* fest: „Die Verwendung der auffälligen Form *jawohl* ist [...] durch den Wechsel in eine spielerische Modalität zu begründen, mit der die heikle Phase der Gesprächsbeendigung ‚entschärft‘ wird.“ (Imo 2013: 173 f.) Obwohl die Partikel am Turnanfang der Lehrperson steht und es sich entsprechend nicht um eine Gesprächsbeendigung handelt, greift die Lehrperson hier vermutlich auf die „spielerische Modalität“ zurück, um die Situation insofern zu entschärfen, als der Anweisung, positive Formulierungen zu verwenden, bereits mehrere Ermahnungen vorausgingen.

Die Äußerungsabfolge in den Zeilen 45–53 entspricht somit einer typischen IRE-Abfolge: Die Lehrperson stellt der Klasse eine Frage (Z. 45), auf welche Rico antwortet (Z. 46–47) und welche schließlich von der Lehrperson evaluiert wird (Z. 48). Im Anschluss an ihre Ratifizierung reformuliert die Lehrperson zuerst Teile von Ricos Äußerung (*leute motivIERen*, Z. 49) und nimmt dann eine Umformulierung seiner Äußerung vor (*positive RÜCKmeldungen geben-*, Z. 50), wobei sie erneut ihrem Anspruch einer positiven Formulierung bzw. Rückmeldung Gewicht verleiht. Anschließend ratifiziert und evaluiert sie Ricos Äußerung ein zweites Mal mit *das ist GUT*; (Z. 51) und begründet sogleich, weshalb positive

105 Direkt vorangehend zum präsentierten Ausschnitt hatte die Lehrperson explizit verlangt, dass die Schüler*innen die „Giraffensprache“ verwenden. Die Giraffensprache stammt aus dem Konzept der Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg und wird als Synonym für Ich-Botschaften verwendet. Die Methode wurde von der Lehrperson in anderen Kontexten mit den Schüler*innen bereits eingeführt (vgl. Glossar im Anhang IV).

Rückmeldungen gut seien (weil die Schüler*innen „dann ein Bild hätten“, Z. 52). Pitsch und Ayass (2008) beschreiben das Wiederholen von Schüler*innenäußerungen im Rahmen einer IRE-Sequenz (hier in Form der Reformulierung *leute motivIERen*) als „Lehrer-Echo“. Dieses bietet die Möglichkeit „Orientierungshinweise auf die Relevanz von Inhalten“ zu gewähren (Pitsch/Ayass 2008: 971). Nach der zweiten positiven Evaluation der Lehrperson (Z. 51) ist die Sequenz sowohl für die Schüler*innen abgeschlossen (Rico gibt den Redeball bzw. das Rederecht weiter, Z. 54) wie auch für die Lehrperson, was an der stark abfallenden Intonation ihrer letzten Äußerung erkennbar ist (Z. 53). Dies stimmt auch mit Mehans (1979: 64) Erkenntnis überein, dass eine positive Evaluation das Ende einer Sequenz markiert.

6.2.3 Inhaltliche Bestimmung durch Ratifizierung

Ratifizierungen sind grundsätzlich bestätigende Handlungen. Gleichzeitig kann die Lehrperson durch Ratifizierungen auch als inhaltlich bestimmende Instanz auftreten. Solche Ratifizierungen nimmt die Lehrperson entweder **unaufgefordert** vor (Bsp. 24.1) oder indem sie von den Schüler*innen zu einer Stellungnahme **aufgefordert** wird (Bsp. 6).

Unaufgefordert

Im folgenden Beispiel nennt Michael als Vorschlag für ein Klassenziel, dass auf dem Fußballplatz alle nett zueinander sein sollen. Die Gesprächsleiterin fragt daraufhin nach, ob dieser Vorschlag als Klassenziel geeignet sei, da nicht alle Schüler*innen Fußball spielten.

Beispiel 24.1: Fußball (KR25, LP3, 8:50-9:15)

```

01  GL:   hat noch jemand einen Anderen vorschlag?
02      (6.9)
03  MIC:  auf dem: fussballplatz (.) möglichst (-) NETT sein?
04      (1.6)
05  GL:   okay? (-)
06      JA? (---)
07      oder ähm also betrifft das Alle;
08      weil es spielen ja nicht Alle fuss[ball;
09  MIC:  [oder einfach (---) es
10      spielen ja FAST alle fUssball;
11      (2.1)
-> 11  LP:  JA das (x) ist möglich;
12      muss nicht immer (.) GANZ für alle [sein; #1

```



Abb. 16: Lehrperson während ihres Turns, #1

- 13 MIC: [weil eigentlich
spielt FAST jeder einmal in der woche fussball;=
14 GL: =okay;

Die Gesprächsleiterin und Michael handeln aus, ob das von Michael eingebrachte Votum als Klassenziel angebracht ist, da nicht alle Schüler*innen Fußball spielen. Auf das Zögern der Gesprächsleiterin hin, das Votum zu akzeptieren (Z. 05–08), argumentiert Michael, dass „fast alle Fußball spielten“ (Z. 09). Daraufhin entsteht eine Pause von 2.1 Sekunden (Z. 10), bevor die Lehrperson das Wort ergreift, ohne dass sie adressiert wurde. Ihren Turn beginnt sie mit dem Responsiv JA (vgl. Imo 2013: 161 ff.) und fügt an, dass „das möglich sei“ (Z. 11). In der darauffolgenden Äußerung erklärt sie, dass ein Klassenziel „nicht immer ganz für alle sein müsse“ (Z. 12). Die Ratifizierung in Zeile 11 wirkt durch das Responsiv JA wie eine Antwort auf eine Frage. Tatsächlich wurde jedoch von den Schüler*innen keine Frage gestellt, auf die in dieser Form geantwortet werden könnte. Durch die Verwendung des Demonstrativpronomens *das* (Z. 11), welches auf Michaels Votum verweist, zeigt die Lehrperson außerdem an, dass ihre Äußerung nicht im sequentiellen Verlauf der Interaktion zu verorten ist, sondern auf eine in einem organisatorischen Sinne übergeordnete Ebene verweist,

auf der durch die Lehrperson bestimmt wird, was als Votum zulässig ist und was nicht. Michael ergreift daraufhin überlappend zur Lehrperson erneut das Wort (Z. 13). Er paraphrasiert sein vorheriges Votum, markiert es jedoch als Begründung (*weil eigentlich spielt FAST jeder einmal in der woche fussball*). Daraufhin lenkt die Gesprächsleiterin rasch ein, was an dem unmittelbaren Anschluss an Michaels Votum zu erkennen ist (Z. 14).

Durch die Ratifizierung bestimmt die Lehrperson in diesem Fall indirekt inhaltlich, was als Klassenziel ‚gilt‘, indem sie die Rahmenbedingungen klärt, innerhalb derer das angesprochene Ziel Gültigkeit haben kann. Da der Ratifizierung keine Adressierung durch die Schüler*innen vorangeht, handelt es sich um eine unaufgeforderte inhaltliche Bestimmung, die zur Folge hat, dass der Aushandlungsprozess, der zwischen Michael und der Gesprächsleiterin im Gange war (Z. 03–09) abgebrochen wird. Dennoch beenden die beiden (Michael und die Gesprächsleiterin) diesen aber schließlich (Z. 13–14).

Aufgefordert

Das folgende Beispiel zeigt, wie die Lehrperson als inhaltlich bestimmende Instanz auftritt, nachdem sie von der Schülerin Jasmin adressiert wurde. Die Gesprächsleiterin will soeben zur Abstimmung überführen, als Jasmin die Lehrperson fragt, ob sie bei Mobbing immer noch disziplinarische Punkte¹⁰⁶ verteile.

Beispiel 6: Mobbing (KR22, LP4, 3:17–4:19)

- 01 GL: JASmin bisch no die letschti;
Jasmin bist noch die Letzte
 (---)
 02
 03 JAS: auch nochmal wegen den klassenZIElen?
 04 also wegen dem (.) LETZten;
 05 ähm <<schaut zu LP> bekommen wir immer noch punkte wenn wir #1
 (1.9) <<zeichnet mit Fingern Anführungszeichen> MOBben,>

106 Bei den „Punkten“ handelt es sich um das Zählen disziplinarischer Vergehen während des Unterrichts (z. B. Mobbing). Hat ein*e Schüler*in eine bestimmte Anzahl an „Punkten“ gesammelt, erhält er*sie eine Strafe (vgl. Glossar im Anhang IV).



Abb. 17: Jasmin adressiert Lehrperson, #1

06 ((vereinzelt Gelächter #2, 3.3))



Abb. 18: Lehrperson während der Pause, #2

- > 07 LP: also: ja wenn ihr innerhalb der innerhalb der stUNde wenn ich
das (.) höre,
-> 08 oder auch wenn ihr es mir SAGT,
-> 09 [das bleibt jetzt eigentlich JA;
09b [((LAR hebt Hand, schaut LP an #3))



Abb. 19: Lars adressiert Lehrperson, #3

- > 10 das bleibt bestehen JA;
 11 ((RIC hebt Hand, schaut abwechselnd zu LP und GL #4, 0.9))



Abb. 20: Rico adressiert Lehrperson, #4

- > 12 geNAU; (2.0)
 13 das: äh ist etwas was das ihr ähm überlegen [(MÜSst);]
 14 GL: <<zu LAR, im Begriff ihm den Redeball zuzuwerfen> [ist es]
 etwas zu JASmin,>

Jasmin adressiert während ihres Beitrags die Lehrperson mittels Blick (Z. 05). Die Lehrperson scheint demzufolge die legitimierte Instanz zu sein, Jasmins

Anliegen zu beantworten, nämlich ob es disziplinarische „Punkte gibt, wenn die Schüler*innen einander mobben“. Jasmin etabliert durch diesen ersten Teil einer Paarsequenz einen Zugzwang für die Lehrperson. Den Zugzwang löst die Lehrperson in präferierter Weise nach einer Pause von 3.3 Sekunden ein, während derer einzelne Schüler*innen lachen (Z. 06). Die Lehrperson hat dabei eine aktive Körperhaltung inne (sie sitzt mit aufgestützten Armen und nach vorn gebeugtem Oberkörper¹⁰⁷, vgl. Abb. 18), die darauf schließen lässt, dass sie überlegt und nicht etwa die Antwort verweigern will im Sinne eines *Anzeigens von Nicht-Verfügbarkeit* (vgl. Kap. 6.9). Schließlich löst sie den Zugzwang ein und ratifiziert Jasmins Frage (Z. 07–12), wobei die Ratifizierung eine Bestätigung einer geltenden Regelung darstellt. Entscheidend in diesem Beispiel ist, dass Jasmin die Lehrperson klar adressiert und sie damit als die für diesen Fall bestimmende Instanz hervorhebt. In ihrem Antwort-Turn (Z. 07–12) verwendet die Lehrperson dreimal „ja“ als Responsiv (Z. 07; 09; 10). Im ersten Fall ist es ein Responsiv innerhalb der Paarsequenz (vgl. Imo 2013: 162 ff.), in den Zeilen 09 und 10 tritt es beide Male betont und mit abfallender Intonation auf und kann somit auch als Beendigungssignal gelesen werden, d. h. als Indikator für ein Äußerungsende (Imo 2013: 185 f.). Gleichzeitig fungiert es aber auch als verzögertes Responsiv in Bezug auf die Paarsequenz. Ihren Turn schließt die Lehrperson mit *geNAU*; (Z. 12) ab, wobei „genau“ an dieser Stelle als „redezuginterne Bestätigungspartikel“ (Oloff 2017: 214 f.) fungiert, die den Turnabschluss der Lehrperson anzeigt. Die Lehrperson verwendet also in drei aufeinanderfolgenden Äußerungen Beendigungspartikeln (Z. 09, 10, 12). Eine Erklärung für diese Wiederholungen kann in den dazwischen stattfindenden Adressierungen mittels Handzeichen von zwei Schülern (Lars und Rico, Z. 09b und 11) gesehen werden. Die räumliche Positionierung der Lehrperson ermöglicht ihr durch die Lücke zwischen Lehrpersonen- und Schüler*innenpult eine Mehrheit der Schüler*innen zu sehen (vgl. Abb. 20), weshalb davon auszugehen ist, dass die Lehrperson die Adressierung von Lars und Rico wahrnimmt. Die Lehrperson realisiert durch deren Redemeldungen, dass sie ihren Turn abgeben muss, was sie anhand der wiederholten Beendigungssignale anzeigt, dennoch ermöglicht ihr die Ausdehnung ihres Turns und vor allem das Nicht-Eingehen auf die Adressierungen durch Lars und

107 Leider ist auf keiner der Videoaufnahmen die Blickrichtung der Lehrperson eindeutig erkennbar.

Rico, ihrer inhaltlichen Bestimmung Nachdruck zu verleihen bzw. diese nicht weiter zur Diskussion zu stellen.

Funktional gesehen ist die Lehrperson bestrebt, durch die inhaltliche Bestimmung Klarheit zu schaffen und in präferierter Weise auf eine SchülerInnenfrage zu antworten, welche klar an sie adressiert war. Die Lehrperson scheint in diesem Beispiel nicht bestrebt, die Sprecher*innenrolle beizubehalten (wobei sie beispielsweise das Rederecht zuteilen könnte), was daran erkennbar ist, dass sie auf die Adressierungen von Rico und Lars nicht eingeht und die Gesprächsleiterin wieder das Wort übernehmen lässt (Z. 14).

6.2.4 Randfall: Ratifizierung bei räumlicher Distanz

Beim folgenden Beispiel handelt es sich um einen Randfall (Deppermann 2008: 98 f.), der keine eigene funktionale Kategorie darstellt, der in Bezug auf räumliche Aspekte des Klassenrats (vgl. Kap. 4.3.3) jedoch bezeichnend ist. Die Ratifizierung bei räumlicher Distanz unterscheidet sich von den vorangehenden Unterkategorien insofern, als die Lehrperson bei dieser räumlichen Konstellation von den in diesem Fall relevanten Schüler*innen nicht ohne Weiteres wahrgenommen werden kann, was sich auf die Ausgestaltung der Ratifizierung auswirkt. Das Beispiel zeigt, wie die Lehrperson aufgrund der räumlichen Distanz zum Sitzkreis die Ratifizierung wiederholt und variiert. Die Lehrperson ist an einem Schüler*innenpult positioniert, in ca. drei Metern Distanz zum Sitzkreis (vgl. Abb. 21). Lars macht einen Vorschlag für ein neues Klassenziel.

Beispiel 7: trainiert (KR33, LP3, 9:18–9:55)

```

01  GL:   LARS,
02  LAR:  wir könnten machen dass wir mal eine woche lang (-) ähm (--)
        DIEse drei; (---)
03        Regeln (--) hAlten,
04        also (1.8) oder (.) ja solange bis der nächste KLASsenrat ist,
        (--)
05        also (x) dass man diese spiele nur in der FREIzeit,
06        und wenn man stopp sagt gerade [AUFhört-
-> 07                                     [((LP nickt))--->10]
08        oder es gibt einen PUNKT, (-)
09        könnte man (-) MACHen,
10        (1.2) ]
-> 11  LP:  mhm,
12        ((ARI, CAR, LAR schauen kurz zu LP #1, GL wirft Redeball zu
        MAR, 1.5))

```

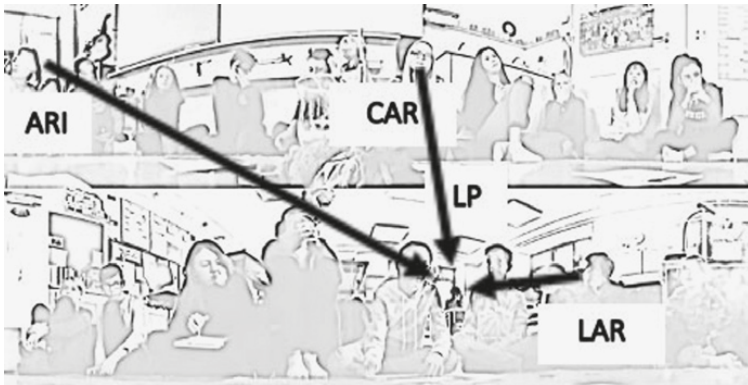


Abb. 21: Ariana, Carla und Lars schauen zur Lehrperson, #1.¹⁰⁸

- 13 GL: MARIO,
 14 MAR: also man muss es ja NICHT nur in (.) der nächsten woche machen;
 15 LAR: ja schon (.) aber (.) dann HAT man es schon;
 16 ((LAR macht kreisende Handbewegung, MAR schaut zu #2))

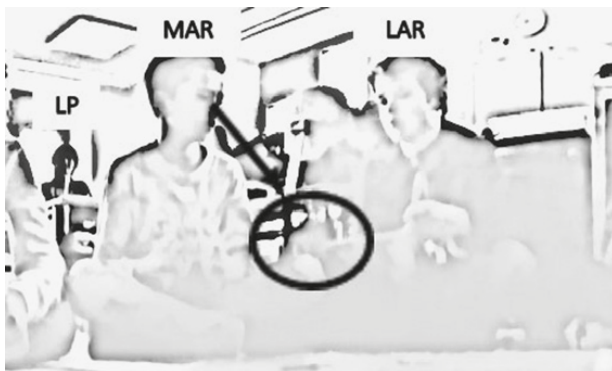


Abb. 22: Lars macht Handbewegung, Mario schaut zu, #2

¹⁰⁸ Aufgrund der editierten 360°-Kameraaufnahme (ein Balken bildet jeweils 180° des Kreises ab) sind die Blickrichtungen der Mädchen Ariana und Carla in der Abbildung im oberen Balken nicht direkt auf die Lehrperson im unteren Balken gerichtet.

- 17 MAR: <<flüsternd> trainIERT;>
 18 LAR: jA;
 19 MAR: jA;
 20 LP: geÜBT;
 -> 21 [mhM,]
 22 MAR: [jA-]
 -> 23 LP: [okAY mhm,]
 24 [(MAR wirft Redeball zu GL)]

Während Lars seinen Vorschlag vorbringt, wird dieser von der Lehrperson mehrmals ratifiziert. Zuerst nimmt sie während Lars' Turn eine gestische Ratifizierung mittels Kopfnicken vor, welche sie bis nach Lars' Turnende fortsetzt (Z. 07–10). Anschließend nimmt sie eine verbale Ratifizierung (*mhm*, Z. 11) vor, was einerseits als Indikator für ein Äußerungsende (Imo 2013: 185 f.) betrachtet werden kann, da die verbale Ratifizierung den (gestischen) Turn der Lehrperson (Z. 07–10) abschließt. Im Unterschied zur abfallenden Intonation des Responsivs „mhm“ in Beispiel 2 (Kap. 6.2.1) weist die Ratifizierung in Zeile 11 steigende Intonation auf. Entsprechend den Ausführungen von Weinrich (2005: 833 f.) kann ein Beendigungssignal mit steigender Intonation (z. B. „oder?“, „nicht wahr?“) am Turnende dazu eingesetzt werden, den*die Hörer*in zu animieren, von seinem*ihrem Rederecht Gebrauch zu machen. Im Kontext der vorliegenden Klassenratsinteraktion, bei der vorgesehen ist, dass mehrere Voten gesammelt werden, soll vermutlich aber weniger Lars zu einer weiteren Äußerung animiert werden, sondern die Gesprächsleiterin oder andere Schüler*innen. Insofern übernimmt die Lehrperson durch ihre verbale Ratifizierung eine interaktionsstrukturierende Funktion. Während das Nicken der Lehrperson (Z. 07–10) von den Schüler*innen unbeachtet vollzogen wird, wenden Lars, Carla und Ariana als Reaktion auf die verbale Ratifizierung (Z. 11) den Blick zur Lehrperson (Z. 12). Dass sich die anfänglich gestische Ratifizierung zu einer verbalen ‚entwickelt‘ wird dahin gehend interpretiert, dass die Lehrperson darauf bedacht ist, dass die animierende Ratifizierung von den Schüler*innen wahrgenommen wird. Die Bestätigung hierfür erhält die Lehrperson in der Blickzuwendung der drei obengenannten Schüler*innen (Z. 12).

Im weiteren Verlauf handeln Lars und Mario aus, wie lange man die drei Regeln beachten soll (Z. 13–19). Mario lässt sich überzeugen, dass es sinnvoll ist, das Klassenziel, wie von Lars vorgeschlagen, zu definieren, da man dadurch die Einhaltung der Regeln „trainieren“ könne. Seine Zustimmung zu Lars' Vorschlag ist am Bestätigungspartikel *jA*; (Z. 19) erkennbar.

Während seiner Begründung sucht Lars nach dem passenden Wort, was er anhand einer kreisenden Handbewegung zum Ausdruck bringt (Z. 16). Da Mario und er direkt nebeneinandersitzen, nimmt Mario die Geste sofort wahr (vgl. Abb. 22) und kommt Lars mit dem passenden Wort zu Hilfe (Z. 17). Vermutlich handelt es sich Mario zufolge bei dem Austausch um eine bilaterale Angelegenheit, was sich daran zeigt, dass er Lars gegenüber das fehlende Wort flüsternd äußert. Nachdem die beiden in ihrer Aushandlung zu einem Konsens gelangt sind (Z. 18–19), schaltet sich die Lehrperson ein und ergänzt ihrerseits das fehlende Wort mit einem Synonym zu „trainiert“ (*geÜBT*, Z. 20).¹⁰⁹ Gleich anschließend ratifiziert sie erneut verbal (*mhm*, Z. 21), wobei dem *mhm*, dieselbe Funktion zukommt wie in Zeile 11, nämlich dass es als Beendigungssignal dient, wenn auch nicht als Beendigung einer eigenen Äußerung, sondern als Indikator für das Ende der Sequenz (Imo 2013: 188 f.) zwischen Mario und Lars. Mario bestätigt überlappend zur Ratifizierung der Lehrperson deren Wortergänzung (Z. 22), woraufhin die Lehrperson nochmals eine Ratifizierung in Form von *okAY mhm*, (Z. 23) macht. Überlappend dazu wirft Mario den Redeball zur Gesprächsleiterin und zeigt mit der Abgabe des Rederechts an, dass die Sequenz für ihn beendet ist (Z. 24).

Insgesamt sind die Ratifizierungen der Lehrperson im vorliegenden Beispiel für die Schüler*innen zunehmend stärker wahrnehmbar, indem sie von einer vermutlich unbeachteten Geste (Z. 07–10) über ein verbales Bestätigungspartikel, das von drei Schüler*innen wahrgenommen wird (Z. 11), zu Äußerungen gehen, die akustisch potenziell für alle Schüler*innen wahrnehmbar sind (Z. 21 und 23). Die Ratifizierungen sind dabei maßgeblich von der räumlichen Positionierung der Lehrperson beeinflusst. Die Lehrperson sitzt an einem Schüler*innenpult, was ihre Sichtbarkeit (sowohl für sie selbst auf den Sitzkreis als auch für die Schüler*innen auf sie) einschränkt. Diese eingeschränkte Sichtbarkeit wirkt sich dahin gehend aus, dass die Lehrperson die Ratifizierungen von Lars' Votum

109 Die Verwendung der beiden Synonyme durch Mario und die Lehrperson können als Hinweis gelesen werden, in welchem (unterschiedlichem) Kontext sie das Klassenziel verorten. Der Begriff „üben“ verweist auf einen eher schulischen Kontext, während „trainieren“ eher einem außerschulischen Kontext zuzuordnen ist. Entsprechend könnte interpretiert werden, dass die Lehrperson die Einhaltung des Klassenziels als eine schulische Angelegenheit betrachtet, während Mario dieses **nicht primär** im schulischen Kontext verortet.

mehrmals vornehmen muss, bis diese von den Schüler*innen wahrgenommen werden bzw. wahrgenommen werden können.

6.3 Verständnissicherung

Verständnissicherung geschieht in den untersuchten Daten zu unterschiedlichen Zwecken und lässt sich folglich in verschiedene Unterkategorien gliedern. Die Lehrperson sichert einerseits Verständnis bei den Schüler*innen (Kap. 6.3.1), andererseits nimmt sie die Handlung vor, um ihr eigenes Verständnis zu sichern (Kap. 6.3.2). Spiegel (2006) definiert in ihrem Korpus zu Argumentationseinübung die „Verständnissicherungsfrage“ als Lehrpersonenaktivität, bei der es

um die Klärung von bereits thematisierten Sachverhalten und Inhalten [geht]. Sie dient der Sicherung des Verständnisses zwischen dem Fragenden und dem Befragten. [...] Sie sichert den gemeinsamen Interpretationsrahmen der Beteiligten, wobei die Lehrenden häufig implizit die Verstehensleistung der anderen Schülerinnen und Schüler berücksichtigen (Spiegel 2006: 58).

Entsprechend dieser Definition finden sich in Spiegels Beispielen nur Verständnissicherungsfragen, welche sich auf das Verständnis der Schüler*innen beziehen (hier die erste Unterkategorie). Demgegenüber steht die zweite Unterkategorie – die Verständnissicherung der Lehrperson – spezifischer für das Format *Klassenrat*. Sie widerspiegelt die Tatsache, dass die Gesprächsleitung formell zwar von der Lehrperson an die Schüler*innen übertragen wird (was die Lehrperson im Grunde genommen davon entbinden würde, jeden Sachverhalt inhaltlich nachvollziehen zu müssen), dies aber aufseiten der Lehrperson nicht ohne Weiteres gelingt (vgl. Nell-Tuor/Haldimann 2019: 100). Anhand der eigenen Verständnissicherung zeigt sich demzufolge das Bedürfnis der Lehrperson, ein gewisses Maß an Kontrolle über die inhaltliche Diskussion unter den Schüler*innen aufrechtzuerhalten. Wie bei Spiegel (2006) tritt die Lehrpersonenhandlung *Verständnissicherung* bei allen Beispielen im Frageformat auf.

6.3.1 Verständnis der Schüler*innen sichern

Im ersten Beispiel diskutiert die Klasse über ein neues Klassenziel. Ein zuvor eingebrachter Vorschlag lautet, dass drei (disziplinarische) Punkte nicht überschritten werden dürfen. Rico äußert, dass er den Vorschlag nicht verstanden habe.

Beispiel 8.1: Timeout (KR2, T2, 3:22–4:10)¹¹⁰

01 GL: Rico,
 02 ((GL wirft RIC Redeball zu, 1.5))
 03 RIC: ähm also ich habs nicht so GANZ gut verstanden;=
 04 =aber (.) ist es (---) drei pro (.) KIND?
 05 oder drei also (.) die GANze Klasse;
 06 KL: die ganzi KLASS
 die ganze Klasse
 07 RIC: dann isch wird das UNmöglich dann;
 dann ist wird das unmöglich dann
 08 JAS: NEI du muesch eifach richtig (--) schAffe,
 nein du musst einfach richtig arbeiten
 09 Sf¹¹¹: <<ironisch> mir händ pro chind DRÜ;>
 wir haben pro Kind drei
 10 ((Gelächter, RIC wirft Redeball zu GL, 1.8))
 11 LP: <<steht auf, macht Timeout-Handzeichen> ich tue schnäll es
 TIMEout¹¹² mache, = #1>
 ich mache schnell ein Timeout



Abb. 23: Lehrperson zeigt Timeout an, #1

110 Bei dem Beispiel handelt es sich um die zweite Klassenratssitzung, d. h. die Schüler*innen sind mit den Strukturen des Klassenrats verhältnismäßig noch wenig vertraut.

111 undefinierbare Schülerin

112 Das „Timeout“ ist eine mit der Klasse vereinbarte Regelung, nach der die Lehrperson die Klassenratsinteraktion unter den Schüler*innen jederzeit unterbrechen darf (vgl. Glossar im Anhang IV).

- 12 <<geht hinter Kreis in die Hocke> =finds (--)
äh d diskussion
GANZ spannend dA?> (1.5)
finde äh die Diskussion ganz spannend da
- 13 ähm (3.5) <<zu RIC> au dini FRAG,
ähm auch deine Frage
- 14 findi GUET (.) dass du das gfrögt hesch,>
finde ich gut dass du das gefragt hast
- > 15 wem isches AU nöd ganz klar gsi,
wem ist es auch nicht ganz klar gewesen
- > 16 öbs iz pro person oder für ALLI isch, #2
ob es jetzt pro Person oder für alle ist



Abb. 24: Lehrperson beim Sitzkreis, #2

- 17 ((niemand meldet sich, 1.7))
- 18 ha si eigentlich PAAR mal ghört (---) innerhalb vo de wuche,
(1.5)
habe sie eigentlich paar Mal gehört innerhalb der Woche
- 19 <<acc> guet aso iz isches KLÄRT=
gut also jetzt ist es geklärt
- 20 es isch> prO äh pro äh pro ganze !KLASS:!
es ist pro äh pro äh pro ganze Klasse

Nachdem Rico Unsicherheit bekundete bezüglich des Inhalts des zu erreichenden Klassenziels (die Klasse hatte entschieden, sich das Klassenziel der vergangenen Woche nochmals zu setzen), beurteilt er es als *UNmöglich*, dass die gesamte Klasse drei Punkte nicht überschreiten darf (Z. 07). Jasmin entgegnet, dass er „einfach richtig arbeiten müsse“ (Z. 08) und ein weiterer Schüler wiederholt ironisch Ricos Vorstellung, dass jedes Kind drei Punkte machen dürfe (Z. 09). Diese Bemerkung wird von einigen Schüler*innen mit Gelächter quittiert. Gleichzeitig gibt Rico seine Argumentation auf, indem er den Redeball dem Gesprächsleiter

zurückgibt (Z. 10). Im Anschluss an das Gelächter der Schüler*innen erhebt sich die Lehrperson von ihrem Sitzplatz am Lehrpersonenpult und nimmt ein „Timeout“ vor (Z. 11). Während ihrer Äußerung geht sie zum Kreis und setzt sich direkt hinter dem Kreis und schräg hinter dem Gesprächsleiter in die Hocke (Z. 12, vgl. Abb. 24). Sie adressiert zuerst die ganze Klasse, indem sie die Diskussion als „spannend“ ratifiziert (Z. 12) und wendet sich dann an Rico und validiert auch die Tatsache, dass er gefragt hat, als „gut“ (Z. 14). Im fokalen Element stellt die Lehrperson die Verständnissicherungsfrage, wobei sie sich dabei wieder an die ganze Klasse wendet. Indem sie fragt „wem es auch nicht ganz klar gewesen sei“ (Z. 15), suggeriert sie, dass andere Schüler*innen – abgesehen von Rico – dieselben Unsicherheiten gehabt hätten. Diese Suggestion verstärkt sie durch die Akzentuierung von *AUCH*. Insofern kann der Verständnissicherungsfrage, eine Doppelfunktion zugesprochen werden: Neben der Verständnissicherung wird sie von der Lehrperson auch als ‚Schutzmassnahme‘ für Rico eingesetzt. Indem die Lehrperson eingreift, unterbricht sie das Gelächter und schwächt somit die Bloßstellung von Rico durch die anderen Schüler*innen ab. Die Lehrperson begründet ihre Verständnissicherungsfrage damit, dass sie während der Woche ein paar Mal gehört habe, dass die Frage nach dem Inhalt des Klassenziels auch von anderen Schüler*innen gestellt worden sei (Z. 18). Sowohl auf die explizite Frage in den Zeilen 15–16 wie auch auf die Feststellung in Zeile 18 antwortet niemand und es entstehen Pausen von 1.7 Sekunden (Z. 17) und 1.5 Sekunden (Z. 18). Aus diesem Grund sieht sich die Lehrperson wohl veranlasst, die Sequenz abzuschließen, indem sie die Verständnissicherung explizit als solche deklariert (Z. 19) und den Sachverhalt klärt (Z. 20).

Es fällt auf, dass die Lehrperson vor dem fokalen Element in den Zeilen 15–16 einige vorbereitende Handlungen unternimmt. So zeigt sie das Timeout gestisch an (Z. 11) und markiert dadurch, dass sie eingreifen wird. Gleichzeitig verschafft ihr das Handzeichen und das damit einhergehende Befolgen der entsprechenden Regelung Legitimation einzugreifen. Anschließend geht sie in die Hocke (Z. 12) und positioniert sich dadurch räumlich auf Augenhöhe mit den Schüler*innen. Schließlich nimmt sie zwei positive Ratifizierungen vor, einmal an die Klasse (Z. 12) und einmal an Rico gerichtet (Z. 13–14). Außerdem ist zu bemerken, dass die Lehrperson entsprechend dem vorangehenden Interaktionsverlauf und der geltenden Regelung, dass der Klassenrat in Hochdeutsch durchgeführt wird, im Schweizerdeutschen bleibt. Diese Handlungen erwecken den Eindruck, dass die Lehrperson ihre Intervention sorgfältig vorbereitet und sich durch die Annäherung im sozialen und räumlichen Sinne Legitimation verschaffen

möchte. Die Verständnissicherung bei den Schüler*innen erscheint in diesem Zusammenhang als Vorwand, um die schüler*innenseitige Reaktion auf Ricos Frage (ironische Bemerkung und Gelächter, Z. 09–10) zu unterbrechen. Durch ihren Eingriff scheint die Lehrperson die Schüler*innen ermutigen zu wollen, allfällige Unsicherheit einzugestehen und aufzuzeigen, dass Fragen gestellt werden dürfen, ohne dass befürchtet werden muss, dass diese sozial sanktioniert würden. In dem Sinne kommt der Verständnissicherung auch eine sozialisatorische Funktion zu.

Das folgende Beispiel zeigt ebenfalls eine Verständnissicherung, welche für die Schüler*innen vorgenommen wird. Das Beispiel unterscheidet sich jedoch vom vorangehenden, weil die Verständnissicherung für die Schüler*innen nicht funktional zu sein scheint. Der Gesprächsleiter hat soeben eine Abstimmung eröffnet und lässt nun über die erste Option abstimmen.

Beispiel 9: Variante (KR8, Tafel4, 3:27–3:46)

- 01 GL: wer ist daFÜR, (--)
 02 für keinen STREIT?
 03 man MUSS abstimmen; (---)
 04 <<leise> für keinen STREIT>
 05 [(einige SuS halten die Hand auf den Kopf)]
 -> 06 LP: [<<steht auf, geht zum Kreis> aber was ist die a variANte, #1



Abb. 25: Lehrperson steht auf, #1

07 hats noch [ANdere?]
 08 GL: [KEIN streit,]
 09 Ode:r>
 10 RIC: [keinen #2 (.) keine marmel¹¹³ ver verlieren.]
 10b [(LP beugt sich mit dem Oberkörper in den Kreis hinein, schaut
 auf Votenkärtchen¹¹⁴ #2))]



Abb. 26: Lehrperson beugt sich in den Kreis hinein und schaut auf Votenkärtchen (umkreist), #2

11 LP: okAY (x).
 12 <<geht zurück zu ihrem Platz, setzt sich> tschuldigung JA? #3>

113 In der Klasse gilt die Abmachung, dass die Schüler*innen bei auffallend gutem Verhalten eine Murmel von der Lehrperson erhalten bzw. bei Missverhalten eine Murmel ‚verloren‘ geht (vgl. Glossar im Anhang IV).

114 Auf den Votenkärtchen werden die während der Diskussion genannten Vorschläge der Schüler*innen laufend notiert. Auf der Grundlage der Votenkärtchen findet die Abstimmung statt (vgl. Glossar im Anhang IV).



Abb. 27: Lehrperson setzt sich wieder, #3

Während einzelne Schüler*innen ihre Stimme abgeben (indem sie die Hand auf den Kopf legen) interveniert die Lehrperson und fragt nach den Abstimmungsvarianten (Z. 06). Dazu steht sie vom Lehrpersonenpult auf und geht zum Sitzkreis. Der Gesprächsleiter setzt sofort zu einer Erläuterung an, indem er die erste Option wiederholt („keinen Streit“, Z. 08). Nach einem leichten Zögerungssignal (*Ode: r*, Z. 09) ergänzt Rico die zweite Option („keine Marmel verlieren“, Z. 10). Während Ricos Äußerung beugt sich die Lehrperson in den Sitzkreis hinein, damit sie die auf dem Boden liegenden Votenkärtchen lesen kann (Z. 10b). Nach der visuellen Überprüfung der Votenkärtchen sowie der Antwort durch den Gesprächsleiter und Rico antwortet die Lehrperson mit *okAY* (Z. 11) und zieht sich mit einer Entschuldigung an ihren Sitzplatz zurück (Z. 12).

Mittels der fokalen Frage *aber was ist die a variANte*, (Z. 06) zeigt die Lehrperson an, dass sie eine zusätzliche Information zum Abstimmungsverfahren einholen möchte. Dabei ist zunächst nicht klar, ob es sich um eine Informationslücke auf ihrer Seite handelt, d. h. dass sie ihr eigenes Verständnis sicher

möchte oder ob sie eine Informationslücke aufseiten der Schüler*innen auszumachen meint, weshalb sich die Verständnissicherung auf die Schüler*innen bezieht. Die Tatsache, dass die Lehrperson mit ihrer Intervention das laufende Abstimmungsverfahren unterbricht, deutet jedoch darauf hin, dass sie der Schüler*innen halber unterbricht, damit diese über alle Abstimmungsoptionen informiert sind (müsste sie hingegen ihr eigenes Verständnis sichern, könnte sie die Abstimmung abwarten und wüsste anschließend Bescheid). Die Verständnissicherungsfrage der Lehrperson wird vom Gesprächsleiter und von Rico unmittelbar beantwortet (Z. 08–10), woran die Lehrperson erkennen kann, dass die Schüler*innen keinen Klärungsbedarf haben. Hierauf deutet auch die Tatsache, dass einige Schüler*innen nach der Abstimmungseröffnung bereits ihre Stimme abgegeben haben (Z. 05). Der Rückzug der Lehrperson, während dessen sie eine Entschuldigung äußert, zeigt, dass sie ihre Intervention im Nachhinein als entschuldigend beträchtet. D. h. die Lehrperson reflektiert im Moment ihres Eingriffs dessen Redundanz für die Schüler*innen und reagiert entsprechend mit einem Rückzug darauf. Diese Handlung steht im Gegensatz zu den anderen Beispielen der Verständnissicherung, bei welchen die Lehrperson nachträglich keine Signale zu erkennen gibt, dass eine Handlung überflüssig sein könnte.

Das der Entschuldigung nachgeschobene *JA?* (Z. 12) mit steigender Intonation funktioniert als projizierender Diskursmarker, der zur Interaktionsweiterführung auffordert. Imo (2013: 181) hält zwar fest, dass es bei „ja“ im Gegensatz zu anderen Diskursmarkern deutlich schwieriger sei, „ja“ als ausschließlich Text strukturierende und vor allem projizierende Einheit und somit als Diskursmarker zu beschreiben“. Diese Aussage trifft auf den hier beschriebenen Fall jedoch genau nicht zu. Weinrich (2005) beschreibt in Bezug auf Beendigungssignale, dass der*die Hörer*in ausdrücklich animiert werden könne, von seinem*ihrem Rederecht im Dialog Gebrauch zu machen. Das geschehe am deutlichsten durch Vergewisserungssignale, die mit steigender Intonation einer anderen Äußerung angehängt werden (Weinrich 2005: 833). Vergewisserungssignale sollen zwar häufig eine bestätigende Antwort hervorlocken, dienen aber in erster Linie dazu, dem*der Hörenden einen Einstieg in die Sprecher*innenrolle zu verschaffen (Weinrich 2005: 834). Weinrich folgend kann das *JA?* in Zeile 12 also als interaktionsstrukturierendes Mittel interpretiert werden, das die Schüler*innen zur Turnübernahme animieren und damit den raschen Rückzug der Lehrperson nach der Intervention gewährleisten soll.

6.3.2 Verständnis der Lehrperson sichern

Im folgenden Beispiel haben die Schüler*innen soeben eine Abstimmung über die Konsequenz von Hausaufgaben-Vergessen durchgeführt. Mario und Rico

(Stimmzähler) sind sich uneinig über das Resultat. Die Gesprächsleiterin weist die Votenschreiberin dennoch an, das Resultat zu notieren, da der entsprechende Vorschlag in der Abstimmung sowieso eine Mehrheit gefunden hatte. Während die Schüler*innen die Votenkärtchen ordnen, steht die Lehrperson auf, geht zum Kreis und fragt nach dem Abstimmungsresultat.

Beispiel 10: Wie viel (KR19, LP3, 0:57–2:46)

01 GL: Rico zelle,
Rico zählen
 02 ((RIC zählt Stimmen, 12.5))
 03 MAR: ELF;
 04 RIC: ZWÖLF;
 05 ((MAR und RIC streiten über Zahl, 5.5))
 06 ((GLmacht VS darauf aufmerksam, dass sie Abstimmungsergebnis notieren soll, VS notiert, 10.0))
 [...]
 16 ((LEY und JAS ordnen Votenkärtchen, 8.2))
 -> 17 LP: <<geht zum Kreis> WIE viel waren #1 es;



Abb. 28: Lehrperson geht zum Kreis, #1

18 jetzt hab ich (xxx)>
 19 jetzt hab ich das NICHT #2 mitbekommen;



Abb. 29: Lehrperson steht beim Kreis, #2

20 JON: ELF und [zwölf;]
21 LP: [ELF-] (-)
22 okay (.) <<geht zurück zum Sitzplatz>> ja Süper? #3>



Abb. 30: Lehrperson geht zurück zum Sitzplatz, #3

Die Schüler*innen haben die Abstimmung durchgeführt und alle für sie offenen Punkte geklärt, was daran erkennbar ist, dass die Votenschreiberin das Abstimmungsergebnis notiert (Z. 06). Während Jasmin und Leyla die Votenkärtchen sortieren (Z. 16), steht die Lehrperson auf und geht zum Kreis und erkundigt sich nach dem genauen Abstimmungsergebnis (*WIE viele waren es*, Z. 17). Ihre Intervention begründet sie sogleich damit, dass sie das Abstimmungsergebnis „nicht mitbekommen habe“ (Z. 18–19). Jonathan antwortet ihr sogleich (Z. 20), wobei die Lehrperson ihn in seiner Äußerung unterbricht und die erstgenannte Zahl (*ELF*) wiederholt (Z. 21). Diese Zahl gilt für sie denn auch als maßgebend, was daran erkennbar ist, dass sie Jonathans Antwort mit einem *okay* bestätigt (Z. 22). Während des zweiten Äußerungsteils (*ja SUPER?*, Z. 22) dreht sie sich wieder um und geht zum Sitzplatz zurück (vgl. Abb. 30). Worauf sich das „super“ bezieht, wird aus der Interaktion nicht klar. Da es sich am Turnende befindet und außerdem eine steigende Intonation aufweist, könnte es – ähnlich dem *JA?* (Z. 12) aus Beispiel 9 (vgl. Kap. 6.3.1) – als projizierender Diskursmarker fungieren, der zur Interaktionsweiterführung auffordert (vgl. Imo 2013: 181 ff., Weinrich 2005: 833 f.).

Die Intervention dient in diesem Beispiel in erster Linie der Verständnissicherung der Lehrperson. Dies ist daran erkennbar, dass sie sich nach Erhalten der relevanten Auskunft (Anzahl der Stimmen) sogleich wieder zurückzieht. Dass die Lehrperson beim Stellen der Frage eigens zum Kreis geht (wo sie nur kurz verharret), könnte auf die wiederholten schüler*innenseitigen Aushandlungen zurückzuführen sein (Z. 05–06, 08–09, 16), welche aufgrund der räumlichen Positionierung für die Lehrperson wohl nur bruchstückhaft nachvollziehbar sind. Der Gang zum Kreis ermöglicht ihr, dieser Interpretation folgend, als disziplinierende Instanz aufzutreten, weil sie durch das Aufstehen und die Schritte zum Kreis sozial-räumliche Nähe und damit verbunden größere Verbindlichkeit zu den Schüler*innen schafft.

6.4 Anweisung

Mit Bezug auf die englischsprachige Literatur werden in der vorliegenden Arbeit unter Anweisungen ‚directives‘ verstanden (vgl. Craven/Potter 2010, Goodwin 2006, Kent 2012a, 2012b, Kent/Kendrick 2016). Mit ihnen verfolgen Interaktionsteilnehmende das Ziel, jemanden zu einer Handlung zu bewegen („to get someone else to do something“, Goodwin 2006: 517). Mit ‚directives‘ eng verknüpft sind etwa auch ‚requests‘, mit welchen das Gegenüber nach einer bestimmten Handlung gefragt oder darum gebeten wird. Sie lassen sich mit ‚Aufforderung‘ übersetzen. Von den Begriffen ‚Anweisungen‘ und ‚Aufforderungen‘ lassen sich

außerdem ‚Instruktionen‘ unterscheiden. Mondada (2014c, 2018b) versteht Instruktionen als Oberbegriff von Aufforderungen und Anweisungen, da sie Interaktionen beschreiben, „in which a participant asks another to do some action“ (Mondada 2018b: 305). Deppermann (2018: 222) nennt als Komponenten von Instruktionen außerdem schriftliche Anleitungen zu einem Schritt-für-Schritt-Verfahren sowie pädagogische Aktivitäten, die das Ziel haben, etwas zu vermitteln. Deppermann (2018) stellt damit den Aspekt, **wie** etwas getan werden soll, ins Zentrum von Instruktionen.¹¹⁵ Die hier verwendete Definition der Lehrpersonenhandlung *Anweisung* grenzt sich von Deppermanns (2018) und Mondadas (2014c, 2018b) Instruktionsdefinitionen insofern ab, als darunter keine Schritt-für-Schritt-Anweisungen mit dem Fokus auf das **Wie** einer Handlung begriffen wird.¹¹⁶ Stattdessen geht es darum, **dass** eine Handlung vollzogen werden soll.

Eine wegweisende Typologie für ‚directives‘ entwickelte Ervin-Tripp (1976). Sie unterscheidet zwischen *need statements*, *imperatives*, *imbedded imperatives*, *permission directives*, *question directives* und *hints* und untersucht, wie diese formalen Varianten mit sozialen Faktoren wie Alter, Vertrautheit, sozialer Position etc. zusammenhängen und inwiefern die Formen als ‚directives‘ erkannt werden. Die Typen nehmen in der hier aufgeführten Reihenfolge an Explizitheit ab, was sich auch in ihren sozialen Merkmalen widerspiegelt. So werden beispielsweise *need statements* und *imperatives* (die explizitesten Typen) nur gegenüber sozial nachrangigen Personen (*subordinates*) geäußert, während *question directives* und *hints* (die implizitesten Typen) auch Nichtbefolgung (*non-compliance*) ermöglichen (Ervin-Tripp 1976: 46).

Directives include a range from explicit and slightly qualified imperatives to questions and statements which are formally identical to utterances which are not requests. Members learn to interpret such utterances routinely as directives when the service is feasible or part of their normal role, and when the interpersonal relations known to the participants account for the selection of the form of the directive. (Ervin-Tripp 1976: 51)

In den hier untersuchten Daten zeigen sich die Anweisungen der Lehrperson Ervin-Tripps (1976) Typologie folgend fast ausschließlich in Form von *imperatives*¹¹⁷. Dies ist insofern nicht erstaunlich, als dass Anweisungen eine für den

115 Eine eindeutige Abgrenzung der genannten Begrifflichkeiten steht für den deutschsprachigen Raum bisher noch aus (vgl. Gubina 2019: 178).

116 Eine Ausnahme bildet das Beispiel 14 (vgl. Kap. 6.4.2), bei dem die Klasse konkret zu bestimmten verfahrensspezifischen Handlungen angewiesen wird.

117 *Imperatives* sind bei Ervin-Tripp (1976) funktional zu verstehen und unterscheiden sich insofern vom **Format** Imperativ.

Unterricht typische Lehrpersonenhandlung darstellen (vgl. z. B. Mehan 1979: 36, Sinclair/Coulthard 1975: 28) und die Schüler*innen aufgrund des ihnen bekannten institutionellen Rahmens der Schule, in dem sie ihre „normale Rolle“ (vgl. Zitat von Ervin-Tripp oben) als Schüler*innen einnehmen, die explizite Form der *imperatives* ‚erwarten‘. Dies erübrigt den Einsatz alternativer (möglicherweise impliziterer) Formen wie beispielsweise *permission directives* (z. B. „May I have a match?“).

Eine Anweisung als erster Teil eines *adjecency pairs* macht eine „embodied compliance“ als nächste Handlung konditionell relevant (Kent 2012b). Interessanterweise zeigt sich in einigen Beispielen, dass die Anweisung der Lehrperson von den Schüler*innen nicht ratifiziert wird (verbal oder mittels gestischer Ressourcen), obwohl Kent (2012a: 714) zufolge Zustimmung (*compliance*) die bevorzugte Antwort auf eine Anweisung darstellt.¹¹⁸ Bei den durch die Schüler*innen nicht ratifizierten Anweisungen kann jedoch nicht automatisch von mangelnder Zustimmung oder gar Widerstand ausgegangen werden. Offener Widerstand der Schüler*innen auf eine Anweisung der Lehrperson wäre denn auch höchst auffällig, da dispräferiert (vgl. Pomerantz 1984), und weil die Lehrperson dadurch ihre Ansprüche, welche mit der Anweisung einhergehen, aufgeben müsste:

Unlike requests, they [directives, N. G.] are not structurally designed to project non-compliance on the basis of being unwilling or unable to comply. In treating contingencies as under their control, rather than as a resource of the recipient, the speaker further enhances his or her display of entitlement. (Craven/Potter 2010: 437)

Widerstand führt typischerweise zu verstärkten Versuchen der sprechenden Person, die Kontrolle zu behalten, die Progressivität der Interaktion ist verzögert und die Intersubjektivität bedroht (Kent 2012a: 716). In den vorliegenden Daten ist hinsichtlich des „display of entitlement“ der Sprecherin (d. h. der Lehrperson) bezeichnend, dass die Schüler*innen genau in denjenigen Beispielen keine unmittelbare *compliance* zeigen, in denen die Lehrperson sich entweder rasch zurückzieht und die Steuerung von dem*der Gesprächsleiter*in übernehmen lässt (Bsp. 12, vgl. Kap. 6.4.1) oder bei dem die Lehrperson die Anweisung auf einen zukünftigen Zeitpunkt projiziert (Bsp. 13, vgl. Kap. 6.4.1). Das heißt, die Lehrperson ist genau in diesen Beispielen nicht bestrebt, sich als bestimmende Instanz zu positionieren. Formulierungen von Anweisungen variieren und widerspiegeln, in welchem Masse die Lehrperson die Handlungen der Schüler*innen kontrolliert (Kent 2012a: 712) bzw. den Interaktionsverlauf steuert. Diese Variationen zeigen sich auch in den vorliegenden Daten.

¹¹⁸ Es handelt sich dabei um die Beispiele 12 und 13 (vgl. Kap. 6.4.1).

Anweisungen können mittels verschiedener multimodaler Ressourcen geäußert werden. Während Mondada (2017: 72 ff.) die körperlichen Ressourcen bei Anweisungen in Fahrstunden beschreibt, zeigen Rossi (2014) und Rossi und Zinken (2016) auf, inwiefern Blicke und körperliche Ressourcen beim Formulieren von ‚requests‘ eingesetzt werden. Anweisungen können außerdem in unterschiedlichen Formaten realisiert werden; als Imperative (z. B. Kent/Kendrick 2016), als Fragen (z. B. Craven/Potter 2010, Ervin-Tripp 1976) oder als Deklarative (Rossi/Zinken 2016). Im untersuchten Korpus kommen sowohl Imperative (z. B. „mach X“), Fragen (z. B. „kannst du wieder?“), Deklarativsätze (z. B. „probier dich klar auszudrücken“) und eine rein gestisch realisierte Anweisung vor. Deklarativsätze dominieren, wobei relativ häufig Deklarativsätze mit Modalkonstruktionen (z. B. „musst deinen Job machen“) auftreten, welche in der vorliegenden Arbeit *funktionale Imperative* genannt werden (vgl. ausführlich dazu Kap. 6.4.1). In Bezug auf die Verwendung von Imperativen (im Zusammenhang mit Elterngesprächen) stellt Wegner (2016) fest:

Unter den ohnehin nur wenigen vorliegenden Beispielen, in denen Lehrkräfte zur Durchführung der untersuchten Aktivität auf Imperativkonstruktionen zurückgreifen, finden sich überwiegend solche, die an die SchülerInnen adressiert sind. LehrerInnen versuchen es mit Blick auf das Korpus ganz offensichtlich zu vermeiden, Eltern auf eine derart direkte Art und Weise mit Lösungsansätzen für diverse, deren Sohn bzw. Tochter betreffende Probleme zu konfrontieren. Eine Erklärung hierfür könnte eben in dem beschriebenen, verhältnismässig grossen gesichtsbedrohenden Potential zu sehen sein, das mit der Wahl dieses spezifischen syntaktischen Äusserungsformats einhergeht. Eine dermassen offene Einmischung in fremdes Territorium, also in elterliche Bildungs- und Erziehungspraktiken, kann so umgangen werden. (Wegner 2016: 264)

Die Tatsache, dass die Lehrperson im Klassenrat verhältnismässig wenige *formale Imperative* einsetzt, wird auch in Bezug auf die vorliegenden Daten darauf zurückgeführt, dass sie bestrebt ist, sich nicht zu stark in das „Territorium“ der Schüler*innen einzumischen, da sie sich gemäß der eigenen Zielsetzung aus der Klassenratsinteraktion heraushalten möchte. Insofern als der Klassenrat eine andere Zielsetzung in Bezug auf die Gesprächsführung aufweist als der sonstige Unterricht (Gesprächsleitung bei der Lehrperson vs. bei den Schüler*innen), kann das „gesichtsbedrohende Potential“ von Imperativen gegenüber Eltern (wie von Wegner beschrieben) hier auf die Schüler*innen übertragen werden. Wie Wegner (2016: 262 ff.) ausführt, verwenden die Lehrpersonen in seinem Korpus verschiedene Imperativkonstruktionen mit Mitigationselementen, um eben dieses „gesichtsbedrohende Potential“ abzuschwächen. Ähnliche Strategien der Abschwächung von Imperativen lassen sich auch in der vorliegenden Untersuchung feststellen. Als Mitigationselemente fungieren dabei

Modalkonstruktionen sowie eine Imperativkonstruktion mit „probieren“ (vgl. Beispiele in Kap. 6.4.1 sowie Beispiel 14 in Kap. 6.4.2).

Grundsätzlich gilt in Bezug auf Anweisungen, dass aus Sicht der Lehrperson etwas reparaturbedürftig ist, d. h. die Interaktion im Klassenrat aus irgendwelchen Gründen nicht wie geplant verläuft. Aus diesem Grund müssen die Schüler*innen angewiesen werden, etwas Bestimmtes zu tun. Die folgenden Unterkategorien wurden aufgrund des **Auslösers** der Anweisung kategorisiert, d. h. es wurde unterschieden, worauf die Anweisung abzielt.¹¹⁹ Entsprechend wird zwischen handlungsspezifischen (Kap. 6.4.1), verfahrensspezifischen (Kap. 6.4.2) und inhaltspezifischen Anweisungen (Kap. 6.4.3) differenziert.

6.4.1 Handlungsspezifische Anweisung

Bei den handlungsspezifischen Anweisungen handelt es sich um kommunikative Handlungen der Lehrperson, die sich auf das Handeln der Schüler*innen im Klassenrat beziehen. Dabei geht es um spezifische Handlungen, welche sich auf **Klassenratsrollen** beziehen und solche, welche sich auf den **Schüler-Job** (vgl. Breidenstein 2006) beziehen.

*Klassenratsrolle: Gesprächsleiter*in*

Handlungsspezifische Anweisungen der Lehrperson in Bezug auf eine Klassenratsrolle (Gesprächsleiter*in, Protokollführer*in, Votenschreiber*in)¹²⁰ beziehen sich in der großen Mehrheit auf die Rolle der Gesprächsleiterin oder des Gesprächsleiters. Dabei handelt es sich oft um Leitungsüber- bzw. Leitungsrückgaben von der Lehrperson an den*die Gesprächsleiter*in. Die Anweisung zur Leitungsübergabe wird im folgenden Beispiel durch eine Handgeste initiiert, worauf die verbale Anweisung folgt. Verdeutlicht wird die Leitungsübergabe durch eine kurze körperliche Abwendung der Lehrperson.

Die Klasse diskutiert über Möglichkeiten, sich an die Ämtli zu erinnern. Da von den Schüler*innen in den Augen der Lehrperson nicht überzeugende Vorschläge geäußert werden, regt die Lehrperson die Diskussion mittels *Ani-mierungsfragen* (vgl. Kap. 6.8) an. Nachdem sie den Schüler*innen die Fragen gestellt hat, übergibt sie die Leitung explizit wieder der Gesprächsleiterin.

119 Dieser Kategorisierung stehen beispielsweise die Studien von Kent (2012a, 2012b) gegenüber, in welchen die Autorin die Art und Weise der **Reaktionen** seitens der aufgeförderten Person (Einlösung vs. Widerstand) untersucht.

120 Die Ausführungen zu den Klassenratsrollen sind im Anhang IV zu finden.

Beispiel 11: Was könnte man machen? (KR11, T4, 3:17–3:59)

12 LP: WAS könnte man machen?
 13 dass man [lust #1 hat sich EINzutragen?]
 13b [LEY erhebt die Hand, schaut LP an #1]



Abb. 31: Leyla erhebt Hand während des Turns der Lehrperson, #1

14 (wem) kommt da eine idEE;
 15 ((einige SuS erheben die Hand, 2.3))
 -> 16 ((LP macht Handgeste #2, 0.3))



Abb. 32: Lehrperson macht eine Handgeste, #2

- > 16b <<zu GL> kannst DU wieder;
 17 [(LP legt Stirn in die Handfläche und schaut dann aufs Pult #3-
 #4, 2.7)]
 17b [(GL nimmt Redeball von LUC entgegen und wirft ihn zu ALI,
 2.7)]
 18 [(LP schaut zu GL #5)]
 18b GL: [ähm (-)] aLIIna,



Abb. 33: Lehrperson legt in der Gesprächspause die Stirn in die Hand (#3), schaut auf ihr Pult (#4) und anschließend zur Gesprächsleiterin (#5)

Die erste Animierungsfrage der Lehrperson (Z. 12–13) fällt mit einer Redemeldung von Leyla zusammen (Z. 13b). Leylas Redemeldung ist durch ihre Blickadressierung eindeutig an die Lehrperson gerichtet (und nicht etwa an die Gesprächsleiterin, welche ihr formell das Rederecht zuteilen müsste). Trotz dieser Adressierung stellt die Lehrperson eine weitere Animierungsfrage (Z. 14), auf welche hin einige Schüler*innen ihre Redeabsicht anzeigen (Z. 15). Daraufhin macht die Lehrperson eine Handgeste mit der offenen Handfläche nach unten zeigend, welche einerseits in die Richtung der Gesprächsleiterin zielt und andererseits leicht den Sitzkreis nachzeichnet (Z. 16, vgl. Abb. 32). Sie leitet damit die Leitungsübergabe an die Gesprächsleiterin gestisch ein, indem sie die Richtung der Aufmerksamkeit von sich weglenkt. Gleich darauf gibt die Lehrperson der Gesprächsleiterin die verbale Anweisung zur Leitungsübernahme (*kannst DU wieder*; Z. 16b), wobei durch die Betonung des Pronomens *DU* die Handlungsrichtung explizit angezeigt wird, nämlich von der Lehrperson zur Gesprächsleiterin. Die Verwendung des Modalverbs „können“ legt rein formal gesehen den Schluss nahe, dass es sich um eine Bitte (*request*) handelt. In Bezug auf die Verwendung von Modalverben in Bitten halten Craven und Potter (2010) fest, dass

sich Sprechende damit zumindest formal an der Bereitschaft oder der Fähigkeit des*der Rezipierenden orientieren und insofern eine mögliche Ablehnung projizieren (Craven/Potter 2010: 426). Da die Intonation der Äußerung in Zeile 16b jedoch fallend ist, muss davon ausgegangen werden, dass es sich **nicht** um eine Bitte (bzw. bittende Frage) handelt, sondern um eine Anweisung. Diesbezüglich hält auch Ervin-Tripp (1976: 31) fest: „[I]mperatives, statements, and information questions do not normally carry rising terminal pitch.“ Insofern kann bei der Äußerung der Lehrperson von keiner Orientierung an dem*der Rezipierenden im Sinne von Craven und Potter (2010) (mit der Projektion einer möglichen Ablehnung) ausgegangen werden. Die Anweisung ist grammatikalisch unvollständig, da das Hauptverb von der Lehrperson ausgelassen wird. Die Verständlichkeit der elliptischen Satzkonstruktion wird in Kombination mit der Handgeste, welche in Richtung der Adressatin (Gesprächsleiterin) zeigt und die Richtung der Aufmerksamkeit steuert, aber gesichert.

Nach der verbalen Leitungsübergabe ergibt sich eine Pause von 2.7 Sekunden, in der die Gesprächsleiterin mit der Organisation der Rederechtsverteilung beschäftigt ist (Redeball von Luca annehmen und an Alina weitergeben, Z. 17b). Die Lehrperson legt dabei zuerst die Stirn in die Handfläche des aufgestützten Arms, hebt dann den Blick wieder und schaut auf ihr Pult und gleich darauf zur Gesprächsleiterin (Z. 17, vgl. Abb. 33). Das Abwenden des Blickes, indem sie die Stirn in die Handfläche legt (vgl. Abb. 33, #3), erweckt einerseits den Eindruck der Ermüdung, fungiert aber auch als Anzeigen der Nicht-Verfügbarkeit. Diese Haltung wird auch beim Blick aufs Pult (vgl. Abb. 33, #4) aufrechterhalten. Genau gleichzeitig mit dem Turnbeginn der Gesprächsleiterin erhebt die Lehrperson den Blick und schaut zu dieser (Z. 18, vgl. Abb. 33, #5). Den Zugzwang, welchen die Lehrperson mit der Aufforderung etabliert hat, löst die Gesprächsleiterin somit unverzüglich ein, ohne dass sie Abstimmungsbedarf mit der Lehrperson anzeigt. Dies ist auch daran erkennbar, dass sie in keinem Moment Blickkontakt mit der Lehrperson aufnimmt.

Die körperliche Haltung, welche die Lehrperson beim Anzeigen ihrer Nicht-Verfügbarkeit nutzt, zeigt sich in ähnlichen Formen auch in den anderen Transkriptausschnitten expliziter Leitungsübergabe. In Beispiel 8.2 handelt es sich um eine räumliche Verschiebung der Lehrperson, indem diese von einer Positionierung in der Hocke hinter dem Sitzkreis (vgl. Abb. 34) zu ihrem Platz am Lehrpersonenpult zurückgeht (vgl. Abb. 35).

Beispiel 8.2: Möglichkeit (KR2, T2, 4:19–4:42)

- 34 LP: mhM wär au ä möglichKEIT, (2.0)
mhM wäre auch eine Möglichkeit
 35 ((GL erhebt Hand als Zeichen der Redeabsicht #1, 2.0))



Abb. 34: Lehrperson in der Hocke beim Sitzkreis, #1

- 36 <<zu GL> (chasch) du wider WIIter(.)führe?>
(kannst) du wieder weiterführen
 -> 37 ((LP setzt sich ans L-Pult zurück, GL niest, GL wirft Redeball
 zu MIC #2, 2.6))



Abb. 35: Lehrperson sitzt am Lehrpersonenpult, #2

In Beispiel 27 zieht sich die Lehrperson zurück, indem sie den Blick abwendet, ähnlich dem oben beschriebenen Beispiel 11.

Beispiel 27: Liste (KR11, T4, 8:12–9:08)

18 LISA tust du wEiterschauen;
-> 19 ((LP senkt Kopf, schaut auf den Boden #1, 3.1))



Abb. 36: Lehrperson senkt Kopf, #1

Diese körperlichen Rückzüge markieren zusätzlich – neben den expliziten Äußerungen – die Bestrebung der Lehrperson, die Leitung (wieder) der Gesprächsleitung zu übergeben.

Beim Vergleich mit weiteren Sequenzen expliziter Leitungsübergaben fällt auf der syntaktischen Ebene auf, dass sich die Äußerungen, in ihrer grammatikalischen Vollständigkeit und dem Grad der Direktive unterscheiden (außerdem sind Unterschiede in der Intonation feststellbar). In Beispiel 8.2 verwendet die Lehrperson wie im ausführlich präsentierten Beispiel 11 ebenfalls eine modale Satzkonstruktion mit „können“, die im Gegensatz dazu grammatikalisch jedoch vollständig ist (*((chasch) du wider WIIter(.)führe?*, Z. 36). Im Vergleich zu Beispiel 11 ist die Intonation steigend, was gemäß Ervin-Tripp (1976: 31) nicht zwingend auf eine Anweisung hindeutet und deshalb formal gesehen als interrogative Bitte

aufgefasst werden könnte. Sinclair und Coulthard (1975) halten in Bezug auf Interrogativsätze die *modal directive rule* fest:

An interrogative clause is to be interpreted as a command to do if it fulfills all the following conditions: (i) it contains one of the modals can, could, will, would (and sometimes going to); (ii) the subject of the clause is also an addressee; (iii) the predicate describes an action which is physically possible at the time of utterance. (Sinclair/Coulthard 1975: 32)

Alle drei Bedingungen treffen auf die Äußerung der Lehrperson in Beispiel 8.2 zu, weshalb sie als Anweisung (*command*) bezeichnet werden kann. Dennoch erzielt die Lehrperson durch die steigende Intonation und die Modalkonstruktion eine Abschwächung der Äußerung.

Auch in Beispiel 27 formuliert die Lehrperson die Leitungsübergabe grammatikalisch komplett (*LISA tust du wEiterschauen*; Z. 18). Die explizite Leitungsübergabe unterscheidet sich jedoch darin, dass sie nicht mittels einer Modalkonstruktion geäußert wird, sondern mit einer Konstruktion mit dem Verb „tun“, welche mit einem formalen Imperativ vergleichbar ist und somit das direktive Element der Anweisung verstärkt.

Schüler-Job

Unter der Bezeichnung *Schüler-Job* begreift Breidenstein (2006: 87) „was Schülerinnen und Schüler im Unterricht tun und welche Anforderungen dieses Tun strukturieren“. Das folgende Beispiel zeigt, wie die Lehrperson die handlungsspezifische Anweisung an eine Gruppe von Schülerinnen vornimmt, sich zu beteiligen. Die verbale Beteiligung scheint dabei aus Sicht der Lehrperson zum *Schüler-Job* im Klassenrat zu gehören. Die Schüler*innen diskutieren Maßnahmen, wie erreicht werden kann, dass die Ämtli besser erledigt werden.¹²¹

Beispiel 12: mitmachen (KR11, T3, 0:30–0:55)

- 05 (LUC gibt Redeball GL, GL klärt mit CAR ob sie Rederecht beansprucht, 8.9)
- 06 LP: <<steht halb auf und beugt sich in Richtung Kreis, zeigt auf eine Gruppe von Mädchen> vo OICH ghört me so nüt? #1
von euch hört man so nichts

121 Das Beispiel wird auch in Kapitel 6.8.2 unter dem Aspekt der *Animierung zur verbalen Beteiligung* analysiert.



Abb. 37: Lehrperson spricht zu einer Gruppe von Mädchen, #1

- 07 was danked IHR dadezu?>
 was denkt ihr hierzu
 -> 08 <<setzt sich wieder> (münd) ä chli #2 MITmache?> (--)
 müsst auch ein bisschen mitmachen



Abb. 38: Lehrperson setzt sich wieder, #2

09 hm,
 10 (2.9)
 11 GL: MÄya?
 12 [((MAY zuckt verlegen mit den Schultern, 3.5))]
 12b [((GAB und LUC machen Timeout-Zeichen¹²²))]
 13 [aLIna,]
 13b [((JAS macht Timeout-Zeichen))]
 14 ((ALI zuckt die Schultern, 1.6))
 15 ARI,
 16 ((ARI zuckt die Schultern, 1.1))
 17 (3.0)
 18 LP: Tütütütü,
 19 drü händ es TIMEout henh,
drei haben ein Timeout henh
 20 dann machemer ä churzi WC, (---)
dann machen wir eine kurze WC
 21 aso churz (xxx) eifach e miNUTE bewegigspause henh,
also kurz (xxx) einfach eine Minute Bewegungspause henh

Nach einer langen Pause von 8.9 Sekunden, in der die Schüler*innen mit organisatorischen Dingen beschäftigt sind (Z. 05), ergreift die Lehrperson in Zeile 06 das Wort. Sie adressiert eine Gruppe von Mädchen, die in einem für die Lehrperson verdeckten Winkel sitzen. Dass die Lehrperson die Mädchen adressiert, ist an ihrer Blickrichtung und an der Zeigegeste erkennbar, die sie auf die Mädchen richtet (Z. 06, vgl. Abb. 37). Um die Zeigegeste zielgerichtet vornehmen zu können, steht die Lehrperson dabei von ihrem Stuhl auf. Aufgrund der fehlenden namentlichen Adressierung bleibt jedoch unklar, welche Mädchen genau im Pronomen „euch“ eingeschlossen sind. Mit der ersten Äußerung (*vo OICH ghört me so nüt?*, Z. 06) zeigt die Lehrperson implizit an, dass sie anscheinend erwartet, von den Schülerinnen „etwas zu hören“ bzw. dass diese sich am Gespräch beteiligen. Der Kategorisierung von Ervin-Tripp (1976) zufolge handelt es sich dabei um einen *hint* (Ervin-Tripp 1976: 42 ff.). *Hints* können von den Rezipierenden einfach ignoriert werden da sie an der Oberfläche keine Anweisung darstellen (Ervin-Tripp 1976: 42). Obwohl Ervin-Tripp *hints* zu den ‚directives‘ zählt, wird die Äußerung in Zeile 06 hier aufgrund der Implizitheit nicht als primäre Anweisungshandlung behandelt, sondern lediglich als vorbereitende Handlung für

122 Die Schüler*innen haben das Recht, jederzeit gestisch ein Timeout anzuzeigen, womit sie ihren Wunsch nach einer kurzen WC- oder Bewegungspause anzeigen. Sobald drei Schüler*innen ein Timeout anzeigen, wird eine Pause gemacht (vgl. Z. 19–21).

die eigentliche Anweisung in Zeile 08. Im Anschluss an den *hint* stellt die Lehrperson eine *Animierungsfrage* (Z. 07, vgl. Kap. 6.8.2), wobei die Mädchen angeregt werden zu sagen, „was sie denken“. Diese Fortsetzung des Turns der Lehrperson kann in Anbetracht der Vagheit des *hints* als Strategie gesehen werden, zu vermeiden, dass der *hint* ignoriert wird. Die Animierungsfrage weist zwar steigende Intonation auf, die Lehrperson scheint aber keine direkte Antwort an sie selbst zu erwarten, was daran erkennbar ist, dass sie sich sogleich wieder setzt (Z. 08, vgl. Abb. 38). Während sie dies tut, folgt die Anweisung, die nun explizit und direktiv formuliert ist: Mittels Modalverb „müssen“ werden die Mädchen aufgefordert, sich zu beteiligen ((*münd*) ä *chli MITmache?*, Z. 08), wodurch die Lehrperson einen Zwang zur Partizipation (Reichenbach 2006) etabliert. Obwohl es sich formal um eine Modalkonstruktion handelt, ist die Anweisung funktional gesehen ein Imperativ. Sogenannt *funktionale Imperative* in Form von Modalkonstruktionen mit „müssen“ treten im untersuchten Korpus relativ häufig auf (vgl. auch Bsp. 14, Kap. 6.4.2). Im Vergleich zu einem formalen Imperativ (z. B. „macht auch ein bisschen mit“) tritt die Lehrperson bei der Modalkonstruktion in den Hintergrund, indem sie auf die **Struktur** des Klassenrats verweist, welche eingehalten werden **muss**. Herrle (2014), der Formen des Einwirkens von Lehrpersonen in der Erwachsenenbildung¹²³ untersucht, stellt in Bezug auf die Form „Anweisen“ fest:

Das Anweisen ist ein Verfahren, bei dem Veränderungsappelle explizit-eindeutig als solche kommuniziert werden. [...] Im Kontrast zur erwartbaren Verwendung dieses Verfahrens in totalen Institutionen – wie etwa Strafvollzugsanstalten – verwenden Lehrpersonen in der Erwachsenenbildung daher dieses Regulationsverfahren, je nach Rahmenbedingungen der Veranstaltung und der Interaktionssituation, oftmals in Verbindung mit sogenannten „downtoners“[...]. Sie schwächen den Appellcharakter der Verfahren ab, indem sie die kommunizierte Veränderungsaufforderung beispielsweise mit Höflichkeitsfloskeln umgeben, als nach eigenem Belieben zu erfüllen darstellen oder **als zwangsweise Befolgung institutionell-organisatorischer Regeln rahmen**, deren Akzeptanz mit der Anwesenheit der Akteure an entsprechendem Ort zu entsprechender Zeit unterstellt werden kann. (Herrle 2014: 238, Herv. N. G.)

123 Hinsichtlich des Klassenrats kann insofern eine Parallele zur Erwachsenenbildung gezogen werden, als in beiden Unterrichtsformen die sozialen Rollen der Beteiligten neu ausgehandelt werden müssen (vgl. auch Herrle 2015: 279) und es sich in beiden Fällen um Gruppen handelt, die mit einer vergleichbaren eigenen Souveränität ausgestattet sind.

Die Verwendung des Modalverbs „müssen“ fungiert an dieser Stelle Herrle folgend als „downtoner“, der den Appellcharakter der Anweisung abschwächen soll, „ohne den Autonomie untergrabenden Befehlscharakter, der mit der expliziten Vorgabe dieses Engagements verbunden ist, zu stark in den Vordergrund zu stellen“ (Herrle 2014: 239). Eine weitere Abschwächung ihrer Äußerung erzielt die Lehrperson durch die erneut steigende Intonation der Anweisung. Im Gegensatz zu einer abfallenden Intonation, welche bei einer direktiven Handlung normalerweise auftritt (vgl. Ervin-Tripp 1976: 31), wirkt die Anweisung mit steigender Intonation eher als Ermunterung etwas zu tun bzw. in diesem Fall sich zu beteiligen. Dies wirkt sich auf die Motivation, partizipieren zu wollen/sollen, vermutlich tendenziell positiv aus. Dennoch reagieren die adressierten Mädchen nicht auf die Anweisung der Lehrperson, wie an der Pause von 2.9 Sekunden (Z. 10) erkennbar ist. Es müsste demnach von einem Fall von Widerstand (Kent 2012a: 715 f.) ausgegangen werden, jedoch kann diese Zuordnung nicht ohne Weiteres vorgenommen werden. Die direktive Anweisung bzw. der Zugzwang, welche(n) die Lehrperson etabliert, wird durch den räumlichen Rückzug der Lehrperson (sie setzt sich wieder, Z. 08) teilweise aufgehoben. Und mangels Zugzwangs können die adressierten Mädchen nur bedingt Widerstand zeigen. Hinzu kommt die Adressierung als Gruppe (im Gegensatz zu einer individuellen Adressierung), welche bedingt, dass die Mädchen zuerst aushandeln müssten, wer als Erste das Wort ergreift. Kent (2012a) beschreibt das Verhalten, eine Reaktion auf eine Anweisung aufzuschieben, mit Bezug auf Schegloff (1989) als *incipient compliance*:

Incipient compliance works to forestall or prevent upgraded directives by projecting full compliance as being ‘in the offing’. It displays a stance towards the directive and projects a preferred response. By projecting an upcoming preferred response, the recipient buys him/herself time and space in the conversation without immediate sanction. [...] the time ‘bought’ for the recipient through incipient compliance serves to shift full compliance away from direct sequential adjacency to the directive. (Kent 2012a: 723)

Im hier beschriebenen Beispiel handelt es sich gemäß der Definition von Kent (2012a) streng genommen nicht um *incipient compliance*, da die Mädchen gar keine erkennbare Reaktion zeigen. Die Mädchen „kaufen“ sich also nicht aktiv „Zeit“, hingegen wird ihnen durch das Rückzugsverhalten der Lehrperson ‚Zeit geschenkt‘. Mit anderen Worten, den Mädchen wird ermöglicht, unmittelbar auf die Anweisung der Lehrperson weder Zustimmung noch Ablehnung zeigen zu müssen, wodurch sie auch einer potenziellen Sanktionierung, welche im Falle von Widerstand drohte, zu entgehen.

Der durch den körperlich-räumlichen Rückzug der Lehrperson abgeschwächte oder gar aufgeflöste Zugzwang, wird im Anschluss an die Pause von der Gesprächsleiterin jedoch erneut etabliert und ermöglicht der Lehrperson dadurch, ihrerseits auf ein „display of entitlement“ (vgl. Craven/Potter 2010: 437 oben) zu verzichten.

Die Gesprächsleiterin ruft die Mädchen einzeln und namentlich auf (Z. 11–15) und insistiert damit auf eine Reaktion. Alle Mädchen zucken als Reaktion mit den Schultern (Z. 12–16) und bringen so zum Ausdruck, dass sie sich nicht äußern wollen, was im Kontext der vorgängigen Anweisung durch die Lehrperson als dispräferierte Handlung bezeichnet werden kann.¹²⁴ Indem aber die Gesprächsleiterin anstelle der Lehrperson den schlussendlichen Zugzwang etabliert, können die Mädchen diese dispräferierte Handlung tätigen, ohne direkt eine Sanktionierung der Lehrperson befürchten zu müssen. Dass die Gesprächsleiterin den von der Lehrperson an erster Stelle etablierten Zugzwang erneut setzt, zeigt, dass die Gesprächsleiterin die Anweisung an die Mitschülerinnen als implizite Anweisung an sie selbst interpretiert hatte. Insofern fungiert die Anweisung der Lehrperson als Doppeladressierung und die adressierten Mädchen reagieren schließlich indirekt – aufgrund des Zugzwangs der Gesprächsleiterin – auf die Anweisung der Lehrperson.

Handlungsspezifische Anweisungen können sich auch auf die individuelle Kompetenz einzelner Schüler*innen beziehen, d. h. auf den individuellen *Schüler-Job*. Im folgenden Beispiel ist dies der sprachliche Ausdruck eines Schülers. Diese Anweisung stellt sich aufgrund des individuellen Bezugs für den entsprechenden Schüler (Rico) als potenziell gesichtsbedrohend dar. Im Beispiel diskutieren die Schüler*innen über Konsequenzen, wenn jemand die Hausaufgaben vergisst. Rico brachte das Votum ein, dass man, anstatt einen Znüni für alle mitzubringen, fünf Franken in die Klassenkasse einzahlen sollte. Dieses Votum musste er zuvor bereits mehrmals neu formulieren, da es von den Mitschüler*innen nicht korrekt verstanden wurde.¹²⁵

124 Dass das Anzeigen eines Timeouts durch Gabriele, Luca (Z. 12b) und Jasmin (Z. 13b) in die Sequenz fällt, in der die Mädchen namentlich aufgerufen werden, wobei durch ihre Antwort mittels Schulterzucken eine Gesprächspause entsteht, kann als Zeichen der Solidarität mit den Mädchen gedeutet werden bzw. als Mittel, die möglicherweise als unangenehm empfundene Stille zu unterbrechen.

125 Vgl. für den direkt vorangehenden Transkriptausschnitt das Beispiel 18 (Kap. 6.5.1).

Beispiel 13: klar ausdrücken (KR19, LP2, 10:55–11:27)

- 25 LP: fünf franken in die KLassenkasse;
 26 also dann haben wir den (-) das votum von (.) rico haben wir
 FALSCH verstanden hm, (--)
 27 äh (.) <<an VS gerichtet> das kannst du UMDrehen einfach #1
 henh;



Abb. 39: Lehrperson weist Votenschreiberin an (zwei Kameraeinstellungen), #1

- 28 u:nd (-) fünf franken in die [KLassenkasse zahlen;>
 28b [(VS nickt)]
 29 also !DAS! war das was du meintest;
 30 RIC: jA,
 31 ((mehrere SuS unverständlich, eher ablehnend))
 32 LP: GUT; (1.6)
 -> 33 also (.) probier dich ganz [KLAR #2 auszudrücken,]=
 34 RIC: [jA #2 anstatt,]



Abb. 40: Lehrperson weist Rico an (zwei Kameraeinstellungen), #2

35 LP: =rico (.) das ist nichts SCHLIMMes,
 36 das ist wir sind ja hier zum LERNen hm, (-)
 37 aber siehst du jetzt das kann nachher MISSverständnisse geben;=
 38 =also es ist wIChtig dass deine gedanken RIChtig nach draussen
 kommen; (3.1)

Nachdem die Lehrperson Ricos Votum reformuliert (Z. 25) und eine verfahrensspezifische Anweisung an die Votenschreiberin vorgenommen hat (Z. 27–28), schließt sie ihren Turn ab, indem sie hervorhebt, dass im vorangehenden Gesprächsverlauf ein Verständnisproblem vorlag (*also!DAS! war das was du meintest;*, Z. 29). Mit Ricos Bestätigung dieser Feststellung (Z. 30) ist der inhaltsbezogene Aspekt der Interaktion (Klärung von Ricos Votum) seitens der Lehrperson abgeschlossen, was sie auch mit einem nachgeschobenen *GUT;* (Z. 32) verdeutlicht. Die Lehrperson kann aus diesem Grund zum handlungsspezifischen Aspekt übergehen, wobei sie Rico anweist: *probier dich ganz KLAR auszudrücken*, (Z. 33). Am Personalpronomen „du“ in der vorangehenden Äußerung (Z. 29) sowie am Imperativ *probier* (Z. 33) zeigt sich dabei die Adressierung von Rico.

Die Lehrperson nimmt die Anweisung mittels einer Imperativkonstruktion mit „Mitigationselement“ (vgl. Wegner 2016: 262) vor. Als Mitigationselement der Imperativkonstruktion fungiert das Verb „probieren“, welches im Korpus von Wegner¹²⁶ (2016) in derselben Funktion in Form des Synonyms „versuchen“ auftritt. Wegner (2016: 264) hält dazu fest:

Statt ‚tu x‘ (*Schreib nicht nur ein Wort, sondern einen ganzen Satz!*), spricht die Lehrerin in diesem Fall von ‚versuch x‘ und räumt der Schülerin damit einen gewissen Spielraum im Hinblick auf das Gelingen der anvisierten Handlung ein, was wiederum den Druck auf die Rezipientin vermindert. [Herv. i. O.]

Die Imperativkonstruktion mit „Mitigationselement“ reduziert – im Gegensatz zur Imperativkonstruktion ohne „Mitigationselement“ („drück dich klar aus“) – im vorliegenden Fall das unmittelbare Eindringen in den Handlungsspielraum von Rico (vgl. Wegner 2016: 262). An der Abschwächung der Anweisung durch das Mitigationselement „probieren“ ist erkennbar, dass die Lehrperson die Anweisung zum sprachlichen Ausdruck als mögliches ‚Lernfeld‘ für Rico präsentiert. In diesem Sinne stellt sie den erwünschten Kompetenzzuwachs bei Rico als schrittweise zu erzielen dar. D. h., indem Rico „probiert“ sich klar auszudrücken, kann er lernen, seinen sprachlichen Ausdruck zu verbessern, ohne dass

126 Wegner (2016) untersuchte Lehrpersonen-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag und beschreibt die konversationellen Aktivitäten dabei. Das entsprechende Beispiel stammt aus der konversationellen Aktivität *Beraten*.

der Anspruch besteht, dass dieser gleich perfekt sein muss. Die Lehrperson projiziert mit ihrer Anweisung also einen potenziellen Lernerfolg in der Zukunft und minimiert insofern wie beim Rückzug im vorangehenden Beispiel 12 ihr „display of entitlement“ (Craven/Potter 2010: 437). Die Anweisung im ‚Lernfeld Sprachlicher Ausdruck‘ ist aufgrund des individuellen Bezugs aber dennoch potenziell gesichtsbedrohend für Rico. Dies steht etwa im Gegensatz zu verfahrens- oder inhaltspezifischen Anweisungen, bei denen es in erster Linie um das Umsetzen einer durch das Verfahren vorgegebenen Handlung bzw. eines spezifischen Inhalts geht, wobei aufgrund des stärkeren Sachbezugs die Gesichtsbedrohung schwächer ausgeprägt ist oder unter Umständen gar entfällt.

Rico setzt während der Anweisung der Lehrperson zu einer parallelen Äußerung an, welche er aber abbricht (Z. 34). Es bleibt dabei unklar, ob er auf die ablehnenden Kommentare seiner Mitschüler*innen reagiert, indem er zu einer Rechtfertigung ansetzt, oder auf die Anweisung der Lehrperson. Der Abbruch von Ricos Äußerung ist vermutlich dem unmittelbaren Anschluss der Lehrperson geschuldet (Z. 35), welcher Rico erschwert, seinen Turn fortzuführen. In ihrer Anschlussäußerung greift die Lehrperson den potenziellen Gesichtsverlust explizit auf (*das ist nichts SCHLIMMes*, Z. 35) und versucht ihn durch den Bezug zum angestrebten Lernprozess (*wir sind ja hier zum LERNen*, Z. 36), der im schulischen Kontext evident ist, abzuschwächen. Auf diese finalen Ausführungen der Lehrperson reagiert Rico schließlich nicht mehr erkennbar.

6.4.2 Verfahrensspezifische Anweisung

Verfahrensspezifische Anweisungen beziehen sich auf Strukturen, welche durch das Format *Klassenrat* vorgegeben sind. Sie weisen zwar auch eine bestimmte Handlung an (vgl. vorangehendes Kap. 6.4.1), die Anweisung bezieht sich aber nicht an erster Stelle auf das Handeln der Schüler*innen im Klassenrat, sondern auf das ‚korrekte‘ Durchführen und Umsetzen des Klassenrats bzw. seiner Struktur. Neben den ansonsten verbal geäußerten Anweisungshandlungen, zeigt das Beispiel 15 eine ausschließlich gestisch realisierte Anweisung.

Im folgenden Beispiel richtet die Lehrperson verfahrensspezifische Anweisungen an unterschiedliche Adressat*innen. Die Schüler*innen diskutieren, wie sie das aktuelle Klassenziel besser erreichen können. Die Aufgabe des Votenschreibers besteht darin, alle genannten Vorschläge zu notieren. Die Lehrperson bemängelt, dass die Gesprächsleiterin (Lisa) das Rederecht anhand des Redeballs bereits einer weiteren Schülerin zuteilen will, obwohl der Votenschreiber noch am Notieren des vorherigen Vorschlags ist.

Beispiel 14: Schwieriger Job (KR11, T1, 12:15–12:42)

04 ((GL wirft Redeball zu LEY))
 05 LP: WART jetzt mal (.) lisa,
 06 das hab ich dir geSAGT,
 -> 07 <<macht kreisende Handbewegung, auf VS zeigend> jetzt musst du
 #1 (.) bis er die Voten hat,>



Abb. 41: Lehrperson macht kreisende Handbewegung in Richtung des Votenschreibers, #1

08 erst wenn er die voten geschRIEben sind,
 09 dürfen die NEUen (.) kommen=,
 10 =SONST, (.)
 -> 11 und ihr müsst kontrollieren ob !DAS! was er schreibt,
 12 ob das [überEINstimmt]mit dem was
 leyla [gemeint hat hm,] (--)
 12b [((LEY wirft Redeball zu GL))]
 12c [((GL nickt))]
 -> 13 und dann wird es in die MITte gelegt;
 14 UND und und; (--)
 15 <<an GL gerichtet> hast einen SCHWIErigen job,
 -> 16 musst den MACHen? (--)
 17 DU hast dich ja gewä (.) ge?
 18 du hast dich ja geMELdet dass du den [machen möchtest also.]
 19 [((GL nickt)]
 20 ((VS notiert weiter))

Die Lehrperson ergreift das Wort mit der Bitte an die Gesprächsleiterin, die Interaktionsfortführung zu unterbrechen (Z. 05). Dies begründet sie damit, dass sie die Gesprächsleiterin an etwas erinnern wird, was sie ihr bereits kommuniziert hätte (*das hab ich dir geSAGT*, Z. 06). In der darauffolgenden Anweisung hält die Lehrperson die Gesprächsleiterin dazu an, mit der Weitergabe des Rederechts abzuwarten, bis der Votenschreiber („er“, Z. 07) das zuvor genannte Votum notiert habe. Kent und Kendrick (2016) nennen zwei Klassen von Anweisungen:

- (a) those that simply direct the actions of others (e.g., “pass the bread, please”) and
- (b) those that not only prospectively direct the actions of others but also retrospectively treat the recipients as accountable for their current actions or inaction (e.g., “tell me the goddamn story”). (Kent/Kendrick 2016: 272)

Mit der zweiten Klasse (b) beschreiben sie eine Anweisung, die geschieht, nachdem die angewiesene Handlung (*directed action*) zum ersten Mal relevant gesetzt wurde (Kent/Kendrick 2016: 281). Diese zweite Klasse zeigt sich auch im hier präsentierten Beispiel. Mit der Äußerung *das hab ich dir geSAGT*, (Z. 06) bringt die Lehrperson zum Ausdruck, dass die Gesprächsleiterin die darauffolgende Anweisung bereits hätte korrekt umsetzen müssen. Insofern wird die Gesprächsleiterin gemäß Kent und Kendrick (2016: 272) von der Lehrperson für ihr bisheriges Nicht-Handeln verantwortlich gemacht.

Die Anweisung ist elliptisch realisiert, die Lehrperson lässt das Verb aus (*jetzt musst du (...) bis er die VOTen hat*, Z. 07). Dies ist möglich und für die Gesprächsleiterin verständlich, weil die Lehrperson ihren Turn bereits mit der Imperativform des Verbs „warten“ beginnt (Z. 04), wodurch der syntaktische Bezug hergestellt ist. Den Bezug zum Votenschreiber, den die Lehrperson nicht explizit benennt, stellt sie mithilfe einer kreisenden Zeigegeste in Richtung des Votenschreibers her (Z. 07, vgl. Abb. 41). Die Anweisung erfolgt mittels Modalverb „müssen“ und ist eindeutig an die Gesprächsleiterin adressiert, welche die Lehrperson (Z. 04) bei ihrem Namen („Lisa“) nennt (vgl. zur Modalkonstruktion mit „müssen“ Kap. 6.4.1). Die Anweisung zielt darauf ab, die Gesprächsleiterin an ihre Rolle und die damit einhergehende Koordination des Geschehens im Klassenrat zu erinnern und sie darüber hinaus, wie erwähnt, dafür verantwortlich zu machen.

Die zweite Anweisung richtet die Lehrperson formal an die ganze Klasse (Z. 11–12), was an der Verwendung des Pronomens „ihr“ (*und ihr müsst kontrollieren. . .*, Z. 11) ersichtlich ist. Auch an dieser Stelle gestaltet die Lehrperson die Anweisung mittels Modalverb „müssen“. Indem die Schüler*innen zur Kontrolle des Votenschreibers angehalten werden, verteilt die Lehrperson die Verantwortung für die

Durchführung des Klassenrats auf die ganze Klasse, so dass jede*r potenziell eine Aufgabe wahrnehmen kann. Eine weitere Anweisung an die Klasse formuliert die Lehrperson schließlich im Passiv (*und dann wird es in die MITte gelegt*, Z. 13). Zu Passiv- und „Wir“-Formulierungen hält Ervin-Tripp (1976: 48) fest:

A form of non-explicitness found in the corpus which was important because of its systematic social distribution was *agent indirection*. In these cases the action and object may be specified but the agent is either indefinite, absent, or replaced by 'we'. In collective situations such as an office where work is shared, hints and questions can be used which specify the task but leave open whether the task has already been done or who should do it. [Herv. i. O.]

Die Passivkonstruktion erlaubt der Lehrperson demzufolge in der präsentierten Anweisung an die Klasse offenzulassen, wer die geforderte Handlung durchführen soll.

Eine weitere Anweisung (Z. 16) richtet die Lehrperson erneut an die Gesprächsleiterin, wobei sie diese darauf hinweist, dass sie ihren „schwierigen Job machen müsse“ (Z. 15–16). Der Hinweis ist insofern als Anweisung zu verstehen, weil die Lehrperson der Gesprächsleiterin implizit zu verstehen gibt, dass die vorangehenden Anweisungen an sie aber auch an die anderen Schüler*innen nicht im Verantwortungsbereich der Lehrperson lägen, sondern in demjenigen der Gesprächsleitung. Diesen Anspruch begründet die Lehrperson denn auch durch die anschließende Äußerung, dass sich die Gesprächsleiterin für den Job „ja gemeldet habe“ (Z. 18). Hier zeigt sich wiederum, dass die Gesprächsleiterin – wie in der ersten Anweisung – von der Lehrperson retrospektiv für ihr Nicht-Handeln verantwortlich gemacht wird. Dabei lassen sich die aus Sicht der Lehrperson unterlassenen Handlungen aus den eben aufgeführten Anweisungen ableiten (auf den Votenschreiber warten, Z. 07; Votenschreiber kontrollieren, Z. 11; Votenkärtchen in die Mitte legen, Z. 13). Obwohl die Lehrperson die zweite und dritte Anweisung (Z. 11 und 13) formal an die Klasse richtet, zeigt sich, dass sie die Gesprächsleiterin auch hier implizit in der Verantwortung für die auszuführenden Handlungen sieht. Insofern nimmt sie in den Anweisungen, welche formal die Klasse adressieren, eine Mehrfachadressierung vor. Dass dies auch von der Gesprächsleiterin in dem Sinne interpretiert wird, zeigt sich an deren Reaktionen auf die Anweisungen der Lehrperson. Sie stimmt den Äußerungen der Lehrperson an zwei Stellen mittels Kopfnicken zu (Z. 12c und 19). Interessant ist dies insbesondere bei der ersten Einwilligung in Zeile 12c, da die vorangehende Anweisung an die Klasse gerichtet war. Die Gesprächsleiterin befolgt also stellvertretend für

ihre Mitschüler*innen die Anweisung der Lehrperson und zeigt dadurch an, dass sie selbst sich auch in der Verantwortung und als Adressatin sieht.¹²⁷

Grundsätzlich werden Anweisungen multimodal gestaltet, wobei in den meisten Fällen eine der Modalitäten verbal ist. Das folgende Beispiel 15 zeigt einen Ausnahmefall, in dem die verfahrensspezifische Anweisung ausschließlich gestisch realisiert wird. Die Schüler*innen diskutieren wie sie Strafen vermeiden können, welche ihnen beim Vergessen der Ämtli drohen. Leyla regt an, dass sich die Schüler*innen zur Vermeidung von Strafen „gegenseitig erinnern sollen“ (Z. 06). Die Diskussion befindet sich in der Pro-/Kontra-Phase.

Beispiel 15: Weitermachen (KR14, T3, 4:04–4:43)

06 LEY: mir müend üs anenand (.) erINnere;
wir müssen uns gegenseitig erinnern
 07 ((LUC spricht flüsternd zu seinem Sitznachbarn LAR,
 unverständlich, 1.2))--->13
 08 LP: <<flüsternd zu GL> aLIna>
 09 ((GL, CAR, SEL schauen zu LP #1))



Abb. 42: Gesprächsleiterin, Carla und Selma schauen zur Lehrperson (am Lehrpersonenpult, nicht sichtbar), #1.¹²⁸

127 Hingegen sind auf Seiten der Schüler*innen bis auf die Rückgabe des Redeballs an die Gesprächsleiterin (Z. 12b), welche nach der ersten formalen Anweisung an die Klasse (Z. 11) vollzogen wird, keine eindeutigen Reaktionen auf die Anweisungen der Lehrperson feststellbar.

128 Die Videodarstellung der 360°-Kamera stellt pro Balken 180° des Kreises dar. Entsprechend ist Selmas Blickrichtung zu interpretieren (Balken unten rechts schließt an Balken oben links an).

-> 09b [((LP macht kreisende Handgeste #2))]
 09c [((GL, CAR, SEL schauen zu LP #2))]

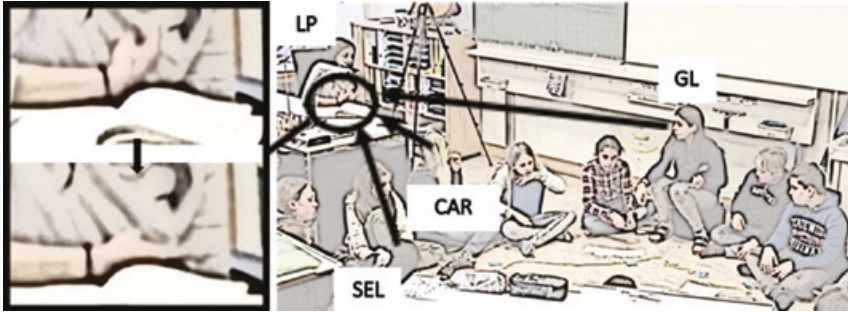


Abb. 43: Lehrperson macht kreisende Handgeste, Gesprächsleiterin, Carla und Selma schauen zur Lehrperson, #2

10 (--)
 11 GL: also wir stimmen jetzt [AB.]
 12 [((LP nickt))]

Nach der Pause von 1.2 Sekunden, in der Luca unverständlich flüsternd zu seinem Sitznachbarn Lars spricht (Z. 07), ruft die Lehrperson die Gesprächsleiterin flüsternd bei deren Namen (*aLIna*, Z. 08), worauf diese den Blick zur Lehrperson wendet (Z. 09). Als der Blickkontakt hergestellt ist, macht die Lehrperson eine kreisende Handbewegung, die der Gesprächsleiterin anzeigt, dass sie in die nächste Phase des Klassenrats überführen soll (Z. 09b). Die Gesprächsleiterin reagiert auf die Anweisung relativ unmittelbar (nach einer mittleren Pause, Z. 10), indem sie zur Abstimmung überführt. Diesen Redezug ratifiziert die Lehrperson mit einem Nicken (Z. 12).

Die Anweisung an und für sich gestaltet die Lehrperson rein gestisch. Aufgrund der unmittelbaren Reaktion der Gesprächsleiterin – womit diese ihre Zustimmung (*compliance*, vgl. Kent 2012a) anzeigt – ist zu schließen, dass die Geste ihre Bedeutung in ausreichendem Masse transportiert. Ervin-Tripp (1976) hält diesbezüglich fest, dass die „Arbeit“ des*der Rezipierenden nicht erst bei der verbalen Äußerung beginnt, sondern dass bereits ein Nicken als Anweisung aufgefasst werden kann. Dies gilt jedoch nur, solange die Form der Anweisung dem Kontext angemessen ist (Ervin-Tripp 1976: 59). Dass die Geste im

hier beschriebenen Fall angemessen eingesetzt werden kann, bedingt, dass die Gesprächsleiterin Kenntnis über die Struktur des Klassenrats hat, d. h. dass die Gesprächsleiterin weiß, welche Phase auf die Pro-/Kontradiskussion folgt (nämlich die Abstimmung), sowie dass die Lehrperson sichergehen kann, dass die Gesprächsleiterin darüber Kenntnis hat. Der verbalen Adressierung, welche der Anweisung vorangestellt ist, kommt die Funktion zu, die Aufmerksamkeit der Gesprächsleiterin sicherzustellen (vgl. Rossi 2014: 232 ff.). Werden verbale Elemente in Kombination mit einer nichtverbalen Aufforderung¹²⁹ verwendet, haben sie zum Ziel, die Aufmerksamkeit des*der Rezipierenden zu sichern, „when the requestee does not have visual access to the nonverbal component of the request“ (Rossi 2014: 327). Die Lehrperson und die Gesprächsleiterin sind in einem 90°-Winkel zueinander positioniert (vgl. Abb. 43), was ihnen zwar grundsätzlich ermöglicht, Blickkontakt herstellen zu können, ohne dass sich die Gesprächsleiterin dazu komplett umdrehen muss. Dennoch muss die Lehrperson sicherstellen, dass sie die visuelle Aufmerksamkeit der Gesprächsleiterin auf die Anweisungsgeste lenken kann, damit diese erfolgreich eingesetzt werden kann (vgl. Rossi 2014: 306). Die räumliche Nähe der beiden begünstigt dabei die verbale Adressierung im Flüsterton. Diese wäre beispielsweise nicht möglich, säße die Gesprächsleiterin in der der Lehrperson gegenüberliegenden Kreishälfte.¹³⁰

Die Anweisung der Lehrperson an die Gesprächsleiterin wird von Carla und Selma beobachtet (Z. 09c, vgl. Abb. 43), welche sich aufgrund der verbalen Äußerung der Lehrperson (Z. 08) nach dieser umdrehen. Die beiden sind neben der Gesprächsleiterin die einzigen Schüler*innen, die sich in diesem Moment der Lehrperson zuwenden. Dies bedeutet, dass die Anweisung der Lehrperson relativ unauffällig stattfindet (d. h. von der Mehrheit der Schüler*innen wird die Anweisung für sie selbst als nicht relevant eingeschätzt) und damit die Leitungsfunktion der Gesprächsleiterin vor der Klasse nicht untergräbt. Die Geste der Lehrperson kann mit „inaudible hints“ (Nolda/Schlappa 2014) verglichen werden. Nolda und Schlappa (2014) beschreiben nonverbale Fehlerkorrekturen in Kursen für Deutsch als Fremdsprache. Dabei machen ihnen zufolge nonverbale Korrekturhinweise „das Korrigieren und Korrigiert-Werden für die Beteiligten erträglicher“ (Nolda/Schlappa 2014: 310), weil

129 Rossi (2014) untersuchte nonverbale Formen von *requests*, welche hier mit *Aufforderungen* übersetzt werden. Entsprechend seiner Begriffsverwendung weisen *requests* mit den hier beschriebenen *Anweisungen* grundsätzlich Überschneidungen auf.

130 Eine verbale Adressierung würde in diesem Fall vermutlich von mehr als nur zwei weiteren Schüler*innen (s. unten) wahrgenommen.

kein Gesichtsverlust droht. Die verfahrensspezifische Anweisung an die Gesprächsleiterin kann mit einer Fehlerkorrektur verglichen werden, da es bei der verfahrensspezifischen Anweisung darum geht, ein bestimmtes Verfahren umzusetzen, dessen Anforderungen an die Umsetzung allgemein bekannt sind, weshalb ein ‚Nicht-Erfolgen‘ einem ‚Fehler‘ gleichkommt. Insofern als die Anweisung der Lehrperson auf ein fehlerhaftes Verhalten hinweist, ist sie für die Gesprächsleiterin gesichtsbedrohend. Durch die unauffällige Geste kann die Lehrperson den drohenden Gesichtsverlust der Gesprächsleiterin vor der Klasse jedoch minimieren.¹³¹

6.4.3 Inhaltsspezifische Anweisung

Inhaltsspezifische Anweisungen der Lehrperson beziehen sich auf konkrete inhaltliche Aspekte, welche die Schüler*innen im Verlauf der Klassenratsdiskussion umsetzen sollen. Es zeigen sich Unterschiede in der **individuellen Adressierung** (Bsp. 16) gegenüber der **Klassenadressierung** (Bsp. 17).

Individuelle Adressierung

Das Beispiel zeigt eine Anweisung, die sich an die Schülerin Leyla richtet und über mehrere Turns vollzogen wird. Im Beispiel diskutieren die Schüler*innen Konsequenzen, wenn jemand die Hausaufgaben vergisst. Rico brachte das Votum ein, dass man, anstatt einen Znüni für alle mitzubringen, fünf Franken in die Klassenkasse einzahlen sollte, Leyla bringt daraufhin ihren alternativen Vorschlag ein.¹³²

Beispiel 16: Gegenvorschlag (KR19, LP2, 11:35–11:58)

```

42  GL:  lEyla, (-)
43  LEY:  aber ich finde fünf franken viel zu TEUer,
44        mehr so EInen oder zwEI franken.
-> 45  LP:  mach einen GEgenvorschlag;
46        einen konKREten;
47        was mö findest DU,
48        und DANN kann man ein votum [machen; #1 ]>

```

131 In Kapitel 7.4.1 wird ausführlich dargestellt, wie es im Anschluss an die gestische Anweisung zu einem längeren schüler*innenseitigen Aushandlungsprozess kommt.

132 Das Beispiel ist die Fortsetzung des Beispiels 13 (Kap. 6.4.1).



Abb. 44: Lehrperson spricht zu Leyla (zwei Kameraeinstellungen), #1

49 LEY: [ich finde #1] eher dass man
 [EINS #2 bis zwEI fran] [ken;]
 50 [((LP geht zurück zum Sitzplatz #2))]



Abb. 45: Lehrperson auf dem Rückweg während Leylas Turn, #2

50b [<<LP bleibt auf
 halbem Weg stehen und geht nochmals zum Kreis> NEIN] #3 das ist
 nicht ge(xx);>



Abb. 46: Lehrperson bleibt auf halbem Weg stehen, dreht sich um, #3

-> 51

<<⊙> WAS jetzt;> #4

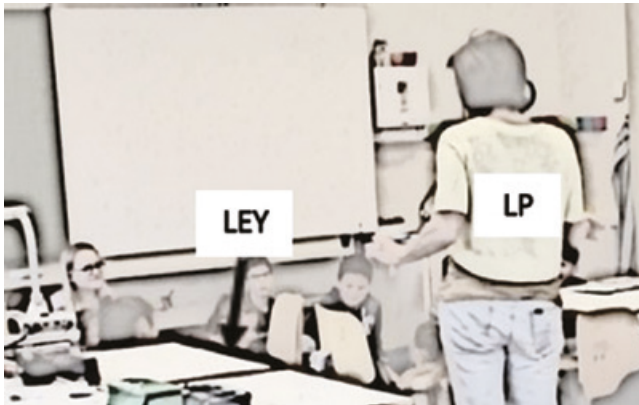


Abb. 47: Lehrperson wendet sich erneut an Leyla, #4

52 LUC: eis FÜFZG;

eins fünfzig

53 LEY: <<macht Handgeste> !ZWEI! #5 franken> (in die klassenkasse);



Abb. 48: Leyla macht Handgeste, #5

54 LEP: <<geht zurück zum Sitzplatz> gut #6 du findest ZWEI franken (.)
okay;>



Abb. 49: Lehrperson geht zurück zum Sitzplatz, #6

Leyla äußert ein in den Augen der Lehrperson zu vages Gegenvotum zu Ricos Vorschlag (*EInen oder zwEI franken.*, Z. 44). Mit einem Imperativ (*mach*, Z. 45) weist die Lehrperson Leyla an, einen „konkreten Gegenvorschlag“ zu formulieren

(Z. 45–46). Die Anweisung begründet sie damit, dass „dann ein Votum gemacht werden könne“ (Z. 48). Der Anweisung liegt also die Überzeugung zugrunde, dass ein Votum konkret formuliert sein muss. Den Grad der Konkretheit definiert demnach die Lehrperson. Wie der Verlauf der Interaktion zeigt, reagiert Leyla auf die Anweisung der Lehrperson, indem sie ihr Votum überlappend zum Turnende der Lehrperson neu formuliert (Z. 49). Die neue Formulierung beginnt sie dabei mit derselben Verbkonstruktion, welche die Lehrperson in ihrer vorangehenden Äußerung (*was mö **findest DU***, Z. 47) verwendet hat: ***ich finde eher dass man EINS bis zWEl franken***; (Z. 49). Leylas Reaktion zeigt, dass sie die Anweisung, einen „konkreten Gegenvorschlag“ einzubringen, dahin gehend interpretiert hat, dass sie ein Votum formulieren soll, in dem ihre Meinung klar ersichtlich wird. Während sie ihr Votum anbringt, wendet sich die Lehrperson vom Kreis ab und geht zurück zu ihrem Sitzplatz (Z. 50, vgl. Abb. 45). Am Turnende von Leyla kommt es jedoch zur Überlappung, weil die Lehrperson Leyla mit *NEIN das ist nicht ge (xx)*; unterbricht, wobei das Turnende unverständlich ist (Z. 50b). Eindeutig ist jedoch, dass sie eine negative Evaluierung von Leylas Votum vornimmt. Während sie Leyla unterbricht hält die Lehrperson in ihrer Bewegung inne und geht erneut zum Kreis und stellt Leyla die Präzisierungsfrage *WAS jetzt*; (Z. 51, vgl. Abb. 47). Die abfallende Intonation deutet darauf hin, dass die Präzisierungsfrage gleichzeitig als inhaltsspezifische Anweisung fungiert (vgl. dazu Kap. 6.7.3, *Inhaltliche Steuerung durch Präzisierungsfrage*). Die Beharrlichkeit, welche die Lehrperson in der Sequenz aufweist, versucht sie durch die *smile voice* in Zeile 51 abzuschwächen. Luca antwortet anstelle von Leyla mit einer pragmatischen Lösung (*eis FÜFZG*, Z. 52), indem er den Mittelwert von Leylas vorgeschlagenen Geldbeträgen einwirft. Leyla schließlich antwortet mit einer starken Akzentuierung des von ihr gewählten Betrags (*!ZWEI! franken*, Z. 53), welche sie auch mit einer Handgeste begleitet (vgl. Abb. 48). Kent (2012a) zufolge reduzieren wiederholte Anweisungen kontinuierlich die Fähigkeit des*der Rezipierenden, autonom zu handeln (Kent 2012a: 723). Dass dieser Fall in Bezug auf Leyla auf der Verfahrensebene zutrifft, ist an der gestisch akzentuierten Antwort von Leyla erkennbar, welche symbolisiert, dass Leyla die Sequenz definitiv abschließen will, um sich aus der Enge, in die sie interaktional getrieben wurde, zu befreien. Ihre Antwort befriedigt die Lehrperson denn auch, wobei sie sie mit einem *gut* und einem finalen *okay*; (Z. 54) ratifiziert. Gleichzeitig geht die Lehrperson zurück zu ihrem Sitzplatz und signalisiert damit, dass auch für sie die Sequenz abgeschlossen ist.

An der räumlichen Positionierung der Lehrperson bzw. dem Weg, den sie während der Sequenz geht, ist erkennbar, dass die Anweisungen an Leyla in enger Verbindung dazu stehen. Die Anweisung in Zeile 45 nimmt die Lehrperson beim Kreis vor (vgl. Abb. 44). Im Anschluss wendet sie sich ab und ist im Begriff zu ihrem Sitzplatz

zurückzukehren (vgl. Abb. 45). Als sie jedoch realisiert, dass Leyla nicht der Anweisung entsprechend antwortet, kehrt sie um und geht erneut zum Kreis (vgl. Abb. 46–48). Erst als Leyla aus Sicht der Lehrperson zufriedenstellend antwortet, geht die Lehrperson zu ihrem Sitzplatz zurück und setzt sich (vgl. Abb. 49). Durch die körperliche Präsenz bzw. das Hin- und Hergehen während der Interaktion zeigt die Lehrperson den Schüler*innen an, dass sie die Interaktion dominiert und ihre räumliche Präsenz mit einer bestimmten erwünschten Handlung (d. h. in diesem Fall die korrekte Umsetzung der Anweisung) aufseiten der Schüler*innen einhergeht.

Klassenadressierung

Im folgenden Beispiel nimmt die Lehrperson eine inhaltsspezifische Anweisung an die gesamte Klasse vor. Die Lehrperson merkt im Anschluss an ein Schülervotum an, dass der geäußerte Vorschlag¹³³ unrealistisch sei und schlägt eine Alternative vor.

Beispiel 17: Unrealistisch (KR19, LP2, 8:15–9:55)

- 22 LP: aber das ist ja UNrealistisch;
 23 das macht ja SOzusagen niemand;
 24 dann muss man nicht ABstimmen über etwas das gar nie Eintritt;
 (--)
 -> 25 dann macht ihr einen MONat zum beispiel; #1



Abb. 50: Lehrperson steht beim Sitzkreis, #1

¹³³ Der Vorschlag lautete: Jede*r Schüler*in darf nicht mehr als dreimal pro Woche die Hausaufgaben vergessen.

- 26 KL: <<ausrufend> nei> (1.2)
nein
- 27 LUC: NEI ich vergisse imene monet drÜmal d husufgabe;
nein ich vergesse in einem Monat dreimal die Hausaufgaben
- 28 LP: ja das ist ja der SINN dass das eben nicht [()
]
- 29 [(Gelächter der
 Klasse, 4.0))]
- 30 SVE: und ähm [(xxx)]
- > 31 LP: [machen wir in einem Monat,]
 32 oder (.) <<an VS gewandt> ja tue mal in einem Monat-
oder ja mach mal in einem Monat
 33 Oder Unbefristet;>
 34 DIE zwei sachen könnt ihr dann noch ähm- (---)
 35 in einem Monat oder unbefristet;
 36 ((LP geht zum Sitzplatz zurück #2, 1.4))



Abb. 51: Lehrperson geht zum Sitzplatz zurück, #2

Die Lehrperson bewertet das zuvor eingebrachte Votum als *UNrealistisch*; (Z. 22). Sie ‚entzieht‘ es durch diese Negativ-Evaluation der Abstimmung mit der Begründung, dass „über etwas, das gar nie eintritt, nicht abgestimmt werden müsse“ (Z. 24). Als Schlussfolgerung ihrer Ausführungen weist sie die Klasse schließlich an, das Klassenziel „zum Beispiel während einem Monat zu machen“ (Z. 25). Dabei bezieht sich die Option, welche durch den Zusatz *zum beispiel*

eröffnet wird, eher auf den Zeitraum „einen Monat“ denn auf die Option, das Votum der Lehrperson nicht in Betracht zu ziehen. Dies ist aufgrund der syntaktischen Nähe der Elemente „Monat“ und „zum Beispiel“ zu schließen sowie an der Formulierung der Anweisung, welche keinerlei Modalpartikeln (z. B. „dann macht **doch** in einem Monat“) enthält.

Die inhaltliche Bestimmung, welche mit dieser Anweisung einhergeht, führt bei den Schüler*innen zu einem emotionalen Ausruf (*nei*, Z. 26), den Luca expliziert (*ich vergisse imene monet drÜmal d husufgabe*; Z. 27). Sven, der sich bereits zuvor geäußert hatte (nicht Teil des Transkriptausschnitts), will seinen Turn fortführen (Z. 30), was die Lehrperson unterbindet, indem sie ihn unterbricht und ihre Anweisung reformuliert (Z. 31). Die Lehrperson will an dieser Stelle vermutlich sichergehen, dass ihr Argument in den emotionalen Ausrufen und in Svens Turnweiterführung nicht untergeht. Im Unterschied zur Anweisung in Zeile 25 beinhaltet die Reformulierung nun keine Option mehr, den Zeitraum („einen Monat“) anders zu definieren. Dafür ist die Äußerung prosodisch als Frage formuliert, was die Möglichkeit weitere Optionen einzubringen eher zulassen würde. Diese Möglichkeit hebt die Lehrperson auch mit dem *oder* in der darauffolgenden Äußerung hervor (Z. 32), welches Drake (2016: 179) zufolge vom Gegenüber geäußert wird, um eine Alternative zur vorherigen Äußerung in Betracht zu ziehen. Da jedoch keine Gesprächspause entsteht, sondern die Lehrperson sogleich eine Anweisung an den Votenschreiber vornimmt (*tue mal in einem MOnat*-, Z. 32), kann diese Möglichkeit von den Schüler*innen nicht wahrgenommen werden. Durch die Anweisung an den Votenschreiber „einen Monat oder unbefristet“ zu notieren (Z. 32–33), erhält ihre Bestimmung verbindlichen und endgültigen Charakter. Dies ist auch an der fallenden Intonation in Zeile 33 sowie in der Reformulierung in Zeile 35 erkennbar.

Auffallender spricht die Lehrperson in der ersten Anweisung (Z. 25) die Schüler*innen in der 2. Person Plural an (*macht ihr*), während sie sich bei der Reformulierung der Anweisung mit einschließt (*machen wir*, Z. 31). Diese Modifikation könnte auf die emotionalen Reaktionen der Schüler*innen auf die Anweisung zurückgeführt werden, welche der Lehrperson anzeigen, dass ihr Vorschlag droht, von den Schüler*innen verworfen zu werden. Der ‚Wir-Formulierung‘ kommt somit die Funktion zu, zu suggerieren, die Lehrperson sei Teil der Gruppe und ein konsensueller Entscheidungsfindungsprozess hätte stattgefunden. Damit kann das Risiko, dass der Vorschlag der Lehrperson abgelehnt wird, verringert werden.

6.5 Reformulierung

In Anlehnung an Spiegel (2006) werden Reformulierungshandlungen definiert als „eine Bezugnahme auf den Beitrag oder auch auf mehrere zusammenhängende Beitragsteile eines unmittelbar vorangegangenen Sprechers“ sowie „wenn sich die Gesprächsbeteiligten auf ihre eigenen vorangegangenen Beitragsteile beziehen“ (Spiegel 2006: 67 f.).¹³⁴ Die formale Unterscheidung in „Fremd-Reformulierung“ und „Selbst-Reformulierung“ nehmen auch Gülich und Kotschi (1987: 228 ff.) vor sowie Bührig (1996: 162 ff.), welche nach „sprecherseitigem und hörerseitigem Umformulieren“ unterscheidet.¹³⁵ Gemäß Kleinschmidt-Schinke (2018) ist die Bezugnahme auf einen vorangehenden Beitrag auf der grammatikalischen und syntaktischen Ebene daran festzumachen, dass für Reformulierungen „teilweise Substitutionen von Morphemen, Wörtern oder Phrasen und/oder Tilgung von Morphemen, Wörtern oder Phrasen und/oder Permutationen von Morphemen, Wörtern oder Phrasen konstitutiv“ sind (Kleinschmidt-Schinke 2018: 498). Auf der inhaltlichen Ebene stellen Reformulierungen Bührig (1996: 281) zufolge „eine erneute sprachliche Verarbeitung bereits verbalisierten Wissens dar“.¹³⁶

Im untersuchten Korpus treten Reformulierungshandlungen der Lehrperson einerseits als interaktionsstrukturierende Elemente auf, welche sich auf vorangehende Redebeiträge der Schüler*innen beziehen (Kap. 6.5.1). Andererseits setzt die Lehrperson Reformulierungen auch als inhaltsbestimmende Elemente¹³⁷ ein. Diese beziehen sich stets auf eigene Redebeiträge der Lehrperson und werden deshalb *selbstreferentielle Reformulierungen* genannt (Kap. 6.5.2).

134 *Reformulierungen* werden folglich nach formalen Kriterien kategorisiert (vgl. Kap. 5.2.3.1 für die Ausführungen hierzu).

135 Die Begriffsverwendung von „Reformulierung“ bzw. „Umformulierung“ ist in der Literatur nicht einheitlich. Gülich und Kotschi (1987) sprechen von *Reformulierungen*, wobei sie Umformulierungen mit einschließen. Bührig (1996) spricht von *reformulierenden Handlungen* als Oberbegriff und unterscheidet dann Umformulierungen, Rephrasierungen und Zusammenfassungen. Spiegel (2006) fasst unter *Reformulierungshandlungen* Reformulierungen und Zusammenfassungen. Kleinschmidt-Schinke (2018) hingegen unterscheidet in ihrem Codierungssystem nach *Expansionen*, *Reformulierungen* und *Umformulierungen*.

136 Die Abgrenzung zur Lehrpersonenhandlung *Umformulierung* besteht auf inhaltlicher Ebene denn auch darin, dass zwar ein semantischer Bezug zur vorausgehenden Äußerung besteht, der propositionelle Gehalt der Äußerung aber inhaltlich ergänzt wird (vgl. Kap. 6.6).

137 Zur Mehrfachverwendung der Unterkategorien *Interaktionsstrukturierung* und *Inhaltliche Bestimmung* vgl. Kapitel 6.10.

6.5.1 Interaktionsstrukturierung durch Reformulierung von Schüler*innenäußerungen

Die Lehrperson setzt Reformulierungen ein, um die Interaktion zu strukturieren. Dabei bezieht sie sich auf vorangehende Äußerungen der Schüler*innen, wie das folgende Beispiel zeigt. Im Beispiel diskutieren die Schüler*innen Konsequenzen, wenn ein*e Schüler*in die Hausaufgaben vergisst. Rico korrigiert sein zuvor eingebrachtes Votum (nicht Teil des Transkripts) dahin gehend, dass man, anstatt einen Znüni für alle mitzubringen, Geld in die Klassenkasse einzahlen solle.

Beispiel 18: Klassenkasse (KR19, LP2, 10:05–10:39)

- 01 RIC: eigentlich hatte ich gesagt dass (.) ähm es LÖgischer wäre?
(1.1)
- 02 so anstatt den GELD? (---)
- 03 zu verbrauchen mit den: (.) KÜchen oder; (1.2)
- 04 irgendein ZNÜni? (.)
- 05 könnten wir ja das GELD,
- 06 bei der klAssenkasse REINTun.
- 07 (---)
- 08 JAS: Ah,
- 09 RIC: das wäre LÖgischer;
- 10 (1.7)
- 11 LUC: <<flüsternd> dänn muesme ja GLICH gäld zahle;>
dann muss man ja trotzdem Geld bezahlen
- 12 RIC: <<flüsternd> ja: aber dänn muesch du dänn muesch du nid vo de
KLASSEkasse,>
ja aber dann musst du dann musst du nicht von der Klassenkasse
- 13 MAR: <<flüsternd> hÄ,>
- 14 LUC: du #1 #2 MUESCHS ja,
du musst es ja



Abb. 52: Räumliche Positionierung von Luca und Rico, #1

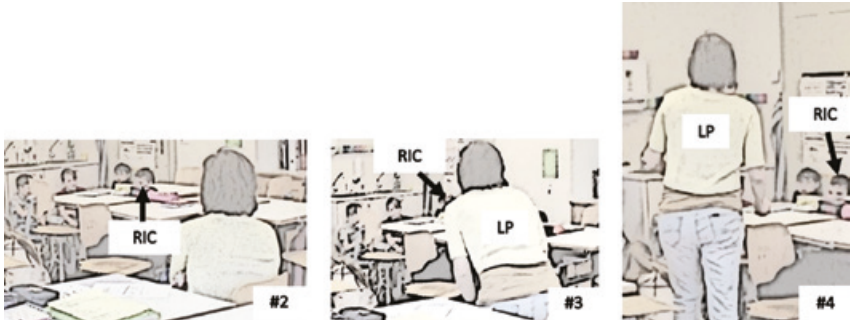


Abb. 53: Lehrperson richtet sich auf (#2), steht auf (#3) und geht zum Sitzkreis (#4)

- > 15 LP: <<steht auf und geht zum Kreis, bleibt ausserhalb stehen> also
 du #3 möchtest GELD in die klassenkasse einzahlen lassen; #4>
 16 RIC: ja es wäre LIEber,
 17 also [BESSer als,]
 18 LP: [und welchen] beTRAG mö #5 denkst du denn,

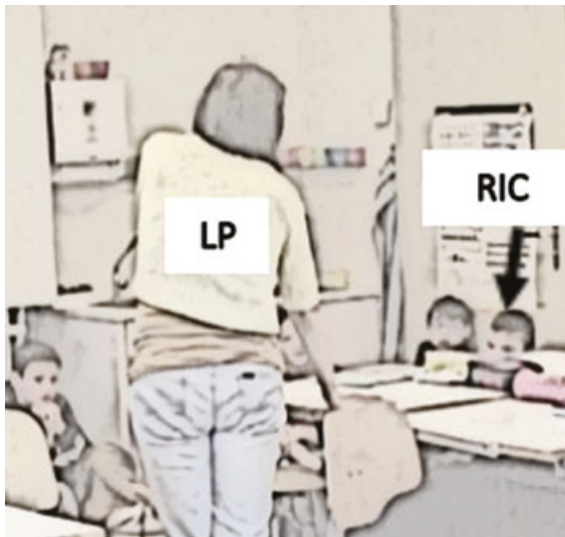


Abb. 54: Lehrperson steht beim Sitzkreis, #5

Auf Ricos Präzisierung seines Votums (Z. 01–06), reagiert Jasmin mit einem Zeichen des Verständnisses¹³⁸ (*Ah*, Z. 08). Luca jedoch argumentiert gegen den Vorschlag, „weil man dann [wenn man, anstatt einen Kuchen zu bringen, Geld in die Klassenkasse einzahlen müsste] ja trotzdem Geld zahlen müsse“ (Z. 11). Dies äußert er flüsternd, womit er eine Peer-Interaktion etabliert und entsprechend die offizielle Ebene des Klassenrats verlässt (vgl. Nell-Tuor/Haldimann 2019: 85). Rico antwortet ebenfalls im Flüsterton, wobei er versucht, sich zu erklären (Z. 12). Damit begibt er sich auf dieselbe inoffizielle Ebene wie Luca. Auch Mario tritt in die Peer-Interaktion ein, indem er – ebenfalls flüsternd – Unverständnis äußert (*hÄ*, Z. 13). Ricos Erklärung bleibt grammatikalisch unvollständig (er lässt das Verb aus), ebenso Lucas Äußerung (Z. 14). Während Ricos Erklärung durch das Zustimmungssignal und die kohärente Erwiderung inhaltlich trotzdem nachvollzogen werden kann, handelt es sich bei Lucas Erwiderung um einen Abbruch. Der inhaltliche Gehalt seiner Äußerung bleibt unklar. Diese kurze Sequenz zwischen Rico und Luca auf der inoffiziellen Interaktionsebene ist aufgrund ihrer räumlichen Positionierung (sie sitzen fast nebeneinander, vgl. Abb. 52) möglich. Bereits während der Aushandlung zwischen den beiden richtet sich die Lehrperson im Stuhl auf (vgl. Abb. 53, #2), steht im Anschluss an Lucas abgebrochene Äußerung auf und geht zum Kreis (vgl. Abb. 53, #3 und #4). Auf dem Weg zum Sitzkreis nimmt sie die Reformulierung von Ricos Votum vor (*also du möchtest GELD in die Klassenkasse einzahlen lassen*; Z. 15), wobei sie Bezug nimmt auf seine Äußerung in den Zeilen 05–06 (*könnten wir ja das GELD, bei der Klassenkasse REINTun*).

Ihren Turn leitet die Lehrperson mit dem unbetonten Diskursmarker „also“ ein. Als redebeitragsinitiiertes Merkmal kann „also“ benutzt werden „als Einleitung eines längeren erläuternden, begründenden oder rechtfertigenden u.a. diskursiven Segments/Beitrags“ (Dittmar 2002: 167). Willkop (1988: 136) nennt außerdem die redeorganisierende Funktion von der unbetonten Partikel „also“, „indem sie zum Beispiel Paraphrasen ein- und ausleitet“.¹³⁹ Diese von Willkop beschriebene paraphrasierende Funktion zeichnet die Äußerung der Lehrperson aus. Im hier präsentierten Beispiel ergreift Rico gleich im Anschluss an die Äußerung der Lehrperson erneut das Wort, indem er auf die von ihr gestellte Deklarativsatzfrage (s. dazu unten) antwortet. Insofern kann der Turn der Lehrperson

138 Heritage (2012) bezeichnet dies auch als sogenannter *epistemic shift marker*.

139 Gülich und Kotschi (1987) sprechen in diesem Zusammenhang von *Reformulierungsindikatoren* und halten in Bezug auf den französischen Diskursmarker „alors“ ebenfalls dessen indikative Funktion einer „resümierenden Paraphrase“ (Gülich/Kotschi 1987: 226) fest.

in Zeile 15 nicht als „längerer Beitrag“ im Sinne Dittmars (2002: 167) gewertet werden. Der überlappende Anschluss der Lehrperson an Ricos Turn (Z. 18) zeigt jedoch, dass sie ihren Turn vermutlich als längere Einheit geplant hatte, dann aber durch Ricos Erwiderung ‚unterbrochen‘ wurde.

Bei der Reformulierung der Lehrperson handelt es sich gemäß Spranz-Fogasy (2010: 62 ff.) um eine *Deklarativsatzfrage*. Deklarativsatzfragen entsprechen von ihrer syntaktischen Struktur her einem Deklarativsatz, sind aber durch interaktive, prosodische, sequenzielle und andere kontextuelle Merkmale als Frage identifizierbar (Spranz-Fogasy 2010: 49). Im hier präsentierten Fall ist vor allem die interaktive Bearbeitung der Äußerung ausschlaggebend. Im sequenziellen Verlauf zeigt sich, dass Rico die Äußerung der Lehrperson als Frage behandelt, auf die er antwortet (Z. 16–17). Spranz-Fogasy (2010: 51) hält fest, dass bei einer Deklarativsatzfrage die „Zustimmungsoption“ im Vergleich zu einer Frage mit dem Verb an erster Stelle oder einer Entscheidungsfrage „noch stärker ausgeprägt“ ist, d. h. dass der*die Interaktionspartner*in stärker im Zugzwang steht, die Äußerung zu bestätigen. Seine Zustimmung liefert Rico dann auch direkt anschließend an den Turn der Lehrperson. Im Kontext der Untersuchung von Spranz-Fogasy (2010) – er untersucht Arzt-Patienten-Interaktionen – manifestiert sich eine besondere Art der Deklarativsatzfrage, nämlich die ratifikationssuchende. Diese Art der Deklarativsatzfragen schließen direkt an die Vorgängeräußerung an und verwenden bedeutungsäquivalent gebrauchte Formulierungen. Spranz-Fogasy (2010: 62) differenziert sie in *Wiederholung*, *Paraphrase* oder *Explikation*. Das hier präsentierte Beispiel einer Reformulierung entspricht Spranz-Fogasy zufolge einer Paraphrasen-Deklarativsatzfrage:

Paraphrasen-DSF [Deklarativsatzfragen, N. G.] dienen vielfach der Nachsicherung. Es geht dem Arzt darum, den jeweiligen thematischen Sachverhalt bzw. Sachverhaltsaspekt nachdrücklich und in verschiedenen Facetten soweit möglich intersubjektiv abgesichert zu bestimmen. Mit dieser Absicherung verbunden ist dabei oft eine Relevanzmarkierung des thematischen Zusammenhangs seitens des Fragenden durch eine Doppelung der Aussage. Die Formulierung ‚in eigenen Worten‘ verbreitert dabei für beide Gesprächspartner die Grundlage der intersubjektiven Bestimmung durch den expliziten Bezug auf die Ausdruckswelten *beider* Interaktionspartner. (Spranz-Fogasy 2010: 64)

Im Kontext der vorliegenden Daten ist in Ergänzung zu den Ausführungen von Spranz-Fogasy (2010) festzuhalten, dass es beim präsentierten Beispiel sequentiell gesehen zwar um die Interaktionspartner*innen Lehrperson und Rico geht, dass aber auch die Mitschüler*innen als Interaktionspartner*innen betrachtet werden müssen, für welche die „thematische Relevanzmarkierung“ mitbestimmt ist. Durch die Verwendung einer paraphrasierenden Deklarativsatzfrage, kann die Lehrperson den Sachverhalt („fünf Franken in die Klassenkasse einzahlen“)

als „intersubjektives“ Faktum verankern (vgl. Spranz-Fogasy 2010: 54). Insofern nutzt die Lehrperson die Reformulierung hier auch als Mittel der Verstehenssicherung¹⁴⁰ (vgl. Bührig 1996: 172 f., Gülich/Kotschi 1987: 246 ff., Spiegel 2006: 71 f.).

Die Verwendung des Diskursmarkers „also“ (s. oben) sowie die „Verankerung eines intersubjektiven Faktums“ dienen dazu, die Interaktion zu strukturieren. In dem Sinne als die Lehrperson die „thematische Relevanzsetzung“ für die gesamte Klasse vornimmt, nutzt sie die Reformulierung von Ricos Äußerung, um eine Strukturierung auf Klassenebene vorzunehmen. Mit Bezug auf die von Tiittula (2001) vorgenommene Unterscheidung in Dominanztypen in der Gesprächssteuerung (vgl. Kap. 4.3.4.3) handelt es sich bei der Reformulierung der Lehrperson aufgrund der „thematischen Relevanzsetzung“ demnach um eine Form strategischer Dominanz.

Auf die interaktionsstrukturierende Funktion von Reformulierungen weist auch Spiegel (2006) hin:

Neben der Funktion der Vergewisserung und der Verstehenssicherung haben Reformulierungen und Zusammenfassungen strukturierende Funktionen. Insofern die Lehrenden als Moderierende die Verpflichtung zur Organisation und Durchführung der Argumentationseinübung haben, sind sie es auch, die in erster Linie Reformulierungen und Metakommunikation interaktionsstrukturierend verwenden. (Spiegel 2006: 71 f.)

Der Interaktionsstrukturierung scheint im hier präsentierten Fall eine besondere Bedeutung zuzukommen, welche es aus Sicht der Lehrperson notwendig macht, dass sie zwischenzeitlich selber die Moderator*innenrolle (anstelle der Gesprächsleiterin) übernimmt. Vermutlich sieht sich die Lehrperson unter anderem deshalb dazu veranlasst eine Reformulierung vorzunehmen, weil die Interaktion zwischen Rico, Mario und Luca auf der inoffiziellen Ebene (Z. 11–14) stattfindet und somit aufgrund der Lautstärke nicht allen Schüler*innen zugänglich ist. Ein weiterer Grund liegt vermutlich im von Mario explizit geäußerten Unverständnis (hÄ, Z. 13).

140 Die Abgrenzung zur Lehrpersonenhandlung *Verständnissicherung* (vgl. Kap. 6.3) besteht darin, dass es sich bei der Verständnissicherung im hier präsentierten Fall um eine von mehreren Funktionen handelt, während dies bei der Lehrpersonenhandlung *Verständnissicherung* den Hauptaspekt ausmacht.

6.5.2 Inhaltliche Bestimmung durch selbstreferentielle Reformulierung

Die zweite Ausprägung von Reformulierungen sind inhaltliche Bestimmungen, welche sich auf Äußerungen der Lehrperson beziehen. Diese werden in der vorliegenden Arbeit „selbstreferentielle“ Reformulierungshandlungen genannt. Jasmin schlägt als Klassenziel vor, eine Murmel¹⁴¹ zu bekommen (nicht Teil des Transkripts). Die Lehrperson verlangt eine Präzisierung, wofür sich die Klasse eine Murmel ‚verdienen‘ will.

Beispiel 19: Murmel (KR18, 3604, 0:10–1:07)

- 12 LP: ähm dass ihr SO ruhig seid dass ihr-
 13 für WAS wollt ihr eine marmel bekommen;
 14 oder ihr müsst zuerst SAgen;
 15 MIC: für das ZIEL?
 16 LP: durch RUhig sein,
 17 oder du (.) durch [WAS;
 18 Sm¹⁴² [<<lachend> fürs ZIEL;>
 19 LP: <<geht zurück zum Sitzplatz> könnt ihrs wie #1 verBINden; (--)



Abb. 55: Lehrperson geht zurück zum Sitzplatz, #1

141 In der Klasse gilt die Regel, dass die Schüler*innen sich durch besonders positives Verhalten, eine Murmel ‚verdienen‘ können. Sobald das Glas mit den Murmeln voll ist, erhalten die Schüler*innen von der Lehrperson eine Belohnung (vgl. Glossar im Anhang IV).

142 undefinierbarer Schüler

- > 20 so ruhig sein dass ihr eine MARMel bekommt;>
 21 ((einige SuS sprechen leise durcheinander, VS notiert nicht,
 12.2))
 22 GL: <<an KL gerichtet> für WAS ä marmel bekommen?>
 23 (1.4)

Die Lehrperson setzt in ihrem Turn an, eine Konkretisierung des von Jasmin zuvor vorgeschlagenen Klassenziels vorzunehmen (*ähm dass ihr SO ruhig seid dass ihr-*, Z. 12). Die Äußerung bricht sie aber ab. Im Anschluss stellt sie eine Präzisierungsfrage (vgl. Kap. 6.7, *für WAS wollt ihr eine marmel bekommen;*, Z. 13) und macht dann eine *verfahrensspezifische Anweisung* (vgl. Kap. 6.4.2, *oder ihr müsst zuerst SAGen;*, Z. 14). Michael reagiert auf den Turn der Lehrperson mit einer Antwort (Z. 15), auf welche die Lehrperson jedoch nicht eingeht. In den folgenden Zeilen 16 und 17 wiederholt sich ein ähnliches Muster. Die Lehrperson bringt wiederum *RUHig sein*, (Z. 16) als Beispiel für das zu formulierende Klassenziel ein und fragt anschließend *oder du (.) durch WAS;* (Z. 17). Überlappend zu dieser zweiten Präzisierungsfrage wiederholt ein Schüler Michaels vorherige Antwort (*fürs ZIEL;*, Z. 18), die von der Lehrperson jedoch ein zweites Mal übergangen wird.¹⁴³ Sie wendet sich stattdessen vom Sitzkreis ab und geht zurück zu ihrem Sitzplatz (Z. 19).¹⁴⁴ Auf dem Rückweg nimmt die Lehrperson die selbstreferentielle Reformulierung vor (Z. 20), welche sich auf ihre Äußerung in Zeile 12 (und wiederholt in Zeile 16) bezieht. Dabei verwendet sie dieselbe Formulierung für den Satzanfang wie in Zeile 12, führt den Satz nun jedoch zu Ende. Obwohl die Reformulierung der Lehrperson als vorformuliertes Abstimmungsvotums erscheint, interpretieren die Votenschreiberin sowie die Gesprächsleiterin dies offensichtlich anders. So notiert die Votenschreiberin vorerst nichts und die Gesprächsleiterin stellt die von der Lehrperson zuvor aufgeworfene Frage (Z. 13) der Klasse erneut (*für WAS ä marmel bekommen?*, Z. 22).

Die inhaltliche Bestimmung im Rahmen der selbstreferentiellen Reformulierung kommt dadurch zustande, dass die Lehrperson die Auswahl an Abstimmungsoptionen eingrenzt, diese – aus ihrer Sicht – für die weitere Interaktion ‚passend‘ macht (Spiegel 2006: 71) und im Endeffekt das Abstimmungsvotum

143 Der Schüler äußert den Beitrag lachend, was daraufhindeutet, dass er Michaels Votum scherzhaft repetiert und nicht als ernst zu nehmenden Beitrag versteht.

144 Das zweifache Ignorieren der Schüleräußerung kann als eine Form von *Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit* (vgl. Kap. 6.9) interpretiert werden. Obwohl die Lehrperson Präzisierungsfragen stellt (Z. 13 und 17), will sie anscheinend nicht in die Interaktion ‚hineingezogen‘ werden.

wörtlich formuliert.¹⁴⁵ Wie sich im Sequenzverlauf zeigt, erzielt die inhaltliche Bestimmung jedoch – zumindest bei der Votenschreiberin und bei der Gesprächsleiterin – nicht die beabsichtigte Wirkung (die Votenschreiberin notiert nichts, Z. 21, und die Gesprächsleiterin stellt die Frage erneut, Z. 22). Dass die inhaltliche Bestimmung interaktiv ihre Funktion nicht entfaltet, könnte auf die räumliche Entfernung der Lehrperson (sie entfernt sich vom Sitzkreis, Z. 19–20) zurückgeführt werden. Durch die Abwendung der Lehrperson vom Sitzkreis während der Reformulierungsäußerung verliert die inhaltliche Bestimmung an Dringlichkeit.

6.6 Umformulierung

In der vorliegenden Untersuchung ist für Umformulierungen eine nahezu vollständige Substitution der Elemente der Bezugsäußerung konstitutiv, wobei Umformulierungen aber notwendigerweise semantische Kontinuität zur Bezugsäußerung aufweisen müssen (Kleinschmidt-Schinke 2018: 499).¹⁴⁶ Der Bezug kann dabei zu einer vorangehenden Schüler*innenäußerung oder zu einer Äußerung der Lehrperson bestehen. Insofern kommen bei Umformulierungen – wie bei Reformulierungen auch – Fremd- sowie Selbst-Umformulierungen vor (vgl. Guckelsberger 2013: 138 f.).¹⁴⁷ Bührig (1996) begreift in ihrer Untersuchung Umformulierungen als Unterkategorie von reformulierenden Handlungen. Die vorliegende Arbeit grenzt die beiden kommunikativen Handlungen jedoch voneinander ab. Wie die Analysen zeigen, besteht der semantische Bezug zur Ausgangsäußerung bei Umformulierungen definitionsgemäß zwar, er wird jedoch ergänzt und weiterentwickelt und weist deshalb einen bedeutenden Unterschied zu den Reformulierungen auf, bei denen Bührig (1996: 281) zufolge bereits verbalisiertes Wissen sprachlich lediglich neu verarbeitet wird. Durch die semantische ‚Weiterentwicklung‘, welche die Lehrperson mittels Umformulierungen erzielt, nimmt sie in den untersuchten Daten grundsätzlich inhaltliche Bestimmungen vor. Dieser **prototypische** Mechanismus wird im ersten Beispiel beschrieben

145 Vgl. zum Aspekt der Themenverschiebung durch Reformulierungen auch (Tiittula 2001: 1369 f.).

146 *Umformulierungen* werden folglich nach formalen Kriterien kategorisiert (vgl. Kap. 5.2.3.1 für die Ausführungen hierzu).

147 Um „lehrerseitiges Umformulieren von Schülerbeiträgen“ – wie es Guckelsberger (2013: 139) nennt (d. h. Fremd-Umformulierungen) – handelt es sich in den Beispielen 20 (vgl. Kap. 6.6.1), 24.2 (vgl. Kap. 6.6.2), 4 (vgl. 6.6.3). In den Beispielen 22 (vgl. Kap. 6.6.3) und 23 (vgl. Kap. 6.6.4) nimmt die Lehrperson ein „lehrerseitiges Umformulieren eigener sprachlicher Handlung“ (Guckelsberger 2013: 139) vor (d. h. eine Selbst-Umformulierung).

(Kap. 6.6.1). Er steht im Gegensatz zu den Untersuchungen von Bührig (1996) und Guckelsberger (2013), welche den Zweck von Umformulierungen darin sehen, „dass mehrere Wissensselemente aus einer Bezugsäußerung unmittelbar anschließend in veränderter Weise vom Sprecher so versprachlicht werden, dass sie für den Hörer besser rezipierbar sind“ (Guckelsberger 2013: 137). Bührig (1996) und Guckelsberger (2013) gehen somit von einem kommunikativen Defizit aus, das behoben werden muss. Eine Äußerung wird dementsprechend umformuliert, weil sie den Bedingungen der Sprechsituation nicht entspricht (Bührig 1996: 115). Dass es zu dieser Differenz in Bezug auf die untersuchte Klassenratsinteraktion kommt, wird darauf zurückgeführt, dass es bei Bührig (1996) im Zusammenhang mit Umformulierungen in der schulischen Kommunikation grundsätzlich um Wissensvermittlung geht (Bührig 1996: 95 ff.) und bei Guckelsberger (2013) um einen sprachförderorientierten Schwerpunkt. Demgegenüber steht der untersuchte Klassenrat, bei dem weder die Wissensvermittlung noch eine grundsätzliche Förderorientierung im Hauptfokus stehen, sondern das Ermöglichen eines selbstständig organisierten und durchgeführten Klassenrats. Entsprechend erwarten die Schüler*innen keine ‚Umformulierungshilfen‘ von der Lehrperson, wie die folgenden Beispiele zeigen.

In den Analysen zeigt sich über die grundlegende Funktion der inhaltlichen Bestimmung hinaus, dass sich die Lehrperson nur in einigen wenigen Fällen bezüglich ihrer Umformulierung rückversichert. Das bedeutet, dass sie dem*der Schüler*in, dessen*deren Äußerung sie umformuliert, nur selten Gelegenheit gibt, die vorgenommene Umformulierung zu korrigieren. Zwei Fälle, in denen sie dies tut und welche aufseiten der Schüler*innen zu unterschiedlichen Reaktionen führen, werden in Kapitel 6.6.2 beschrieben. Die Lehrperson setzt Umformulierungen außerdem ‚seriell‘ ein, um eine inhaltliche Weiterentwicklung einer **eigenen** Äußerung zu erzielen (Kap. 6.6.3).¹⁴⁸ Schließlich treten Umformulierungen als vermeintliche Paraphrasierung einer Schüler*innenäußerung auf (Kap. 6.6.4).

6.6.1 Inhaltliche Bestimmung durch Umformulierung

Wie oben erwähnt, nimmt die Lehrperson durch Umformulierungen grundsätzlich inhaltliche Bestimmungen vor, weshalb dieser prototypische Fall an erster Stelle präsentiert wird. Selma schlägt als Klassenziel vor, „richtig miteinander umzugehen“.

148 Die Abgrenzung zum oben genannten grundlegenden Merkmal der semantischen Weiterentwicklung bei Umformulierungen besteht darin, dass sich die inhaltliche Weiterentwicklung in dieser Unterkategorie auf Äußerungen der Lehrperson selbst bezieht.

Beispiel 20: Giraffensprache aktivieren (KR38, LP4, 5:38–6:27)

- 01 GL: SELma,
 02 SEL: ähm (-) also miteinander (--)
 03 und nicht (.) ähm (-) zu SCHREIen #1 oder gerade so zu reagieren,



Abb. 56: Selma spricht zur Klasse, #1

- 04 ((SEL wirft Redeball zu GL, 2.2))
 -> 05 LP: <<schaut zu SEL> [es wäre aber auch für EUCH #2
 giraffensprache¹⁴⁹ wiederum aktivieren oder,>]
 05b [((SEL schaut zu LP, #2))]



Abb. 57: Lehrperson und Selma schauen einander an, #2

149 Die „Giraffensprache“ ist eine Methode, durch die die Schüler*innen angehalten werden, Ich-Botschaften zu formulieren (vgl. Glossar im Anhang IV). Die Methode sieht bestimmte formale Schritte bei der Formulierung der Ich-Botschaft vor.

06 <<schaut zu KL> [ich meine (.) #3 es sind es ist] das ist das
 THEma das selma bringt->
 06b [((SEL schaut zu KL #3))]



Abb. 58: Selma schaut zur Klasse, #3

07 LUca (1.4) jonathan- (---)
 08 alina und jonathan (.) wechselt bitte den platz; (--)
 09 es STÖRT;
 10 [ihr nehmt euch da wieder SO (1.3) den cool coolstatus raus;
 11 [((einige SuS durcheinander, unverständlich))]
 12 LP: (xxxx)]
 13 ((VS und GL besprechen sich, VS notiert, 11.0))also
 14 [gIraffensprache wär hier für <<schaut zu SEL> ALle (-)
 [wieder angebracht hm,
 15 SEL: [<<schaut zu LP> [also ich meine #4 einFACH->]
 16 LP: (auf) EUre] reaktion;>
 17 ((VS notiert, SEL verdreht die Augen #5, 9.9))

Selma adressiert während ihres Votums die Klasse (Z. 02–03) und gibt im Anschluss den Redeball dem Gesprächsleiter zurück (Z. 04). Die Lehrperson schaut bei ihrem Turnbeginn direkt in Selmas Richtung (Z. 05, vgl. Abb. 57), dennoch richtet sie ihre Äußerung an die gesamte Klasse, was an der Verwendung



Abb. 59: Selma ergreift das Wort erneut (#4) und verdreht Augen (#5)

des Pronomens *EUCH* ersichtlich ist. Durch den Diskursmarker „aber“ stellt die Lehrperson ihre Äußerung als Gegensatz zu Selmas Votum dar, obwohl sie in der darauffolgenden Äußerung bemerkt, dass „das das Thema ist, das Selma bringt“ (Z. 06) und sie ihre Äußerung entsprechend als (umformulierte) Ergänzung zu Selmas Votum anzeigt. Tatsächlich sind Selmas Votum *miteinander RICHTIG umzugehen* (Z. 02) und die vermeintliche Reformulierung der Lehrperson *es wäre aber auch für EUCH giraffensprache wiedermal aktivieren* (Z. 05) inhaltlich nicht identisch. Die Lehrperson verlangt mit ihrem Votum nach einer bestimmten Art und Weise **wie** eine Nachricht geäußert wird (nämlich entsprechend der Methode der „Giraffensprache“). Selma hingegen äußert in ihrem Votum einen **allgemeinen** Anspruch an den Umgang unter den Schüler*innen, der keine bestimmte Form vorgibt. Die Lehrperson bringt im Rahmen der Umformulierung also ein eigenes Votum ein, wodurch sie eine inhaltliche Bestimmung in Bezug auf das ursprünglich von Selma eingebrachte Votum vornimmt.

Die Umformulierungsäußerung endet mit einem in der Intonation ansteigenden *oder*, (Z. 05). Drake (2016) zufolge, die das *question tag* „oder“ untersucht hat, verwenden Interaktionsbeteiligte „oder“ mit ansteigender Intonation wenn „they formulate an understanding and offer it for dis/confirmation to the co-participant“ (Drake 2016: 174). Den Interaktionsteilnehmenden wird also die

Möglichkeit geboten, den geäußerten Vorschlag zu bestätigen oder abzulehnen. Auch Zifonun et al. (1997: 384) vermerken, dass bei einem nachgeschalteten Konjunktoren (wie z. B. „oder“) der Vergewisserungsbedarf größer sei (als bei „ne“) und immer mit einem Sprecher*innenwechsel verbunden sei. Dies steht im Gegensatz zu dem hier beschriebenen Sequenzverlauf, bei dem die Lehrperson ihre Äußerung zwar als zu bestätigende oder zu verwerfende Option markiert und damit die mit der Umformulierung einhergehende inhaltliche Bestimmung formal abschwächt. Effektiv wartet die Lehrperson jedoch nicht auf eine Bestätigung (bzw. leisten die Schüler*innen diese nicht unmittelbar), sondern sie geht ohne Pause zur nächsten (begründenden/rechtfertigenden) Äußerung über (Z. 06). Eine Erklärung für die hier festgestellte und von bisherigen Befunden zur Verwendung des *question tags* „oder“ abweichende Erkenntnis ist in den Beteiligungsrollen im Klassenrat zu sehen. Aufgrund ihres „besonderen“ Teilnehmendenstatus (vgl. Haldimann et al. 2017) ist die Lehrperson weniger stark verpflichtet, in Bezug auf ihre Äußerung auf ein Bestätigungssignal zu warten, als dies unter gleichberechtigten Interaktionsteilnehmenden der Fall wäre. Ebenso wenig scheinen die Schüler*innen die Notwendigkeit für ein Bestätigungssignal ihrerseits zu sehen.

Der weitere Turnverlauf zeigt dennoch, dass sich die Lehrperson trotz der verbindlichen inhaltlichen Bestimmung verpflichtet sieht, diese zu begründen. Dies tut sie, indem sie auf Selmas Votum Bezug nimmt bzw. ihr Votum mit demjenigen von Selma gleichsetzt (*das ist das THEma das selma bringt*, Z. 06). Wie oben erwähnt, trifft diese Gleichsetzung inhaltlich jedoch nicht zu. Dass dies auch Selma so sieht, lässt sich anhand ihrer Reaktion interpretieren, sie richtet nämlich ihren Blick kurz zur Klasse, als die Lehrperson ihr Votum umformuliert (Z. 06b). Durch den Blick zur Klasse will sie vermutlich die Reaktion ihrer Mitschüler*innen auf die Umformulierung der Lehrperson überprüfen. Nach dem disziplinarischen Intermezzo, bei dem die Lehrperson ihre eigene Äußerung abbricht, um Luca und Jonathan auseinanderzusetzen (Z. 07–12), unternimmt Selma den Versuch, ihr Votum zu erklären (*also ich meine einFACH*, Z. 15), indem sie die Lehrperson in deren selbstreferentiellen Reformulierung (Z. 14) unterbricht. Die Lehrperson schaut während ihrer Äußerung (Z. 14–16) fast von Beginn an zu Selma, was bedeutet, dass sie die Unterbrechung durch Selma wahrnimmt. Dennoch lässt sie sich nicht unterbrechen und erteilt Selma auch nicht nachträglich das Wort, was diese sichtlich stört, wie das anschließende Augenverdrehen (Z. 17, vgl. Abb. 59, #5) vermuten lässt. Die Lehrperson verleiht der inhaltlichen Bestimmung durch dieses Ignorieren zusätzliches Gewicht.

6.6.2 Rückversicherung

In einigen Fällen zeigt sich, dass die Lehrperson ihre Umformulierung durch den*die Schüler*in, auf den*die sie sich bezieht, rückversichern lässt. Das bedeutet, sie ermöglicht dem*der Schüler*in, dessen*deren Äußerung sie umformuliert, die Umformulierung zu korrigieren. Die folgenden Beispiele zeigen unterschiedliche Reaktionen der Schüler*innen auf das Rückversicherungsangebot der Lehrperson; so **nimmt** ein Schüler die Gelegenheit **an**, sein ursprüngliches Votum zu präzisieren (Bsp. 24.2), ein anderer **schlägt** das Rückversicherungsangebot **aus** (Bsp. 21). Die Rückversicherung relativiert die oben beschriebene grundsätzliche Funktion der inhaltlichen Bestimmung von Umformulierungen in gewissem Masse, weil sie aufseiten der Schüler*innen die Option zulässt, auf die Umformulierung(en) der Lehrperson zu reagieren.

Angenommenes Rückversicherungsangebot

Im folgenden Beispiel nennt Michael als Vorschlag für ein Klassenziel, dass auf dem Fußballplatz alle nett zueinander sein sollen. Die Lehrperson fragt im Anschluss nach, was er unter „nett sein“ verstehe.¹⁵⁰

Beispiel 24.2: positiv ausgedrückt (KR25, LP3, 9:15–9:44)

- 14 GL: =okay;
 14b [[<<wirft Redeball zu CAR> CARla?>]]
 15 LP: [und was heisst] NETT konkreT michael?
 16 MIC: also dass man nicht (.) total AUStastet oder- (-)
 17 jemanden SCHLÄGT,
 18 oder auch nicht [(xxxx)
 -> 19 LP: [also würd Positiv ausgedrückt,
 -> 20 wäre (.) die Giraffensprache oder?
 21 GL: also auch keine [(xx)]
 22 MIC: [JA:-]
 -> 23 LP: <<⊙> oder NICHT?
 -> 24 oder hast du eine andere DINGS?>
 25 MIC: ich habe eher gedacht dass man halt einfach SAGT-
 26 wenn man ein gegentor bekommt nä ähm-
 27 jetzt nicht jemanden ANschreit,
 28 sondern einfach sagt JA (-) okAy, (2.2)
 29 und nicht (.) AUStastet,
 30 (--)
 31 LP: okay mach nur WEIter (2.2) mIchael;

¹⁵⁰ Der direkte vorangehende Ausschnitt zu diesem Beispiel ist das Beispiel 24.1 in Kapitel 6.2.3.

Die Lehrperson stellt Michael eine *Präzisierungsfrage*, sie will wissen, was er unter „nett sein“ versteht (Z. 15). Seine Antwort gestaltet Michael mehrheitlich mittels Negativ-Formulierungen (Z. 16–18), welche die Lehrperson schließlich unterbricht (Z. 19). Sie formuliert Michaels Votum um in „Giraffensprache verwenden“ (Z. 20). Auslöser für die Umformulierung waren vermutlich die Negativ-Formulierungen von Michael, denn die Lehrperson beginnt ihren Turn, indem sie das neue inhaltliche Element („Giraffensprache“) als „positiven Ausdruck“ markiert (Z. 19). Dass es sich um einen alternativen inhaltlichen Vorschlag für ein Klassenziel handelt (und nicht etwa um eine sprachformale Anweisung das Votum positiv zu formulieren), ist am *question tag* „oder“ erkennbar, welches Drake (2016: 174) zufolge nach einer Bestätigung oder Ablehnung verlangt. Ebenso stützt diese Interpretation die Tatsache, dass die Lehrperson in den Zeilen 23–24 eine Rückversicherung vornimmt.

Die Umformulierung leitet die Lehrperson mit dem Diskursmarker „also“ ein. Wie bei den *Interaktionsstrukturierenden Reformulierungen* (vgl. Kap. 6.5.1) verwendet die Lehrperson den Diskursmarker „also“ als redebeitragsinitiiierendes Element (Dittmar 2002: 167), wobei „also“ auch im vorliegenden Fall unbetont ist und Willkop (1988: 136) zufolge als Einleitung zu einer Paraphrase fungieren könnte. Im Vergleich zu den *Interaktionsstrukturierenden Reformulierungen*, handelt es sich hier jedoch nur um eine vermeintliche Paraphrase (vgl. dazu Kap. 6.6.4) von Michaels Äußerung, welche sich inhaltlich nicht mit seinem Beitrag deckt. Dennoch deckt sich das Auftreten des Diskursmarkers „also“ bei *Re-* sowie bei *Umformulierungen* mit Bührigs (1996: 284 f.) Befund, dass „also“ nicht nur in Reformulierungen auftreten, sondern in unterschiedlichen reformulierenden Handlungen (bei Bührigs Untersuchung beispielsweise auch beim Zusammenfassen).

Nach der Umformulierung durch die Lehrperson versucht die Gesprächsleiterin die Leitung wieder zu übernehmen, indem sie Michael eine Rückversicherungsfrage stellt (*also auch keine (xx)*, , Z. 21), deren Ende jedoch in der Überlappung mit Michaels Antwort an die Lehrperson untergeht. Das Ignorieren der Gesprächsleiterin durch Michael zeugt vom starken Zugzwang, welchen die Umformulierungsäußerung der Lehrperson auf Michael etabliert hat. Er reagiert darauf, indem er die Äußerung der Lehrperson zwar mit einem *JA-* (Z. 22) bestätigt, anhand der Dehnung und am Tonfall ist jedoch zu vermuten, dass er dadurch einen Einwand einleitet. Imo (2013) beschreibt diese Art von

„ja“ unter Rückgriff auf Zifonun et al. (1997: 375 ff.) als ein Responsiv der „Kontinuitätssicherung“:

Es wird Äusserungen vorangestellt und nimmt einerseits rückblickend Bezug auf eine (eigene oder fremde) Vorgängeräußerung und sichert andererseits vorausblickend das Rederecht des Sprechers oder der Sprecherin [...]. (Imo 2013: 178 f.)

Das „ja“ dient also sowohl als Antwortpartikel (Responsiv) als auch als Startsignal (Diskursmarker) (vgl. Imo 2013: 177). Auf das Signal der „Kontinuitätssicherung“ reagiert die Lehrperson mit dem Rückversicherungsangebot, indem sie nachfragt *oder NICHT?* (Z. 23) und Michael auffordert, eine allfällig abweichende Meinung von der ihrigen zu äußern (*oder hast du eine andere dings?*, Z. 24). Das Rückversicherungsangebot nimmt Michael an; er führt sein Votum erneut aus (Z. 25–29).

Wie erwähnt, kommt Umformulierungen grundsätzlich die Funktion einer inhaltliche Bestimmung zu (vgl. Kap. 6.6.1), diese wird durch Rückversicherungen der Lehrperson jedoch relativiert. So zeigt sich im präsentierten Fall, dass die Lehrperson nicht auf ihrer Argumentation beharrt, sondern ihre Argumentation vorübergehend¹⁵¹ fallen lässt und Michael sogar zu Präzisierungen und Ausführungen ermuntert (Z. 31).

Ausgeschlagenes Rückversicherungsangebot

Im folgenden Beispiel zeigt sich, dass die Lehrperson zwar eine Rückversicherung äußert, dass der betroffene Schüler darauf aber nicht eingeht. Gabriele schlägt als Klassenziel vor „keine Punkte zu bekommen“. Die Lehrperson erinnert die Klasse mit Verweis auf Notizen an der Seitentafel, dass die Schüler*innen schon einmal ein ähnliches Klassenziel hatten, nämlich „maximal sieben Punkte zu bekommen“.

151 Wie die Fortführung der Interaktion zeigt (Bsp. 4, Kap. 6.2.2 und 6.6.3), bringt die Lehrperson dasselbe Argument („positiv formulieren“) später jedoch erneut ein.

Beispiel 21: realistisch (KR22, LP4, 1:12–2:10)

01 GL: gabriELE,
 02 GAB: keine PUNKte bekommen,
 03 VS: !STOPP!-
 04 ((VS notiert, 3.4))
 05 LP: ist das reaLIstisch,
 06 JAS: [<<trotzig> JA?>]
 07 LP: <<lachend> [keine] punkte bekommen,>
 08 JAS: [(in einer WOche,)]
 09 MIC: [nein]
 10 LP: [(xxx)]
 11 habt ihr schon mal geHABt henh;=
 12 =mit den: mit den ZEHN punkten-
 13 oder äh: DINGS-
 14 und da sind wir (--)
 15 <<geht zur Seitentafel> nur zur erinnerung einFACH,
 16 da WÄren wir schonmal, (--)
 17 äh>
 18 ((LP liest an Seitentafel, 5.2))
 19 die klasse mAximal bei SIEben (-) schwatzpunkte henh,
 20 sieben punkte in einer WOche;
 21 das war sO euer (--) dass ihr DA drauf bleibt; (---)
 -> 22 <<geht zurück> und das is war jetzt DEIN,>
 -> 23 <<geht zum Kreis, macht Zeigegeste in GABs Richtung> das wär #1
 jetzt DEIN votum;



Abb. 60: Lehrperson macht Zeigegeste in Gabrieles Richtung (zwei Kameraeinstellungen), #1

-> 24 DAS noch [einmal erneuern henh,>
 24b [((GAB nickt))]
 -> 25 <<LP steht beim Kreis> dass wir (---) oder willst du eine ANdere
 #2 punktzahl,



Abb. 61: Lehrperson steht beim Kreis (zwei Kameraeinstellungen), #2

26 überleg dir jetzt NOCH einmal-
 27 jetzt weisst du die AUSgangslage,>
 28 ((LP geht zum Sitzplatz, 2.0))
 29 MIC: DREI;
 30 ((mehrere SuS werfen Punktzahl ein, 9.1))
 31 GL: du kannst es dir überlegen und NACHher kannst du sagen; (---)
 32 oka:y (2.9)
 33 hat jemand noch ein neues KLASSenziel- (2.9)
 34 okay (--)
 35 hast du überLEGT,
 36 ((GAB nickt))
 37 ((GL wirft GAB Redeball zu))
 38 GAB: <<@> HUNdert->
 39 ((GAB und einige SuS lachen, 1.8))
 40 nein ähm (.) FÜNF-
 41 ((GAB wirft Redeball zu GL))

Nach Gabrieles Votum entsteht durch das Notieren der Votenschreiberin bedingt eine Pause von 3.4 Sekunden (Z. 04). Daraufhin stellt die Lehrperson die Frage, ob Gabrieles Vorschlag realistisch sei (Z. 05). Ihr lachender Tonfall in der darauffolgenden Äußerung (Z. 07) lässt darauf schließen, dass die Lehrperson die Frage rhetorisch stellt. Dies wiederum deutet darauf hin, dass die Lehrperson mit Gabrieles Votum nicht einverstanden ist. Jasmin reagiert auf die Frage der Lehrperson mit einem JA? in trotzigem Tonfall (Z. 06), wodurch sie Widerspruch zur Intervention der Lehrperson anzeigt. Dass die Lehrperson ihre Äußerung rhetorisch versteht, zeigt sich außerdem im weiteren Verlauf des Gesprächs. So geht sie nicht auf Jasmins Äußerung ein und fährt in ihren Ausführungen fort, indem sie mit Verweis auf schriftliche Notizen an der Seitentafel den Schüler*innen in

Erinnerung ruft, dass sie bereits ein Klassenziel definiert hatten, das nach einer bestimmten Anzahl Punkte („sieben Punkte“) verlangt (Z. 11–21).¹⁵² Auf dem Rückweg zum Sitzplatz, formuliert die Lehrperson Gabriele's Votum („keine Punkte“) um, indem sie es mit dem an der Seitentafel stehenden Klassenziel („sieben Punkte“) gleichsetzt. Um die Gleichsetzung anzuzeigen, verwendet sie viermal das Demonstrativpronomen „das“ (Z. 21–24), anhand dessen sie auf das geltende Klassenziel (an der Seitentafel) referiert. Durch die mehrfache Wiederholung dieses Demonstrativpronomens schafft sie eine Verbindung zwischen dem aktuell geltenden Klassenziel (Z. 21) und Gabriele's Votum und formuliert dieses gleichzeitig um (Z. 22–24). In Zeile 22 bricht die Lehrperson dabei zweimal ab, bevor sie dann in Zeile 23 eine Selbstkorrektur vornimmt. Auf der Suche nach der passenden Verbform, setzt sie schließlich den Konjunktiv ein, welcher ihre Äußerung modalisiert und abschwächt. Während sie in Zeile 23 das Possessivpronomen *DEIN* akzentuiert (*das wär jetzt DEIN votum*; zusätzlich mit einer Zeigegeste in Gabriele's Richtung, vgl. Abb. 60), betont sie in Zeile 24 das Demonstrativpronomen *DAS* (*DAS noch einmal erneuern henh*). Durch diese Akzentuierungen sowie durch die Zeigegeste stellt die Lehrperson den Bezug zu Gabriele's Votum her, aber ohne dass sie sein Ausgangsvotum inhaltlich aufnimmt. Nachdem sie die Umformulierung vorgenommen hat, bricht die Lehrperson in Zeile 25 ab und stellt Gabriele die Rückversicherungsfrage, ob er eine „andere Punktezahl wolle“. Sie gibt ihm die Möglichkeit es sich „noch einmal zu überlegen, jetzt wo er die Ausgangslage wisse“ (Z. 26–27). Obwohl Gabriele die Umformulierung der Lehrperson mit einem Kopfnicken bestätigt hatte (Z. 24b), bleibt er auf die Rückversicherungsfrage in Zeile 25 stumm. Auch während einer langen Pause von 9.1 Sekunden, in der andere Schüler*innen Punktzahlen in die Runde werfen (Z. 30), äußert Gabriele keine Punktzahl und wird von der Gesprächsleiterin schließlich vom Zugzwang entbunden, indem sie ihm Bedenkzeit einräumt (Z. 31).

Gabriele's Handlungsspielraum ist trotz der Aufforderung der Lehrperson, eine andere Punktezahl zu nennen, klein. Mit der rhetorischen Frage in Zeile 05 hat die Lehrperson sein Votum bereits als unrealistisch deklassiert. Die Ausgangslage, welche die Lehrperson erläutert (Z. 11–21), sollte Gabriele als Mitglied der Klasse bekannt sein, zumal das Klassenziel auf einem Zettel an der Seitentafel geschrieben steht. Die Lehrperson unterstellt ihm implizit also, dass er von der Ausgangslage entweder keine Kenntnis hatte oder dass sein Vorschlag – falls er davon Kenntnis hatte – nicht durchdacht ist. Gabriele's erste Reaktion in

152 Die Lehrperson spricht fälschlicherweise zuerst von „zehn Punkten“ (Z. 12).

Form des Nickens (Z. 24b) und später die ausbleibende Antwort auf die Frage der Lehrperson zeigen, dass das Nicken eher als ein Einlenken in die Umformulierung der Lehrperson gedeutet werden muss. Es ist davon auszugehen, dass die Lehrperson ihn in eine Ecke gedrängt hat, aus der ihn erst das Gewähren der Bedenkzeit durch die Gesprächsleiterin ‚befreit‘. Als die Gesprächsleiterin Gabriele nämlich im weiteren Verlauf des Gesprächs nochmals nach einem Vorschlag für eine Punktzahl fragt (Z. 35), antwortet er zuerst ironisch mit „hundert“ (Z. 38, wobei die Ironie an der *smile voice* erkennbar ist), und nennt dann „fünf“ (Z. 40). Auch diese verspätete Reaktion zeigt, dass er in der unmittelbaren Interaktion mit der Lehrperson nicht adäquat antworten konnte oder wollte.

Durch die Umformulierung von Gabrieles Votum versucht die Lehrperson, Einfluss auf die Definition des Klassenziels zu nehmen. Es scheint ihr ein Anliegen zu sein, dass sich die Schüler*innen ein aus ihrer Sicht „realistisches“ Klassenziel stellen. Indem sie Gabrieles Votum umformuliert, instrumentalisiert sie dieses, um ihre Ansichten einzubringen. An Gabrieles finaler Antwort („fünf Punkte“) zeigt sich, dass ihr dies gelungen ist.

6.6.3 Inhaltliche Weiterentwicklung eigener Äußerung

Die Lehrperson baut Umformulierungshandlungen teilweise über mehrere eigene Äußerungen auf, wobei sie den Inhaltsaspekt kontinuierlich weiterentwickelt. Es handelt sich dabei um eine Art „serielles Umformulieren“ (Bührig 1996: 113) mittels verschiedener Lehrpersonenhandlungen (Bsp. 4) oder mittels selbstreferentieller Umformulierungen (Bsp. 22).

Im folgenden Beispiel gibt Rico in seinen Worten einen zuvor geäußerten Beitrag von Michael wieder. Weil er dazu Negativ-Formulierungen benützt, weist ihn die Lehrperson darauf hin, dass er sein Anliegen positiv formulieren soll.¹⁵³

Beispiel 4: positive Rückmeldungen (KR25, LP3, 9:50–10:30)

```

35 RIC: also: der MICHi meint zum beispiel wenn:
36 ((GL wirft RIC Redeball zu, 1.9))
37 wenn: (.) der (-- TORwart, (.)
38 ähm ein (.) GOAL (-) kassiert?
39 dass er nachher (-- nicht grad (.) AUSrastet,=
40 =oder die ANderen, (--
41 und ihn nicht (-- DOWN machen,=
```

¹⁵³ Derselbe Transkriptausschnitt wird auch in Kapitel 6.2.2 unter dem Fokus der *Ratifizierung* präsentiert.

42 =also (-) ihn NICHT-
 43 LP: aber ihr seid jetzt immer im !NICHT! nicht nicht-
 44 dass alles im NICHT ist;
 45 aber !WIE! soll es denn sein wenn ihr (.) [nIcht]
 46 RIC: [ja ihn]
 47 motivIERen; dass er WEIter im goal ist,
 48 LP: JAwohl? #1



Abb. 62: Lehrperson während ihres Turns, #1

49 leute motivIERen,
 -> 50 positive RÜCKmeldungen geben-
 51 das ist GUT;
 52 dann habt ihr ein BILD;
 53 dann (xxxxx).
 54 ((RIC wirft Redeball zu CAR, trifft aus Versehen MAR, einzelne SuS lachen, 4.5))

Nach Ricos Ausführungen (Z. 35–42), welche viele Negativ-Formulierungen beinhalten, verlangt die Lehrperson nach einer sprachformalen Präzisierung (!WIE! soll es denn sein, Z. 45). Die Lehrperson adressiert dabei nicht Rico direkt, sondern die Klasse, wie sich an der Verwendung des Personalpronomens zeigt (*ihr seid*, Z. 43). Diese Klassenadressierung ist vermutlich darin begründet, dass die Lehrperson bereits zuvor den Wunsch geäußert hatte, dass die Schüler*innen positive Formulierungen verwenden sollen (vgl. dazu Beispiel 24.2, Kap. 6.6.2 welches dem hier präsentierten Transkriptausschnitt vorausgeht). Es handelt sich insofern um eine allgemeine Formulierungsaufforderung. Rico reagiert

unmittelbar auf die Aufforderung der Lehrperson, was sich an der Überlappung an ihrem Turnende zeigt (Z. 46).

In der Folge nimmt die Lehrperson zuerst eine Ratifizierung vor (Z. 48), dann eine Reformulierung (*leute motivIERen*, Z. 49), worin sie Ricos Äußerung (*ja ihn motivIERen;*, Z. 46) aufnimmt. Direkt im Anschluss an die Reformulierung, formuliert sie sein Votum aber um in *positive RÜCKmeldungen geben* (Z. 50). Diese Umformulierung geht inhaltlich vermutlich darauf zurück, dass die Lehrperson zuvor implizit verlangt hatte, dass Rico sein Votum positiv formulieren soll (Z. 43–45). Beide Äußerungen – die Re- sowie die Umformulierung (Z. 48–49) – bilden den letzten Teil einer IRE-Sequenz¹⁵⁴ und ergänzen damit den evaluativen Abschluss (d. h. die Ratifizierung) der Sequenz (vgl. Kap. 6.2.2). Somit stellt die Lehrperson einen klaren Bezug zu Ricos Äußerung her. Durch die Reformulierung schließt sie inhaltlich an Ricos Votum an, indem sie seine Worte repetiert. Dieser Vorgängerzug erleichtert den nachfolgenden – die Umformulierung – insofern, als er eine graduelle inhaltliche Weiterentwicklung ermöglicht und schließlich den neuen inhaltlichen Aspekt („positive Rückmeldungen“) einführen kann. Im Unterschied zu den anderen Umformulierungsbeispielen reagiert Rico nicht auf die Umformulierung der Lehrperson, es bleibt also unklar, ob er ihr zustimmt oder nicht.

Inhaltliche Weiterentwicklungen werden auch mittels mehrerer Umformulierungsäußerungen umgesetzt, welche sich auf Umformulierungen der Lehrperson selbst beziehen. Es handelt sich demnach um selbst-initiierte und selbstreferentielle Umformulierungen (ähnlich den *selbstreferentiellen Reformulierungen*, welche in Kap. 6.5.2 beschrieben werden), welche die Argumentationslinie der Lehrperson aufbauen und weiterführen. Im folgenden Beispiel schlägt Carla als Klassenziel vor, dass die Schüler*innen ruhig sind und einander „keine Kommentare sagen“.

Beispiel 22: keine Kommentare (KR30, LP3, 2:30–7:35)

```
01 GL:   CARla,
02 CAR:  also dass wir äh RUHIG sind,
03       und nicht (---) einander kommen also (--) ja dass einander
        <<schaut zu GL> keine kommentARE sagen, #1>
```

154 Die IRE-Sequenz wird in den Zeilen 45–49 vollzogen.



Abb. 63: Carla schaut zum Gesprächsleiter, #1

04 und (3.5) und [ja-]
 -> 05 LP: [also] keine !NE!gativen kommentare;
 -> 06 sondern POSitive nur hm;
 07 CAR: <<nickt leicht, zuckt mit Schultern> ja:,> #2



Abb. 64: Carla bestätigt die Umformulierung der Lehrperson, #2

- 08 LP: mhm?
- > 09 posi (.) rückmeldungen POSitiv formulieren;
10 jetzt hast du ZWEI sachen;
11 und ruhig sein das ist etwas ANderes henh;
12 CAR: ja dann nur das ANdere;
13 LP: also ruhe im im während dem UNterricht;
14 CAR: nein das ANdere mit den rückmel[dungen;]
15 LP: [du möchtest] DAS
16 [Positive rückmeldungen] oder rückmeldungen positiv formulieren;
17 [((CAR nickt))]
18 ((CAR wirft Redeball zu GL, 2.5))
-> 19 oder als [WUNSCH formulieren hm;]=
20 [((CAR schaut zu LP))]
21 GL: =hat sonst NIEmand mehr-
[...]¹⁵⁵
- 87 GL: keine negativen (.) RÜCKmeldungen-
88 (1.9)
89 LP: wie ists ists formulIERT?
90 (1.2)
91 GL: <<vom Votenkärtchen ablesend, gedämpft> keine negativen
rückmel[dungen]
- 92 LP: [nääh (-) rückmeldungen POSitiv (--)[formulieren;]
93 GL: [(aber es steht)]
keine negativen rückmeldungen
- 94 LP: hab ich etwa <<@>DREImal gesagt henh;>
95 das ist mir WICHTig dass ihr in das pOSitive hineinkommt;

Carla schlägt ein Klassenziel vor, das zwei inhaltliche Komponenten umfasst, nämlich „ruhig sein“ (Z. 02) und „einander keine Kommentare sagen“ (Z. 03). Während ihres Turns schaut sie abwechselnd zu den Schüler*innen und zum Gesprächsleiter (vgl. Abb. 63), jedoch nicht zur Lehrperson. Ihren Turn beendet Carla mit *ja-* (Z. 04), wobei nicht eindeutig gesagt werden kann, ob es sich um ein Zögerungssignal oder um einen Indikator für ein Äußerungsende handelt (vgl. Imo 2013: 158 ff.). Die gleichbleibende Intonation erschwert eine diesbezügliche Interpretation. Jedenfalls wird Carla von der Lehrperson unterbrochen (Z. 05) und die Lehrperson nimmt eine erste Umformulierung vor, wobei sie ein neues inhaltliches Element einführt, nämlich die bewertende Positiv-Negativ-Komponente (Z. 05–06). Durch die starke Akzentuierung von *NE!gative*

155 In der Zwischenzeit wird die Abstimmung eingeleitet. Der Gesprächsführer liest die Abstimmungsoptionen von den Votenkärtchen ab.

(Z. 05) hebt sie den Kontrast zum erwünschten Verhalten hervor, nämlich positive Kommentare zu äußern (Z. 06). Wie in vorangehenden Beispielen (vgl. Kap. 6.5.1, 6.6.2, 6.6.4) setzt die Lehrperson auch hier den redebeitragsinitiierenden Diskursmarker „also“ ein, durch den sie den Bezug zu Carlas Äußerung anzeigt. Den ersten Umformulierungsturn schließt die Lehrperson mit *hm*; ab (Z. 06). Die Funktion dieser Partikel ist am ehesten mit einem Beendigungssignal (d. h. Indikator für das Äußerungsende) gleichzusetzen, wie es Imo (2013: 184 ff.) für die Partikel „ja“ beschrieben hat. Carla reagiert auf das Beendigungssignal und bestätigt die Umformulierung durch die Lehrperson mit *JA*., einem leichten Nicken und einem Schulterzucken (Z. 07). Die Gestik (insbesondere das Schulterzucken) legt die Interpretation nahe, dass Carla die Bestätigung nicht ganz freiwillig vornimmt, sondern dass vielmehr die Bestimmtheit, mit der die Lehrperson die Umformulierung äußert, nach einer Bestätigung verlangt. Das darauffolgende Bestätigungspartikel *mhm?* der Lehrperson (Z. 08) kann nicht wie beispielsweise in Kapitel 6.2.4 als Animation zur Turnübernahme interpretiert werden, da die Lehrperson den Turn selber fortsetzt. Viel eher ist es als Bekräftigung von Carlas Zustimmungssignal zu lesen. Aufgrund der eher zögerlichen Zustimmung von Carla, bestätigt die Lehrperson sozusagen selber ihre Umformulierung.

In der Weiterführung des Turns nimmt die Lehrperson eine weitere Umformulierung vor, indem sie das Element „Kommentare“ (Z. 05) durch „Rückmeldungen“ ersetzt (*rückmeldungen POSitiv formulieren*; Z. 09) und dadurch ein neues inhaltliches Element einführt. Gleichzeitig ist diese Äußerung auch eine Reformulierung ihrer vorherigen Umformulierung (Z. 06), bei der sie das Element „positiv“ bereits einführte. Nach der Aushandlung zwischen der Lehrperson und Carla darüber, welchen der beiden Aspekte („positive Rückmeldungen“ oder „ruhig sein“) Carla als Klassenziel vorschlagen möchte (Z. 10–16), bestätigt Carla schließlich nickend, dass sie als Klassenziel vorschlägt „Rückmeldungen positiv zu formulieren“ (Z. 17). Nach einer Pause von 2.5 Sekunden (Z. 18), nimmt die Lehrperson schließlich eine dritte Umformulierung vor, indem sie ergänzt *oder als WUNSCH formulieren hm*; (Z. 19). Mit „Wunsch“ anstelle von „positive Rückmeldungen“ führt sie dabei ein drittes inhaltliches Element ein. Den letzten Turn bestätigt Carla indes nicht, obwohl sie zur Lehrperson schaut (Z. 20) und somit davon ausgegangen werden kann, dass sie deren Äußerung wahrgenommen hat.

In den Zustimmungssignalen von Carla zeigt sich eine kontinuierliche Abnahme an Intensität. Zeigt Carla in Zeile 07 ihre Zustimmung der Umformulierung noch verbal und gestisch an, tut sie dies in Zeile 17 nur noch mittels Kopfnicken. Auf die dritte Umformulierung (Z. 19) ist überhaupt kein Zustimmungssignal mehr erkennbar. Diese abnehmenden Zustimmungssignale gehen einher mit der stetigen inhaltlichen ‚Verfremdung‘ von Carlas ursprünglicher Äußerung durch die Lehrperson. Wie der weitere Verlauf des Ausschnitts zeigt, hatte der Votenschreiber Carlas Votum schließlich notiert als: „keine negativen Rückmeldungen“ (Z. 87). Dies entspricht einer Kombination der ersten (Z. 05) und zweiten Umformulierung (Z. 09) der Lehrperson. Während des Abstimmungsverfahrens besteht die Lehrperson dann aber darauf, über die von ihr eingebrachte Umformulierung „Rückmeldungen positiv formulieren“ (Z. 09) abzustimmen (Z. 92). Dies zeigt, dass sie trotz der inhaltlichen Weiterentwicklung ihrer Umformulierungen Carlas Bestätigungssignale aufgenommen hat und die letzte Umformulierung („als Wunsch formulieren“, Z. 19) – vielleicht aufgrund des fehlenden Bestätigungssignals – nicht relevant wird.

6.6.4 Vermeintliche Paraphrasierung

Vermeintlich paraphrasierende Umformulierungen setzt die Lehrperson ein, um nach einer längeren Äußerung den Bezug zur zuvor geäußerten Schüler*innenäußerung (wieder)herzustellen. Im folgenden Beispiel schlägt Mario als neues Klassenziel vor, nur fünfzehn (disziplinarische) Punkte zu machen. Er macht die Anzahl der Punkte jedoch vom Zeitpunkt abhängig, wann der nächste Klassenrat stattfindet. Dazu erhofft er sich eine Aussage der Lehrperson. Anstatt auf Marios Anliegen zu antworten, wirft die Lehrperson ein, dass sie keine Klassenziele mit Punkten mehr möchte. Sie verlangt, dass sich die Schüler*innen stattdessen ein konkretes Ziel setzen.

Beispiel 23: nicht schwatzen (KR36, LP8, 2:30–3:11)

```
01 MAR: dass wir vielleicht wieder (-) [also ]
02                                     [((LP klatscht in die Hände156))]
03 <<spricht lauter> es KOMMT auch drauf an wann wir den
    nächsten klassenrat machen?
04 ( (MAR dreht Kopf leicht in Richtung der LP #1, 0.8) )
```

¹⁵⁶ Im Klassenrat gilt In-die-Hände-Klatschen als Signal, dass lauter gesprochen werden soll.



Abb. 65: Mario dreht Kopf leicht in Richtung der Lehrperson, #1

05 dass wir (.) nur so FÜNfzehn punkte kriegen,>
 06 (4.0)
 07 ((MAR dreht sich zu LP um #2, 1.0))



Abb. 66: Mario dreht sich zur Lehrperson um, #2

08 LP: es gibt sowieso jetzt mit mit mit mit mit konsequenzen und alles
 und [das mit den punkten- #3
 08b [(MAR verdreht mehrmals die Augen)--->14



Abb. 67: Mario verdreht die Augen, #3

09 m:öchte ich nicht immer auch (in den) KLASsenrat geben;
 10 das ist komplizIERT;
 11 und dann EINGehalten nicht eingehalten;
 12 probiert euch einfach ein konkREtes ziel zu nehmen,
 13 OHNE mit punkten oder so;
 14 und DANN- #4 (1.3)



Abb. 68: Mario während des Beitrags der Lehrperson (#4) und während seiner Äußerung (#5)

- 15 und WA was was was-
 -> 15b also NICHT schwatzen möchtest du sagen;
 16 MAR: JA [genau;] #5
 17 LP: [als] KLASsenziel;
 -> 18 LP: also möglichst RÜHig sein;
 19 das ist ein VOTum hm,
 20 ((MAR wirft Redeball zu ALI, 2.4))

Mario bricht sein Votum ab (Z. 01) und stellt eine implizite Klärungsfrage an die Lehrperson (Z. 03), was sich daran zeigt, dass er seinen Blick leicht in ihre Richtung lenkt (Z. 04, vgl. Abb. 65). Dass er seinen Kopf nur halb dreht, liegt vermutlich an seiner Sitzposition. Da er mit dem Rücken zur Lehrperson sitzt, wäre eine ganze Umdrehung sehr aufwendig. Obwohl er die Frage in Form einer Deklarativsatzfrage¹⁵⁷ stellt, die gemäß Spranz-Fogasy (2010: 51) durch eine starke Zustimmungsoption geprägt ist, antwortet die Lehrperson nicht. Dies liegt vermutlich an der nicht eindeutigen Adressierung (halbe Kopfdrehung, Z. 04) durch Mario. In Zeile 05 vervollständigt Mario trotz Ausbleiben der erhofften Lehrpersonenantwort sein Votum (*dass wir (.) nur so FÜNFZEHN punkte kriegen.*). Als im Anschluss an seinen Turn eine Pause von 4.0 Sekunden entsteht, dreht sich Mario schließlich eindeutig zur Lehrperson um (Z. 07, vgl. Abb. 66) und signalisiert dadurch, dass er nach wie vor eine Reaktion von ihr erwartet. Auf die Umdrehung reagiert die Lehrperson denn auch unmittelbar und erläutert über mehrere Segmente (Z. 08–14), weshalb sie das von Mario eingebrachte Klassenziel nicht möchte. Sie weist die Schüler*innen an, sich ein „konkretes Ziel zu nehmen“ (Z. 12) und bricht dann in Zeile 14 ihre Äußerung ab. Während ihres Turns beginnt Mario mehrmals die Augen zu verdrehen (vgl. Abb. 67 und Abb. 68, #4), was er aufgrund seiner Sitzposition vor der Lehrperson versteckt tun kann. Trotz des Abbruchs der Lehrperson in Zeile 14 führt sie ihren Turn weiter, indem sie dazu ansetzt, eine Frage zu stellen (*und WA was was was-*, Z. 15). In der Weiterführung der Äußerung wird deutlich, dass sie dabei Mario adressiert (*also NICHT schwatzen möchtest du sagen;*, Z. 15b). In dieser Äußerung nimmt die Lehrperson die erste von zwei Umformulierungen von Marios ursprünglichem Votum („nur fünfzehn Punkte machen“, Z. 05) vor. Mit „nicht schwatzen“ greift sie dabei einen Aspekt auf, wofür die Schüler*innen während des Unterrichts disziplinarische Punkte erhalten, nämlich das Schwatzen. Den formalen Bezug zu Marios Äußerung stellt die Lehrperson gleich in zweifacher

157 Dass es sich um eine Deklarativsatzfrage handelt, ist an der steigenden Intonation erkennbar (vgl. dazu auch Kap. 6.5.1).

Weise her. Einerseits setzt sie den Diskursmarker „also“ ein, womit sie die vermeintliche Paraphrasierung seiner Äußerung anzeigt (vgl. Willkop 1988: 136, des Weiteren Kap. 6.5.1 und 6.6.2). Andererseits nimmt sie explizit auf Marios Votum Bezug, indem sie ihre Äußerung ihm zuschreibt (*möchtest du sagen*;, Z. 15b). Diese ‚Rückführung‘ ihres Turns mittels der Bezugnahme auf Marios Äußerung ermöglicht der Lehrperson, ihre relativ lange Erläuterung dahin gehend abzuschließen, als sie vorgibt, damit ein Schülervotum wiederzugeben. Mario bestätigt das umformulierte Votum umgehend (Z. 16), wobei es zu einer Überlappung mit dem Turnende der Lehrperson (Z. 17) kommt. Die rasche Reaktion auf die Umformulierung der Lehrperson in Kombination mit dem Augenverdrehen legt den Schluss nahe, dass Mario die Interaktion mit der Lehrperson möglichst beenden möchte und er zu diesem Zweck seine Zustimmung zur Umformulierung gibt. Er akzeptiert die Umformulierung seines Votums also formal, ob er dies aus voller Überzeugung tut, bleibt offen.

In Zeile 18 nimmt die Lehrperson die zweite Umformulierung vor (*also möglichst RUHig sein*;) , wobei es sich um eine Reparaturhandlung ihrer eigenen Äußerung aus Zeile 15b handelt. Die Reparaturhandlung ist im Zusammenhang mit dem grundsätzlichen Anspruch der Lehrperson zu sehen, dass Voten positiv formuliert werden sollen. Diesen Anspruch erhebt sie an diversen anderen Stellen den Schüler*innen gegenüber (vgl. z. B. vorangehendes Beispiel 4, Kap. 6.6.3). Ihren Turn schließt sie mit der Feststellung ab *das ist ein Votum hm*, (Z. 19). Mit dieser Aussage besiegelt sie ihre Umformulierungen und nimmt eine inhaltliche Bestimmung vor, nämlich dass das Klassenziel „ohne Punkte“ sein soll, wie sie es zuvor verlangt hatte (Z. 13). Der Gesprächspartikel *hm*, mit steigender Intonation kommt dabei am ehesten die Funktion eines *question tags* zu. Anders als von Imo (2013: 191) beschrieben, fordert die Lehrperson aber keine Reaktion der Interaktionsteilnehmenden ein bzw. eröffnet die Lehrperson keine Gelegenheit, ihr Votum abzulehnen. Es handelt sich also nur vordergründig um eine Vergewisserungspartikel. Viel eher fungiert das *hm*, als implizite Anweisung an den Votenschreiber, das Votum zu notieren.

6.7 Präziserungsfrage

Präziserungsfragen setzt die Lehrperson grundsätzlich ein, um von den Schüler*innen eine inhaltliche Konkretisierung einer Äußerung zu erzielen. Kleinschmidt-Schinke (2018: 500) nennt Nachfragen der Lehrperson zur Äußerung einzelner Schüler*innen, welche das Ziel haben, dass die Schüler*innen diese inhaltlich oder sprachlich verdeutlichen, *clarification requests*. Walsh (2006; 2011) bezeichnet diese Sprachäußerung als *seeking clarification*, wobei diese

sowohl von der Lehrperson wie auch von den Schüler*innen geäußert werden kann (Walsh 2011: 79). Mit Bezug auf Kleinschmidt-Schinke (2018) geht es bei den Präzisierungsfragen im untersuchten Korpus nur um **inhaltliche** Verdeutlichung und mit Bezug auf Walsh (2011) um Fragen, welche die **Lehrperson** den Schüler*innen stellt. In ihrer Untersuchung zu Argumentationseinübungen hat Spiegel (2006) im Zusammenhang mit Interaktionsaufgaben der Lehrenden eine Schematisierung der verschiedenen in ihrem Korpus auftretenden Fragetypen vorgenommen (Spiegel 2006: 55 ff.). Die hier beschriebenen Präzisierungsfragen entsprechen Spiegels Schematisierung zufolge am ehesten den Ergänzungsfragen. Ergänzungsfragen ergeben sich aus einer vorangehenden Äußerung (Spiegel 2006: 57) und sind somit lokal verankert. Dies wird jeweils an namentlichen bzw. pronominalen Adressierungsverfahren erkennbar. Weinrich (2005) beschreibt Ergänzungs- bzw. Fokusfragen, als „spezifische Fragen, die durch die besondere Form des Frage-Morphems die Aufmerksamkeit des Hörers auf denjenigen Teilbereich der Vorinformation lenken, der die Informationslücke enthält“ (Weinrich 2005: 883 f.). Auch diese Definition von Ergänzungsfragen ist kongruent mit den hier analysierten Präzisierungsfragen. Willemsen (2019) untersucht in ihrer Studie u. a. Aufforderungen der Lehrpersonen zur Elaboration (*invitations for elaboration*, vgl. auch Kap. 3.3). Sie unterscheidet dabei zwischen drei Typen, nämlich die Aufforderung zur (erneuten) Schilderung (*soliciting accounts*), die Aufforderung zur Erklärung (*soliciting explanations*) und die Aufforderung zum Fortfahren (*soliciting continuations*). In Bezug auf die untersuchten Daten ist vor allem der Typ *soliciting explanations* von Bedeutung. Damit ist gemeint: „The teachers’ invitations provide the students with the opportunity to **explain what they meant** with the previous contribution and/or deepen that turn.“ (Willemsen 2019: 57, Herv. N. G.) Die vorliegenden Daten zeigen, dass Präzisierungsfragen jedoch weniger auf das Vertiefen eines Aspekts fokussieren, sondern auf das Erklären eines bestimmten Votums.¹⁵⁸

Mit Präzisierungsfragen etabliert die Lehrperson grundsätzlich einen Zugzwang für die Schüler*innen, was auf die prinzipielle konditionelle Relevanz von Fragen (vgl. Levinson 1990: 305, Levinson 1992: 80 ff.) zurückzuführen ist.

158 Hierbei ist das unterschiedliche Unterrichtssetting der vorliegenden und Willemsens (2019) Studie zu beachten. In Willemsens Studie geht es explizit darum, dass **Fachinhalte** in der Gruppendiskussion erarbeitet werden, was die Vertiefung einer Schüler*innenaussage essentiell macht. Im Klassenrat hingegen ist dieser Aspekt weniger relevant, sondern es geht primär darum, dass ein Schüler*innenvotum inhaltlich von allen Beteiligten nachvollzogen werden kann.

Präziserungsfragen zeichnen sich weiterhin dadurch aus, dass es sich um *authentische Fragen* handelt. Nystrand et al. (2003: 145) definieren „authentic questions as one for which the asker has not prespecified an answer“. Damit stehen sie im Gegensatz zu den von Ehlich (1981) beschriebenen Lehrerfragen, bei welchen die Lehrperson meist **kein** Informationsdefizit hat und die Antwort bereits kennt (Ehlich 1981: 346, Spiegel 2006: 55). Bei Präziserungsfragen, wie sie im untersuchten Korpus auftreten, besteht aufseiten der Lehrperson jedoch ein „Informationsdefizit“, weil sie sich auf Voten der Schüler*innen beziehen und nicht etwa auf Wissenselemente, welche die Lehrperson abfragt. Aus diesem Grund kann die Lehrperson die Schüler*innenantwort im Vornherein nicht kennen. Authentische Fragen signalisieren den Schüler*innen darüber hinaus, dass die Lehrperson interessiert daran ist, was die Schüler*innen denken und wissen (Nystrand et al. 2003: 145). Dieses Interesse zeigt sich in den nachfolgenden Unterkategorien in unterschiedlich ausgeprägtem Masse.

Präziserungsfragen weisen im untersuchten Korpus unterschiedliche funktionale Ausprägungen auf. Der **prototypische** Fall einer Präziserungsfrage, nämlich die Elizitierung einer Erläuterung bzw. Konkretisierung eines Votums, wird in Kapitel 6.7.1 beschrieben. Darüber hinaus zeigen sich Ausprägungen, bei denen Präziserungsfragen interaktionsstrukturierend¹⁵⁹ verwendet werden (Kap. 6.7.2) oder wo durch eine Präziserungsfrage eine inhaltliche Steuerung erzielt wird (Kap. 6.7.3).

6.7.1 Erläuterung elizitieren

Das folgende Beispiel zeigt den **prototypischen** Fall einer Präziserungsfrage. Sie wird von der Lehrperson gestellt, um eine inhaltliche Erläuterung bzw. Konkretisierung von einem*r Schüler*in zu elizitieren. Michael nennt als Vorschlag für ein Klassenziel, dass auf dem Fußballplatz alle nett zueinander sein sollen. Die Lehrperson fragt mittels Präziserungsfrage nach, was er unter „nett sein“ verstehe.¹⁶⁰

159 Zur Mehrfachverwendung der Unterkategorie *Interaktionsstrukturierung* vgl. Kapitel 6.10.

160 Auszüge aus dem Beispiel werden auch verwendet, um die Lehrpersonenhandlungen *Inhaltliche Bestimmung durch Ratifizierung* (vgl. Kap. 6.2.3) und *Umformulierung mit Rückversicherung* (vgl. Kap. 6.6.2) zu illustrieren. Da im Beispiel unterschiedliche Lehrpersonenhandlungen auftreten, eignet es sich zur Analyse unter je verschiedenen Schwerpunktsetzungen.

Beispiel 24: nett sein (KR25, LP3, 8:50–9:44)

- 01 GL: hat noch jemand einen ANDeren vorschlag?
 02 (6.9)
 03 MIC: auf dem: fussballplatz (.) möglichst (-) NETT sein?
 04 (1.6)
 05 GL: okAY? (-)
 06 JA? (---)
 07 oder ähm also betrifft das ALle;
 08 weil es spielen ja nicht ALle fuss[ball;
 09 MIC: [oder einfach (---) es
 spielen ja FAST alle fUssball;
 10 (2.1)
 11 LP: JA das (x) ist möglich;
 12 muss nicht immer (.) GANZ für alle [sein;
 13 MIC: [weil eigentlich
 spielt FAST jeder einmal in der woche fussball;=
 14 GL: =okay;
 14b [<<wirft Redeball zu CAR> CARla?>]
 -> 15 LP: [und was heisst] NETT konkrEt michael?
 16 MIC: also dass man nicht (.) total AUSrastet oder- (-)
 17 jemanden SCHLÄGT,
 18 oder auch nicht [(xxxx)
 19 LP: [also würd POSitiv ausgedrückt,
 20 wäre (.) die Giraffensprache oder?
 21 GL: also auch keine [(xx)]
 22 MIC: [JA:-]
 23 LP: <<@> oder NICHT?
 24 oder hast du eine andere dings?>
 25 MIC: ich habe eher gedacht dass man halt einfach SAGT-
 26 wenn man ein gegentor bekommt nä ähm-
 27 jetzt nicht jemanden ANschreit,
 28 sondern einfach sagt JA (-) okAy, (2.2)
 29 und nicht (.) AUSrastet,
 30 (--)
 31 LP: okay mach nur WEIter (2.2) mIChael;

Die Lehrperson eliziert in diesem Beispiel eine Präzisierung, nachdem die Aushandlung zwischen der Gesprächsleiterin, Michael und der Lehrperson darüber stattgefunden hat, ob ein Klassenziel formuliert werden kann, das nicht ganz alle Schüler*innen einschließt (Z. 07–14). In Zeile 14 signalisiert die Gesprächsleiterin durch *okay*; ihre Zustimmung zur eben stattgefundenen Aushandlung und zeigt in Zeile 14b durch die Weitergabe des Rederechts an Carla an, dass sie das Gespräch weiterführen möchte. Die Rederechtsweitergabe wird jedoch von der

Lehrperson unterbrochen. Sie stellt Michael eine Präziserungsfrage und hält ihn dazu an, sein Votum „nett sein“ inhaltlich zu konkretisieren (Z. 15). Durch diese Intervention unterbricht die Lehrperson die von der Gesprächsleiterin initiierte Gesprächsfortführung und stellt erneut den Bezug zum vorherigen Votum von Michael her. Die Frage weist eine steigende Intonation auf, was darauf hindeutet, dass die Lehrperson an einer Antwort ehrlich interessiert zu sein scheint (s. oben). Das inhaltliche Interesse der Lehrperson zeigt sich außerdem darin, dass sie Michael ermutigt, in seinen Ausführungen „weiterzumachen“ (Z. 31). Dieses Interesse der Lehrperson steht etwa im Gegensatz zur Realisierung der Präziserungsfrage in Beispiel 26 (vgl. Kap. 6.7.3), bei welchem die Lehrperson selbst keine Antwort zu erwarten scheint.

6.7.2 Interaktionsstrukturierung

Die Interaktionsstrukturierung mittels Präziserungsfrage tritt in einem wiederkehrenden formalen Muster auf: Die Lehrperson rahmt ihre Äußerung mit zwei Präziserungsfragen, wobei die zweite jeweils eine *selbstreferentielle Reformulierung* (vgl. Kap. 6.5.2) darstellt. Es wird demzufolge eine Verdoppelung der Präziserungsfrage vorgenommen. Im Beispiel schlägt Eva-Maria vor, ein Klassenziel mit Punkten zu formulieren, weil die Klasse es geschafft hat, in den Wochen zuvor weniger Punkte zu machen.

Beispiel 25: Punkten eine Chance geben (KR38, LP4, 6:27–7:50)

```

01 GL:   eva-marIa,
02 EVA:  da wir [(räuspert sich, 6.2))] da ICH jetzt (.)
        gemerkt habe dass wir weniger pUnkte haben,
02b      [(SuS lachen) ]
03      können wir den punkten <<@> nochmals eine CHANCE geben;>
04      ((Gelächter, 3.3))
05 LP:   es ist wahr ihr habt VIEL weniger [punkte; #1
        ]
06 VS:   [ <<lachend, zu GL> den
        punkten #1] [(xxxx)> ]
07 GL:   [ <<lachend, ironisch> bekommen] wir dafür eine
        MARMel?>

```




Abb. 70: Eva-Maria hält Hand hoch, #2

- 16 eva-marIa,
 17 EVA: <<zu GL> äh chan ich de BALL dingsbums;>
 äh kann ich den Ball Dingsbums
 18 GL: es chunt ja nöd druf a
 es kommt ja nicht drauf an
 19 EVA: also (.) meine idEE ist dass (.) wir ja zwei wochen haben;
 20 also können wir so etwas fünfZEH:N] (.) punkte (.) oder
 (.) zwanzig-

Eva-Marias Formulierung „den Punkten nochmals eine Chance zu geben“ (Z. 03) führt zur Erheiterung der Klasse (Z. 04). Dass die Klasse in Gelächter ausbricht ist vermutlich dadurch begünstigt, dass bereits Eva-Maria selbst ihren Vorschlag in einer *smile voice* intoniert und dadurch einen nicht ganz ernsthaften Unterton zum Ausdruck bringt. Die Lehrperson ergreift auf das Gelächter hin das Wort und ratifiziert Eva-Marias Votum (*es ist wahr*) in einem – im Gegensatz zu Eva-Maria – sachlichen Ton (Z. 05). Durch die Betonung von *VIEL weniger Punkten* bestärkt sie dabei Eva-Marias Votum, indem sie dessen Inhaltsgehalt steigert. Die Äußerung der Lehrperson wird von der Votenschreiberin unterbrochen, die sich an den Gesprächsleiter wendet und von ihm scheinbar eine Bestätigung möchte, ob sie Eva-Marias Votum so notieren soll wie diese es formuliert hatte (Z. 06). Anstatt der Votenschreiberin zu Hilfe zu kommen, trägt der Gesprächsleiter mit einer ironischen Bemerkung an die Lehrperson (*bekommen wir dafür*

eine MARMel?, Z. 07) weiter zur Erheiterung der anderen Schüler*innen (Z. 08) bei. Die Votenschreiberin wiederholt Eva-Marias Votum in einer *smile voice* (Z. 09), wodurch sie zu erkennen gibt, dass sie das Votum nicht als ernsthaft zu notieren erachtet. Im Anschluss äußert sie ein zweites Mal – nun explizit – Unsicherheit darüber, was sie notieren soll (Z. 11). In all ihren Versuchen das Votum zu notieren (Z. 06, 09, 11) wendet sie sich an den Gesprächsleiter, was aufgrund der Sitzposition der beiden (sie sitzen direkt nebeneinander, vgl. Abb. 69) eindeutig ersichtlich ist. Der Gesprächsleiter reagiert auf die explizite Frage der Votenschreiberin (*was sölli ufSCHRIIBE?*, Z. 11) zuerst, indem er mit den Schultern zuckt (Z. 12). Die Votenschreiberin beginnt dennoch zu notieren (Z. 12d) und nach einer Pause von 2.0 Sekunden äußert der Gesprächsleiter, dass sie *wEniger PUNkte*; (Z. 12 f) notieren soll. Darauf folgt eine weitere Pause von 5.6 Sekunden (Z. 12h), während der die Votenschreiberin notiert und einige Schüler*innen durcheinandersprechen. Daraufhin ergreift die Lehrperson das Wort und stellt eine Präzisierungsfrage, welche explizit an Eva-Maria gerichtet ist (*eva-maria was MÖCHtest du denn für ein ziel*, Z. 13). Die Lehrperson fügt der Frage die Ratifizierung an, dass Eva-Maria eine „richtige Äußerung gemacht habe“, aber noch „kein Ziel“ formuliert habe (Z. 14). Auf diese Äußerung folgt die selbstreferentielle Reformulierung der Präzisierungsfrage (*was wäre das dein ZIELvorschlag*, Z. 15). Im Anschluss an den Turn der Lehrperson meldet Eva-Maria mittels Handzeichen das Rederecht an (Z. 15b), welches sie von der Lehrperson zugeteilt bekommt (Z. 16). Nach einer kurzen Interaktion zwischen Eva-Maria und dem Gesprächsleiter (Z. 17–18) präzisiert Eva-Maria dann ihr Votum (Z. 19–20), wie in der Präzisierungsfrage verlangt.¹⁶¹

Die Lehrperson stellt die Präzisierungsfragen erst, als die Aushandlung unter den Schüler*innen, was notiert werden soll (Z. 09–12c), bereits abgeschlossen ist und der Gesprächsleiter das Votum „weniger Punkte pro Person“ formuliert hat (Z. 12 f–12g). Dies lässt zwei Schlüsse bezüglich des Auslösers der Präzisierungsfragen zu: Durch das Stellen der Präzisierungsfragen und die Aufforderung an Eva-Maria, eine genaue Punktzahl zu nennen, fordert die Lehrperson heraus, dass es zu einer potenziellen Modifizierung des von der Votenschreiberin notierten Votums („weniger Punkte“) kommt.¹⁶² Die Lehrperson „hinterfragt“ demnach

161 In Kapitel 7.3.1 wird dargestellt, wie es im Anschluss an die Präzisierungsfragen der Lehrperson und Eva-Marias Antwort zu einem längeren schüler*innenseitigen Aushandlungsprozess kommt.

162 Wie die Fortsetzung des Beispiels in Kapitel 7.3.1 zeigt, tritt dieser Fall schließlich auch ein und die Schüler*innen notieren „zehn Punkte“ anstatt „fünfzehn oder zwanzig“ wie von Eva-Maria vorgeschlagen (Z. 20).

den Aushandlungsprozess unter den Schüler*innen und zeigt an, dass sie eine Divergenz zwischen Eva-Marias (nicht eindeutig geäußertem) Votum und dem notierten Votum vermutet, welcher im Aushandlungsprozess nicht ausreichend Rechnung getragen wurde. Andererseits legt das relativ lange unverständliche Durcheinandersprechen der Schüler*innen (Z. 12h) den Schluss nahe, dass bei den Schüler*innen nach wie vor Uneinigkeit bzw. Unsicherheit über Eva-Marias Votum besteht, weshalb sich die Lehrperson veranlasst sehen könnte, die Unsicherheit zu beheben.

Das oben erwähnte Muster der verdoppelten Präziserungsfrage wird von der Lehrperson insofern funktional eingesetzt, als die erste Frage das Thema etabliert (Z. 13), wie u. a. an der abfallenden Intonation erkennbar ist. In der anschließenden Erläuterung (Z. 14) wird das Thema weiter elaboriert, bevor schließlich mit der zweiten Präziserungsfrage (Z. 15) die definitive Beitragsauforderung geäußert wird. Die zweite Präziserungsfrage weist dann auch – wie im vorangehenden Beispiel (vgl. Kap. 6.7.1) – steigende Intonation auf. Trotzdem zeigt sich ein Unterschied zum vorherigen Beispiel: Die Verdoppelung der Frage inklusive der dazwischenliegenden Erläuterung zeigt, dass die Lehrperson die Präziserungsfragen als interaktionsstrukturierende Elemente einsetzt, welchen die Funktion zukommt, dass die Klasse das Gespräch mit einem gemeinsamen Verständnis von Eva-Marias Votum weiterführen kann (vgl. *Verständnis der Schüler*innen sichern*, Kap. 6.3.1). Die Verdoppelung der Präziserungsfrage betont außerdem die Bedeutung, welche die Lehrperson ihrer Frage beimisst; sie scheint das Beantworten der Frage als essentiell für den weiteren Gesprächsverlauf einzuschätzen. Durch die Interaktionssteuerung übt die Lehrperson demnach strategische Dominanz auf der Sachverhaltsebene aus; durch die Präziserungsfragen bewirkt sie nämlich eine Themenverschiebung (vgl. Tiittula 2001: 1368 und Kap. 4.3.4.3).

6.7.3 Inhaltliche Steuerung

Auch bei der inhaltlichen Steuerung mittels Präziserungsfragen ist ein wiederkehrendes Muster erkennbar, nämlich dass der Präziserungsfrage eine Negativ-Evaluation vorangeht. Für eine Negativ-Evaluation ist im vorliegenden Korpus bestimmend, dass sie ein bewertendes Adjektiv aufweist. Wie Spiegel (2006) mit Bezug auf Bellack et al. (1974) für ihr Korpus der Argumentationseinübungen feststellt, formulieren die Lehrpersonen selten negative Bewertungen (Spiegel führt dies in ihren Daten als mögliche Folge der Beschränkung auf die Moderator*innenrolle zurück, Spiegel 2006: 73). Derselbe Befund gilt auch für die vorliegende Untersuchung. Negativ-Evaluationen treten nur vereinzelt auf und

wenn, dann stehen sie in Verbindung mit einer Präzisierungsfrage. Im Beispiel diskutieren die Schüler*innen Vorschläge für ein neues Klassenziel.

Beispiel 26: etwas Schwammiges (KR23, 3602, 7:41–8:11)

- 42 MIC: vielleicht höchstens zwei drEi (--) punkte pro TAG, >
 43 ((vereinzelt Gelächter, LP setzt sich an ein S-Pult in der ersten Reihe #1, 7.6))



Abb. 71: Lehrperson sitzt in der ersten Pultreihe, #1

- > 44 LP: das ist zu UNgenau zwei drei punkte;
 -> 45 WAS möchtest du was abgestimmt wird;=>
 46 =überLEGT euch [wenn ihr (.)] einen vorschlag macht
 47 MIC: [ZWEI punkte?]
 48 LP: DER wird nachher abgestummen;
 49 das muss ja schon KLAR sein;
 50 sonst habt ihr so immer so ein etwas SCHWAMMiges
 -> 51 also (--) WAS [ist dein vorschlag;]
 52 MIC: [ZWEI punkte?]
 53 LP: ZWEI punkte pro tAg.
 53b ((MIC nickt))
 54 okAy?
 55 (1.4)

Auf Michaels Votum (*vielleicht höchstens zwei drEi punkte pro TAG, Z. 42*) hin ergreift die Lehrperson das Wort, indem sie seinen Vorschlag als „zu ungenau“

deklariert (Z. 44) und damit eine negative Evaluation vornimmt. Mehan (1979) stellte fest, dass Negativ-Evaluationen „continuation acts“ sind, die nicht am Ende einer Lehrperson-Schüler*innen-Sequenz stehen, sondern in deren Mitte (Mehan 1979: 64). Im Anschluss stellt die Lehrperson dann auch die erste Präziserungsfrage (*WAS möchtest du was abgestimmt wird;*, Z. 45), wobei sie Michael mittels Personalpronomen direkt adressiert. Am unmittelbaren Anschluss (Z. 45–46) ist erkennbar, dass die Präziserungsfrage der Lehrperson als Einstieg in die nachfolgenden Erläuterungen (Z. 46–50) dient. In den Erläuterungen, welche auch als verfahrensspezifische Anweisung zur Votumsformulierung interpretiert werden können, adressiert sie die gesamte Klasse, wie an der Verwendung des Personalpronomens erkennbar ist (*überLEGT euch*, Z. 46). Anschließend an die Erläuterungen stellt die Lehrperson die Präziserungsfrage erneut, wobei sie wiederum Michael adressiert (*dein vorschlag*, Z. 51). Es zeigt sich also auch hier das Muster der Verdoppelung der Präziserungsfrage, wie es im vorherigen Kapitel 6.7.2 beschrieben wurde. Den Diskursmarker „also“ setzt die Lehrperson dabei als redebeitragsabschließendes Element ein, das den Redebeitrag für den nächsten Sprecher freigibt (Dittmar 2002: 168) und gleichzeitig die Beitragsaufforderung betont.

Als adressierter Sprecher reagiert Michael auf beide Präziserungsfragen, indem er zweimal antwortet, er möchte „zwei Punkte“ (Z. 47 und 52) als Votum einbringen. In beiden Fällen unterbricht Michael die Lehrperson mit seiner Antwort und beide Antworten weisen steigende Intonation auf, was darauf hindeutet, dass Michael eine Ratifizierung seiner Antwort durch die Lehrperson erwartet. Im ersten Fall reagiert die Lehrperson nicht auf seine Antwort, obwohl davon auszugehen ist, dass sie diese sowohl akustisch (Michael äußert sich in normaler Lautstärke) wie auch visuell (Michael sitzt ihr gegenüber, vgl. Abb. 71) wahrnimmt. Dass die Lehrperson die Antwort übergeht, deutet darauf hin, dass sie die Präziserungsfrage und die darauffolgenden Erläuterungen als Strukturierungselemente der Interaktion einsetzt. Aus diesem Grund lässt sie sich nicht auf Michaels Unterbrechung ein, da ansonsten die Gefahr bestünde, dass die interaktionsstrukturierende Funktion ihres Turns verloren ginge. Nachdem aber das redeabschließende „also“ eingesetzt und der Sprecher*innenwechsel ‚frei gegeben‘ wurde, greift die Lehrperson Michaels zweite Antwort auf, indem sie diese wiederholt (Z. 53) und – nach Michaels Bestätigung dieser Reformulierung (Z. 53b) – mit einem *okay?* (Z. 54) ratifiziert.¹⁶³ Michaels Unterbrüche der

163 Dieser Ausschnitt stellt ein klassisches IRE-Muster dar. Die zweite Präziserungsfrage (Z. 52) ist die *initiation*, Michaels Antwort (Z. 52) die *response* und das ratifizierende „okay“ der Lehrperson (Z. 54) die *evaluation*.

Lehrperson zeigen, dass er ihre Äußerungen ‚abkürzen‘ möchte. Eine Interpretation für dieses Verhalten kann in der vorangehenden Negativ-Evaluation seiner Äußerung gesehen werden, die sein Votum bzw. ihn exponiert. Eine unmittelbare Antwort auf die Frage der Lehrperson würde erwartungsgemäß zu einem raschen ‚Abwickeln‘ der Interaktion und einer Fokusverschiebung weg von seinem Votum führen, was in dieser Situation vermutlich in Michaels Interessen läge. Andererseits verhält er sich womöglich auch als „good student“ (vgl. Budde 2010: 386), der einer negativen Evaluation zuvorkommen möchte, indem er sich ‚korrigiert‘.

Das Muster, dass eine Negativ-Evaluation einer Präzisionsfrage vorangeht, zeigt, dass die Lehrperson in den entsprechenden Fällen nicht nur in einem für die Schüler*innen unterstützenden Sinne interaktionsstrukturierend eingreift (damit die Schüler*innen konkrete Voten formulieren, über die sie abstimmen können), sondern dass sie auch inhaltlich steuert. Durch die Negativ-Evaluation zeigt sie nämlich an, welche Vorstellungen sie in Bezug auf einen bestimmten Sachverhalt bzw. ein bestimmtes Votum hat. Im hier präsentierten Beispiel wäre dies, eine genaue Punktzahl als Abstimmungsvotum zu formulieren.

Die Intonation in beiden Präzisionsfragen (Z. 45 und 51) ist abfallend, was im Gegensatz zu den vorangehenden Beispielen in diesem Kapitel steht, bei denen die Präzisionsfragen stets steigende Intonation aufweisen. Obwohl es sich nach wie vor um eine *authentische Frage* handelt, auf welche die Lehrperson keine vordefinierte Antwort hat (vgl. Nystrand et al. 2003: 145), zeigt sie mit dieser Intonierung an, dass ihr primärer Fokus nicht ihr eigenes Interesse ist, die Antwort zu erfahren (wie es etwa im Bsp. 24, Kap. 6.7.1 zum Ausdruck kommt), sondern dass die Präzisionsfrage zusätzlich als inhaltsspezifische Anweisung (vgl. Kap. 6.4.3) fungiert.

6.8 Animierungsfrage

Animierungsfragen weisen grundsätzlich die Funktion auf, dass die Lehrperson die Schüler*innen dadurch zu Beiträgen animiert, welche die Interaktion vorantreiben.¹⁶⁴ Anders als bei den *Präzisionsfragen*¹⁶⁵ (vgl. Kap. 6.7) geht es folglich nicht primär darum, ein „Informationsdefizit“ (vgl. Ehlich 1981: 346, Spiegel 2006: 55) aufseiten der Lehrperson auszugleichen. Im Gegensatz zu Präzisionsfragen, welche einen lokalen Bezug zu einer Schüler*innenäußerung aufweisen, werden Animierungsfragen von der Lehrperson relativ ‚unvermittelt‘

164 Vgl. dazu auch die „(Beitrags-)Aufforderungsfragen“ bei Spiegel (2006: 60).

165 Der Vergleich der beiden Lehrpersonenhandlungen wird vorgenommen, weil für beide das Frageformat konstitutiv ist.

eingesetzt, d. h. ohne unmittelbaren lokalen Bezug. Dies liegt in der Tatsache begründet, dass Animierungsfragen, wie gesagt, nicht primär auf eine spezifische inhaltliche Konkretisierung einer Schüler*innenäußerung abzielen, sondern auf die Fortführung der Interaktion. Der Aspekt, dass die Schüler*innen mittels Animierungsfragen zu bestimmten Beiträgen animiert bzw. aufgefordert werden, weist eine Überschneidung zu der kommunikativen Handlung *Anweisung* auf. Animierungsfragen werden hier dennoch als separate Lehrpersonenhandlung aufgeführt, weil sie in der sequentiellen Abfolge stets **vor** der expliziten Anweisungshandlung auftreten.

Die analysierten Animierungsfragen unterscheiden sich hinsichtlich des Fokus der Interaktionsfortführung. Einerseits zielen Animierungsfragen auf eine inhaltliche Steuerung ab (Kap. 6.8.1), andererseits wird die Interaktionsprozessierung über die Animierung zur verbalen Beteiligung (Kap. 6.8.2) angestrebt.

Auffallend ist, dass es trotz des Frageformats zu keiner IRE-Sequenz kommt. Dies steht wiederum im Gegensatz zu den Präzisionsfragen, bei denen IRE-Sequenzen auftreten (vgl. Kap. 6.7.3). Die Lehrperson zielt bei Animierungsfragen weder auf eine Antwort an sie selbst (*response*), noch auf eine Evaluation der Schüler*innenantworten durch sie selbst ab. Vielmehr überträgt die Lehrperson die Verantwortung für die Interaktionsfortführung an die Gesprächsleiterin (vgl. Kap. 6.8.1) bzw. übernimmt die Gesprächsleiterin die Verantwortung dafür (vgl. Kap. 6.8.2). Diese ‚Verantwortungsübertragung‘ geht in allen Fällen mit einem körperlich-räumlich realisierten *Anzeigen von Nicht-(mehr-)Verfügbarkeit* (vgl. Kap. 6.9) der Lehrperson einher, das die *Animierungsfrage* begleitet.

6.8.1 Inhaltliche Steuerung

Die Interaktionsfortführung erzielt die Lehrperson einerseits über die Animierung zur inhaltlichen Weiterentwicklung eins von den Schüler*innen vorgebrachten Votums. Vorangehend zum folgenden Beispiel diskutieren die Schüler*innen seit 12 Minuten über den Vorschlag von Carla, eine Liste zu erstellen, um sicherzustellen, dass die Ämtli erledigt werden. Zu Beginn des Transkriptausschnitts erläutert Carla einen zusätzlichen Aspekt ihres Vorschlags.

Beispiel 27: Liste (KR11, T4, 8:12–9:08)

- 01 GL: CARla,
 02 CAR: sie sehen ja: (.) dass auch dass (---) die ANdere pers person-
 03 das ÄMTli gemacht hat,
 04 und dann bleibt die person die das (.) ämtli (xx) hat
 05 dass sie (.) mehr (-) sich (-- (erinnern) muss <<leise> über
 das ämtli?>
 06 LP: HM <<lehnt sich mit Oberkörper nach vorne, legt Gesicht in die
 Hände> wAs hast du jetzt gesagt?
 07 NOCHmals,>
 08 CAR: also dass (.) dass die person (daran erinnern muss),
 -> 09 LP: ja was passiert dann am schluss mit der LISte?=#1



Abb. 72: Körperliche Ausrichtung der Lehrperson während der ersten Animierungsfrage, #1

- 10 =dann habt ihr dann eine LISte?
 11 und dann haben ein paar (-) haben ein paar ein HÄKlein gemacht;
 -> 12 und DANN was passiert mit der lIste? (---)
 13 auf DAS hinaus möchte ich? (---)
 14 wird die FORTgeworfen am schluss der woche,
 15 [oder NICHT? #2]
 15b [((einige SuS erheben die Hand, schauen zu LP #2))]



Abb. 73: Michael, Sven und Leyla schauen zur Lehrperson (nicht im Bild), #2

```

-> 16      oder was könnte man mit dieser lIste !MACH!en; (.)
-> 17      wer hat HIER hier einen (.) gedAnkenblitz;
17b       [((LP schaut zu GL, 2.0))                ]
17c       [((GL richtet ihr Sitzkissen her, 2.0))]
18        LISA tust du wEiterschauen;
19        ((LP senkt KopF, schaut auf den Boden, 3.1))
20  GL:   svEn,

```

Die Lehrperson greift ein, um anzuzeigen, dass sie Carlas Beitrag nicht verstanden hat (Z. 06) und um Carla zu bitten, ihr Votum zu wiederholen (Z. 07). Nachdem Carla ihren Beitrag bruchstückhaft und akustisch teilweise nicht eindeutig repetiert (Z. 08), ergreift die Lehrperson erneut das Wort und stellt die erste Animierungsfrage (*ja was passiert dann am schluss mit der LISte?*, Z. 09). Daraufhin nimmt die Lehrperson eine Situationserläuterung vor (Z. 10–11), wobei sie die ganze Klasse adressiert (*dann habt **ih**r dann eine LISte?*, Z. 10). Anschließend reformuliert sie die Animierungsfrage (Z. 12), wobei die Betonung diesmal auf dem zeitlichen Aspekt liegt (*DANN*) und nicht wie in Zeile 09 auf dem inhaltlichen (*LISte*). Die Lehrperson markiert metasprachlich, dass sie mit ihrer Intervention auf einen bestimmten Punkt „hinaus will“ (Z. 13). Mit dieser Markierung scheint sie die Intervention und die damit verbundene Interaktionssteuerung zu begründen. Die Lehrperson illustriert die Animierungsfrage mit zwei

Handlungsalternativen (Z. 14–15), woraufhin einige Schüler*innen Redebeiträge anmelden (Z. 15b).¹⁶⁶ Daraufhin stellt die Lehrperson eine dritte Animierungsfrage (Z. 16), welche sie grammatikalisch variiert, die aber erneut eine Reformulierung der Ausgangsfrage (Z. 09) darstellt. Nachdem sie in Zeile 09 wie erwähnt die Liste akzentuierte und in Zeile 12 den zeitlichen Aspekt, liegt die (starke) Betonung nun auf dem Handlungsaspekt (*!MACH!en*; Z. 16). Diese zweite Reformulierung der ursprünglichen Animierungsfrage unterscheidet sich von den beiden vorherigen außerdem im Agens. Dieser ist zwar unpersönlich (man), jedoch ist er im Vergleich zu den vorherigen Passivkonstruktionen vorhanden und unterstützt damit die Betonung des Handlungsaspekts. Die anschließende Äußerung *wer hat HIER hier einen gedAnkenblitz*; (Z. 17) ist eine Mischform zwischen einer weiteren Animierungsfrage und einer *handlungsspezifischen Anweisung* (vgl. Kap. 6.4.1). Sie unterscheidet sich von den vorangehenden drei Animierungsfragen insofern, als die Lehrperson von einem impliziten ‚Animierungsmodus‘ in einen expliziten wechselt. Der implizite Modus äußert sich in den eben erwähnten Passivkonstruktionen („was passiert mit der Liste“, Z. 09 und 12) und in der Verwendung des Konjunktivs in Kombination mit einem unpersönlichen Subjekt („was könnte man machen“, Z. 16). Der explizite Modus besteht darin, dass die Lehrperson die Schüler*innen auffordert, ihre Gedanken kundzutun („wer hat einen Gedankenblitz“, Z. 17). Trotz dieser expliziten Aufforderung adressiert die Lehrperson die Schüler*innen aber als gesamte Klasse, d. h. sie nimmt keine spezifische Adressierung einzelner Schüler*innen vor.

Die Tatsache, dass es bei der Lehrpersonenhandlung *Animierungsfrage* zu keinen konventionellen IRE-Sequenzen kommt (s. oben), bedeutet nicht, dass die Lehrperson keine Antwort auf ihre Initiation erwartet. Im vorliegenden Fall übergibt die Lehrperson die Verantwortung für die Evozierung von Antworten sowie für die Evaluation derselben jedoch der Gesprächsleiterin. Dazu versucht sie zuerst mittels Blickadressierung (Z. 17b) die Leitung wieder der Gesprächsleiterin zu übergeben. Da die Gesprächsleiterin diese Adressierung jedoch nicht wahrnimmt (sie ist mit dem Herrichten ihres Sitzkissens beschäftigt, Z. 17c), nimmt die Lehrperson eine explizite Anweisung vor (Z. 18), die mit einem anschließenden körperlichen Rückzug¹⁶⁷ einhergeht. Die Lehrperson senkt

166 Es liegt die Vermutung nahe, dass die Redemeldungen der Schüler*innen die Lehrperson veranlassen, ihren Turn abzuschließen (dies zeigt sie mittels der abfallenden Intonation in den Zeilen 16–17 an) und die Gesprächsleiterin explizit anzuweisen, die Leitung wieder zu übernehmen.

167 Vgl. dazu die Analyse eines Ausschnitts desselben Beispiels in Kapitel 6.4.1.

dabei den Kopf und richtet ihren Blick auf den Boden (Z. 19). Im Zusammenhang mit der Leitungsübergabe ist auch die oben genannte unspezifische Klassenadressierung zu sehen: Diese ermöglicht der Lehrperson, die Organisation und das Evozieren von Schüler*innenantworten bereits wieder der Gesprächsleiterin zu übergeben, weil die Lehrperson selbst nicht kommuniziert hatte, dass sie von einem*r bestimmten Schüler*in eine Antwort erwartet.

Die mehrfach reformulierten Animierungsfragen dienen dazu, die aus Sicht der Lehrperson relevante Fragestellung („was soll mit der Liste gemacht werden“) zu betonen. Angesichts der Tatsache, dass die Schüler*innen das Votum „Liste erstellen“ verhältnismäßig bereits lange diskutieren (nicht Teil des Transkriptausschnitts), ist zu vermuten, dass die Lehrperson bestrebt ist, die Diskussion zu einem Ende zu bringen. Aus diesem Grund lenkt sie die Interaktion thematisch¹⁶⁸ und sorgt dafür, dass sie sich thematisch weiterentwickelt. Wie sich an ihrem körperlich-räumlichen Rückzug und an der nicht stattfindenden IRE-Sequenz zeigt, geht es ihr dabei nicht in erster Linie um die konkreten inhaltlichen Antworten der Schüler*innen, sondern darum, dass die Diskussion sich weiterentwickelt.

6.8.2 Animierung zur verbalen Beteiligung

Die Lehrperson stellt die Interaktionsfortführung mittels Animierungsfragen außerdem aus struktureller Sicht sicher, indem sie die Schüler*innen zur Beteiligung animiert. Im folgenden Beispiel adressiert die Lehrperson beim Stellen der Animierungsfrage eine spezifische Gruppe von Schülerinnen. Die Klasse diskutiert Maßnahmen, wie erreicht werden kann, dass die Ämtli besser erledigt werden.¹⁶⁹

Beispiel 12: mitmachen (KR11, T3, 0:30–0:55)

- 05 ((LUC gibt Redeball GL, GL klärt mit CAR ob sie Rederecht beansprucht, 8.9))
- 06 LP: <<steht halb auf und beugt sich in Richtung Kreis, zeigt auf eine Gruppe von Mädchen> vo OICH ghört me so nüt? #1
von euch hört man so nichts

168 Diese Steuerung durch die Lehrperson hat zur Folge, dass sie von den Schüler*innen als Interaktionsverantwortliche wahrgenommen wird, was an den Redemeldungen im Anschluss an die Animierungsfragen (Z. 15b, vgl. Abb. 73) erkennbar wird.

169 Das Beispiel wird in Kapitel 6.4.1 unter dem Fokus der *handlungsspezifischen Anweisung* ebenfalls analysiert.



Abb. 74: Lehrperson zeigt auf Mädchengruppe (zwei Kameraeinstellungen), #1

-> 07 was dänked IHR dadezu?>
 was denkt ihr hierzu
 08 <<setzt sich wieder> (münd) ä chli #2 MITmache?> (--)
 müsst auch ein bisschen mitmachen



Abb. 75: Lehrperson setzt sich wieder, #2

09 hm,
 10 (2.9)
 11 GL: MAYa?
 12 ((MAY zuckt verlegen mit den Schultern, 3.5))

Nach einer Pause von 8,9 Sekunden steht die Lehrperson von ihrem Sitzplatz auf und macht eine Zeigegeste in Richtung einer Gruppe von Mädchen (vgl. Abb. 74). Mit ihrer ersten Äußerung *vo OICH ghört me so nüt?* (Z. 06) zeigt die Lehrperson implizit an, dass sie erwartet, von den Schülerinnen „etwas zu hören“ bzw. dass diese sich an der Interaktion beteiligen. Die spezifische Adressierung der Mädchengruppe ist anhand der Betonung des Personalpronomens *OICH* (euch) sowie an der Zeigegeste (vgl. Abb. 74) erkennbar. Im Anschluss stellt die Lehrperson die Animierungsfrage *was dänked IHR dadezu?* (Z. 07). Die Adressierung wird hier nochmals sprachlich vollzogen, indem die Lehrperson das Personalpronomen *IHR* (Z. 07) akzentuiert. Nach der Animierungsfrage nimmt sie die handlungsspezifische Anweisung vor, indem sie die Mädchen auffordert, sich zu beteiligen (Z. 08). Durch die sprachliche und gestische Hervorhebung der Mädchengruppe exponiert die Lehrperson die betroffenen Schülerinnen und stellt diese als ‚Unbeteiligte‘ dar.

Auch in diesem Beispiel folgt auf die Animierungsfrage keine IRE-Sequenz, d. h. die Lehrperson initiiert zwar, scheint jedoch keine direkt an sie gerichtete Antwort zu erwarten. Dies ist daran erkennbar, dass sie sich wiederum körperlich-räumlich zurückzieht, indem sie sich bereits während der Anweisungshandlung wieder setzt (Z. 08, vgl. Abb. 75). Die adressierten Mädchen reagieren weder auf die Animierungsfrage noch auf die Anweisung, sondern erst, nachdem die Gesprächsleiterin den Zugzwang, den die Lehrperson durch die Animierungsfrage etabliert hat, aufgreift und die Mädchen namentlich adressiert (Z. 11–12).

Auffallend ist, dass es im Gegensatz zum vorangehenden Beispiel 27 (vgl. Kap. 6.8.1) im Anschluss nicht zu einer Anweisung an die Gesprächsleiterin kommt, die Leitung zu übernehmen. Die Gesprächsleiterin übernimmt vielmehr eigenständig die Leitung, indem sie den durch die Lehrperson etablierten Zugzwang erneut setzt. Ein Grund für dieses Verhalten kann in der spezifischen Adressierung der Mädchengruppe durch die Lehrperson gesehen werden, die – in Kombination mit den ausbleibenden Reaktionen der adressierten Mädchen – für die Gesprächsleiterin ihren nächsten Turn offensichtlich macht, nämlich dass sie die Mädchen zu einer Reaktion veranlassen muss.

Durch das sprachliche und gestische Hervorheben der Mädchengruppe und dem damit verbundenen starken Zugzwang, versucht die Lehrperson die Interaktionsfortsetzung über die verbale Beteiligung zu erzielen. Damit wird deutlich, dass aus Sicht der Lehrperson die verbale Beteiligung am Klassenrat als wünschenswert gilt.¹⁷⁰

170 Demgegenüber könnte etwa auch das Zuhören als ‚produktive‘ Beteiligungsform betrachtet werden.

6.9 Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit¹⁷¹

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). Dieses 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 [...] 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)

Die Lehrperson in der vorliegenden Untersuchung beabsichtigt – entsprechend ihrer Zielsetzung, die Leitung den Schüler*innen zu überlassen – sich als **nicht-verfügbar** (*non-available*) darzustellen. Sie will also in Abgrenzung zu Heath (s. Zitat oben) vermeiden, dass Interaktionen mit ihr initiiert werden und zeigt an, dass sie für eine Interaktion nicht bereit ist. Entsprechend der Definition von Schmitt und Deppermann (2007) muss sie ihre Nicht-Verfügbarkeit performativ verdeutlichen und sie steht als Fokusperson¹⁷² 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

171 Das Kapitel basiert in weiten Teilen auf dem 2019 erschienen Aufsatz „Du mueschs mit de Klass’ – Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit als Steuerungsmechanismus der Partizipation im Klassenrat“ (Haldimann 2019).

172 Die Lehrperson ist im Klassenrat nicht konstant Fokusperson. In den analysierten Beispielen kann sie jedoch aufgrund der Adressierung durch die Schüler*innen und durch die bloße Tatsache, dass sie Lehrperson ist (vgl. Hauser/Haldimann 2018: 139), als solche betrachtet werden.

und Körperhaltung angezeigt (Heath 1982: 163). Die Analysen zeigen, dass sich die Kategorien „vocally“ und „nonvocally“ auch auf das Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit übertragen lassen. So treten sowohl verbale Elemente wie auch Blick, Körperhaltung und räumliche Positionierung auf. Als zusätzliche Modalität greift die Lehrperson auf Gestik zurück.

Als erste Strategie, um ihre Zielsetzung zu erreichen, positioniert sich die Lehrperson außerhalb des Sitzkreises. Dieses Anzeigen der eingeschränkten Verfügbarkeit ist nicht durchgehend erfolgreich, was sich an diversen trotzdem stattfindenden Adressierungen der Lehrperson durch die Schüler*innen zeigt. So adressieren die Kinder die Lehrperson beispielsweise mittels Blicken, Handzeichen oder auch (indirekter) verbaler Aufforderung. Die Schüler*innen bauen dadurch ein *recipient display*¹⁷³ (Heath 1982) auf, welches klar macht, dass die Lehrperson in der Wahrnehmung der Schüler*innen nach wie vor präsent und auch verfügbar ist. Diese Zweideutigkeit ihrer Anwesenheit entsteht, weil die Lehrperson durch ihre soziale und zum Teil auch körperlich-räumliche Distanzierung vom Sitzkreis eine Abwesenheit suggeriert, obwohl sie anwesend ist (vgl. Hausendorf 2008 und Kap. 4.3.2) und weil die Schüler*innen sich in der Institution Schule befinden, wobei die Lehrperson stets als „besondere Teilnehmende“ fungiert, was im Klassenrat nicht ohne Weiteres ausgeblendet werden kann (vgl. Hauser/Haldimann 2018). Denn trotz ihrer Positionierung zeigt sie sich im Sinne von Heath (1982) als verfügbar (*available*) an, weil sie stets dem Geschehen im Klassenrat zugewandt ist und sich keinen anderen Tätigkeiten widmet, als den Klassenrat zu beobachten und ggf. einzugreifen. Damit zeigt sich, was Ayass (2019) hinsichtlich dem von ihr untersuchten Phänomen der *awayness*¹⁷⁴ beschreibt:

173 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)

174 Unter Rückgriff auf die Studie von Beatson und Mead (1942), in welcher die Autoren die balinesische Praxis der Herstellung von Abwesenheit durch „awayness“ beschreiben hält Ayass (2019: 95) fest: „Mit dem Begriff ‘awayness’ bezeichnen Bateson und Mead die balinesische Praxis, die es den Akteuren ermöglicht, sich auf engem Raum miteinander aufzuhalten und sich zugleich nicht in fokussierter Interaktion zu engagieren. ‘Awayness’ erlaubt den Balinesen, in enger leiblicher Kopräsenz mit anderen zu verweilen, aber dennoch für Kommunikation unerreichbar zu sein. ‘Awayness’ ist eine Art *involvement shield*, das nicht auf Medien angewiesen ist.“ [Herv. i. O.]

Zugänglichkeit (bei körperlicher Abwesenheit) und Nicht-Zugänglichkeit (bei körperlicher Anwesenheit) sind keine physischen Gegebenheiten, sondern vielmehr Herstellungen. [...] Die Her- und Darstellung von (Nicht-)Zugänglichkeit benötigt andere (seien sie abwesend oder anwesend) und ist damit ein reziproker Vorgang. (Ayass 2019: 105)

Dieser „reziproke Vorgang“ der Her- und Darstellung von Nicht-Zugänglichkeit führt dazu, dass die Lernenden die Lehrperson nach wie vor adressieren und zum Teil auch als nächste Sprecherin selektieren.

Das Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit (bzw. leicht modifizierte Formen davon) spielt auch bei anderen hier beschriebenen Lehrpersonenhandlungen eine Rolle, wobei unter Umständen andere Funktionen zum Tragen kommen. In einem Fall einer *Ratifizierungshandlung* wendet die Lehrperson zwar den Blick ab, bleibt aber körperlich den Schüler*innen zugewandt (vgl. Bsp. 1, Kap. 6.2.1). Damit unterscheidet sich ihr Handeln von den hier beschriebenen Beispielen, in denen das Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit stets mit einem (ganz-)körperlichen Rückzug einhergeht. Im Zusammenhang mit der Ratifizierungshandlung scheint es jedoch entscheidend, dass die Lehrperson nicht bestrebt ist, sich als **abwesend** darzustellen. Ihre Reaktion (Ratifizierung bei gleichzeitigem Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit) signalisiert vielmehr, dass sie von den Schüler*innen wahrgenommen werden will, ohne jedoch zu stark in die Interaktion einbezogen zu werden. Bei den *Animierungsfragen* (vgl. Kap. 6.8) zeigt sich die Lehrperson als nicht-(mehr-)verfügbar an, um die ‚Verantwortungsübertragung‘ für die Fortsetzung der Interaktion an die Gesprächsleiterin bzw. an die Schüler*innen zu demonstrieren. Bei der Lehrpersonenhandlung *Anweisung* ist das Anzeigen von Nicht-(mehr-)Verfügbarkeit insofern funktional, als nach der Leitungsübergabe an den*die Gesprächsleiter*in (vgl. Bsp. 11, 8.2, 27 in Kap. 6.4.1) sichergestellt werden soll, dass die Mitschüler*innen sich wieder der Gesprächsleiterin zuwenden. Dies verdeutlicht die Lehrperson neben der verbalen Äußerung mit einer körperlich-räumlichen Abwendung.

Bei den folgenden vier Unterkategorien wird die Lehrperson jeweils von einem*r Schüler*in adressiert und/oder für den nächsten Turn selektiert (vgl. dazu die Ausführungen zum Turn-Taking-Mechanismus in Kap. 4.3.4.1) und zeigt daraufhin ihre Nicht-Verfügbarkeit an. Dabei verwendet die Lehrperson multimodale Ressourcen (Gestik, Blick, Körperhaltung und -positionierung, verbale Äußerung). Zuerst wird die Weitergabe der *next speaker selection* beschrieben (Kap. 6.9.1). Des Weiteren zeigt sich, dass die Lehrperson die *next speaker selection* vorzeitig abbricht (Kap. 6.9.2) oder abwehrt (Kap. 6.9.3). Schließlich äußert sich das Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit auch im Verweigern der Rederechtszuteilung (Kap. 6.9.4).

6.9.1 Weitergeben der *next speaker selection*

Im Beispiel zeigt die Lehrperson ihre Nicht-Verfügbarkeit an, indem sie die an sie gerichtete Sprecher*innenselektion durch die Schülerin Jasmin mittels Geste weitergibt. Die Schüler*innen diskutieren die Anzahl disziplinarischer Punkte, welche die Klasse als Klassenziel nicht überschreiten soll. Während des Turns der Lehrperson meldet Jasmin einen Redebeitrag mittels Handzeichen an (Z. 84b), was auffällig ist, weil die Schüler*innen im Klassenrat ihre Redeabsicht normalerweise durch Hinlegen eines Kärtchens anzeigen. Das Handzeichen und der Blick in Richtung der Lehrperson zeigen, dass Jasmin die Lehrperson (anstatt der Gesprächsleiterin, die eigentlich die Aufgabe hätte, das Rederecht zu erteilen), adressiert.

Beispiel 28: Jasmin (KR23, LP2, 2:01–2:36)

84 LP: [einige kinder die sind (-) mehr humORvoll,
 84b [(JAS hebt Hand, schaut LP an))
 [...]
 92 GL: JASmin,
 93 JAS: <<Blick zu LP> wir könnten dann: #1 anstatt anstatt (--) ZWEI Punkte-



Abb. 76: Jasmin schaut zur Lehrperson, #1

- 94 oder EIN punkt pro kind,
 95 siebzehn punkte (-) machen (-) in einer Woche,
 95b (1.5)
 -> 96 ((LP macht Zeigegeste #2, 0.9))
 97 ((LP lehnt sich im Stuhl zurück #3, 0.9))>

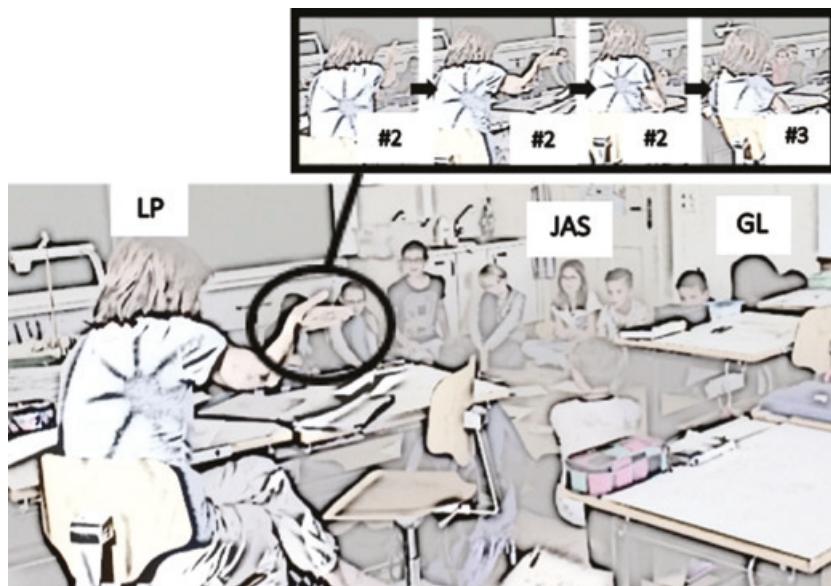


Abb. 77: Lehrperson macht Handgeste und lehnt sich anschließend im Stuhl zurück, #2-#3

- 97b [((GL, MAY, LUC blicken kurz zu LP))
 97c [((JAS wendet sich ab, wirft Redeball zu GL, 2.8))
 97d ((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)--->100]
 99 GL: denn gehen ja #6 alle auf ihn LOS weil; (.) #7
 100 sie wollen ja den KLASsenziel erreichen, #8]
 101 (2.8) #9

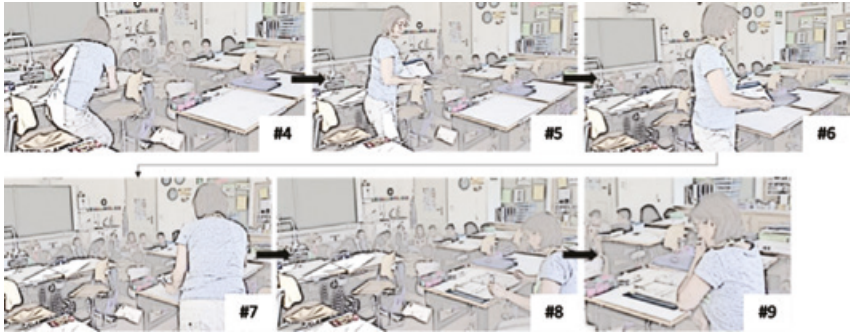


Abb. 78: Lehrperson wechselt den Sitzplatz, #4–#9

In Zeile 92 erhält Jasmin das Rederecht von der Gesprächsleiterin, obwohl sie diese wie erwähnt nicht adressiert und um das Rederecht gebeten hatte. Jasmin adressiert in ihrem Turn vielmehr die Lehrperson, indem sie sie bis zum Turnende anschaut (vgl. Abb. 76) und sie somit mittels Blick als nächste Sprecherin selektiert (vgl. Weiss 2018, 2020).¹⁷⁵ Nach Jasmins Äußerung entsteht eine Pause von 1.5 Sekunden (Z. 95b), die damit zu erklären ist, dass den Beteiligten vorübergehend unklar zu sein scheint, wer nun für die Rederechtszuweisung zuständig ist. Schließlich macht die Lehrperson eine unspezifisch adressierte Zeigegeste (Kendon 2004: 208 ff.)¹⁷⁶, und lehnt sich direkt im Anschluss im Stuhl zurück (Z. 96–97, vgl. Abb. 77, #3). Dabei handelt es sich um eine dispräferierte Handlung. Die Lehrperson reagiert zwar auf Jasmins Adressierung, ohne aber

175 In diesem Fall fällt die Adressierung mit der *next speaker selection* zusammen. Dies ist nicht immer der Fall (vgl. Auer 2017).

176 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 (vgl. Abb. 77, #2). Die Geste mit offener vertikaler Handfläche (*Open Hand Neutral (palm vertical)*-Geste) wird verwendet, wenn **etwas Bestimmtes zum Fokus des Gesprächs** wird (Kendon 2004: 210). Für Gesten mit offener horizontaler Handfläche (*Open Hand Supine (palm up)*-Geste) ist bezeichnend, dass „the speaker is typically pointing to some object as if it were being ‘presented’ to the interlocutor as something that should be looked at or inspected“ (Kendon 2004: 210). Die Klasse wird von der Lehrperson demnach sowohl als Fokus des Gesprächs wie auch als etwas, das genauer betrachtet werden soll, behandelt.

verbal darauf zu antworten und zeigt sich entsprechend als nicht-verfügbar für die Übernahme des Turns an.¹⁷⁷ Willemsen et al. (2019) fanden in ihrer Studie zu Gruppendiskussionen in Schulklassen sogenannte *pass-on turns* von Lehrpersonen. Sie definieren diese als „turns [teachers] take subsequently to a student’s contribution, in order to convey to the other students that they are encouraged to take the next turn and respond to the previous student“ (Willemsen et al. 2019: 3, vgl. Kap. 3.3). Die hier präsentierte Geste der Lehrperson deckt sich größtenteils mit dieser Definition von *pass-on turns*. Sie unterscheidet sich jedoch insofern davon, als dass es sich nicht um eine „Ermunterung“ für die Schüler*innen handelt, den nächsten Turn zu übernehmen, sondern viel eher um eine Anweisung, diese Handlung zu vollziehen.

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. 97c). Mit der Geste gibt die Lehrperson das Rederecht weiter, ohne eine Adressierung vorzunehmen. Aufseiten der Schüler*innen wird die durch die Lehrperson erteilte Turnweitergabe nicht sofort eingelöst, vielmehr ist ein Zögern erkennbar, das sich an der langen Pause von insgesamt 4.5 Sekunden (Z. 97–97d) bemerkbar macht. In ihrer Studie zu Gruppendiskussionen untersuchen Willemsen et al. auch die ‚Offenheit von Einladungen‘ (*open invitations*) der Lehrpersonen auf einen gelesenen Textausschnitt (Willemsen et al. 2018). Sie stellen fest:

[M]ore often than the other invitations¹⁷⁸, the topic soliciting invitations sometimes prove difficult to respond to and result in hesitations, non-forthcoming responses, or meta-comments in the first instance. The problem may lie in the fact that these topic soliciting invitations give so much freedom and so little direction that **students may not know what to say and clam up.** (Willemsen et al. 2018: 47, Herv. N. G.)

177 Dass die Geste der Lehrperson ohne verbales Element für die Schüler*innen verständlich ist, ist auf die zum Zeitpunkt der Aufnahme (7 Monate nach Einführung des Klassenrats) bereits eingespielte Klassenratspraxis zurückzuführen. Rossi (2014: 310) hält fest: „nonverbal requests rely on the projectability of action within a joint activity“. Aufgrund der eingespielten Praxis können die Schüler*innen die „projectability“ der Geste korrekt interpretieren. Auch Willemsen et al. (2018: 44) stellen fest, dass „[t]he elliptical invitations as well as the purely embodied and minimally verbal invitations only occur later on in the series of lessons, when the students are already accustomed to the new lesson approach and these formats suffice to convey the open invitation“.

178 Die anderen *invitations* sind: 1) offene Einladungen, die aber eine Richtig-/Falsch-Antwort projizieren, 2) offene Einladungen, die einen spezifischen Antworttypen projizieren, 3) offene Einladungen mit einem eingeschränkten inhaltlichen Referenten, jedoch ohne Projektion eines Antworttyps.

Das Zögern der Schüler*innen, wer den weitergegebenen Turn übernehmen soll, ist auch in diesem Sinne zu interpretieren, nämlich dass sich die Schüler*innen zuerst innerhalb der ihnen zugesprochenen ‚Freiheit‘ orientieren müssen. Indem sich die Lehrperson kurz vor dem Turnbeginn der Gesprächsleiterin aufrichtet, um aufzustehen (Z. 97d, vgl. Abb. 78, #4), verdeutlicht sie ihre Bestrebung, die Turnübernahme nicht zu vollziehen und zeigt dadurch ihre Nicht-Verfügbarkeit auch körperlich-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.

In ihrer Studie untersucht Weiss (2018, 2020) anhand von Eye-Tracking, wie ein *gaze-selected next speaker* in einer Drei-Parteien-Interaktion den Turn mittels Blick weitergibt bzw. den Blickkontakt vermeidet. Die Art, wie die Lehrperson den Turn in diesem Beispiel weitergibt, unterscheidet sich von Weiss' (2018, 2020: 77 ff.) Ergebnissen insofern, als im hier präsentierten Beispiel die Turnweitergabe vorgenommen wird, ohne dass die Lehrperson den Blick von den Schüler*innen 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*die dritte*n Sprecher*in (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 nächsten Sprecher*innen im Klassenrat ist es die Gesprächsleiterin, die als S3 eine „Selbstwahl“ vornimmt. Aufgrund ihrer rollenspezifischen Funktion hat sie ein Vorrecht darauf, da ihr grundsätzlich die Verantwortung für die Fortführung der Interaktion zukommt, um einen potenziellen Abbruch zu vermeiden. Stivers und Robinson (2006: 380) nennen als einen der Gründe, weshalb ein*e **nicht** selektierte*r Sprecher*in den Turn ergreift, dass ein*e selektierte*r nächste*r Sprecher*in sich als unfähig zu antworten ausgibt. Das vorliegende Beispiel zeigt, dass das Unvermögen des*r selektierten nächsten Sprechenden (in dem Fall der Lehrperson) mit dem **Unwillen** ergänzt werden muss.

6.9.2 Vorzeitiger Abbruch der *next speaker selection*

Im vorangehenden Transkriptausschnitt wird 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 und gestisch zum Ausdruck bringt. Der Gesprächsleiter will zur Abstimmung überleiten, worauf ihn die Lehrperson unterbricht und darauf aufmerksam macht, dass zuerst eine Pro-/Kontra-Diskussion stattfinden soll. Lars ergreift daraufhin das Wort.

Beispiel 29: mit de Klass (KR2, T2, 7:56–8:45)

- 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))]

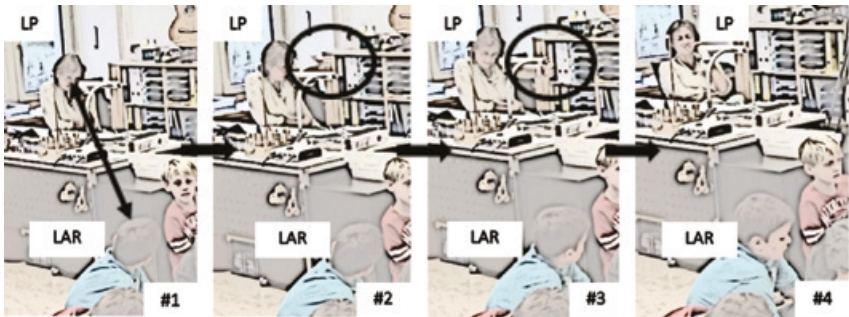


Abb. 79: Lehrperson macht Zeigegeste und lehnt sich anschließend zurück, #1–4

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, vgl. Abb. 79, #1). 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 Aufmerksamkeit entsteht (welche sie auch einlöst, vgl. Z. 10b) sowie das Recht, den nächsten Turn zu übernehmen (Krummheuer/Brandt 2001: 53). Wie im vorangehenden Beispiel (vgl. Kap. 6.9.1) fällt auch in diesem Fall die Blickadressierung mit einer *next speaker selection* zusammen (vgl. Auer 2017).

Nachdem Lars sein Votum vorgebracht hat, entsteht eine kurze Pause (Z. 10), die jedoch nicht als *transition-relevance place* gewertet werden kann. Einerseits ist Lars' Intonation schwebend und andererseits ist am syntaktischen Aufbau seiner Äußerung erkennbar, dass er bereits in Zeile 10 zu einer Begründung seines Arguments ansetzt, wie an der Konjunktion *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*. Zeitgleich mit der verbalen Äußerung macht sie eine Zeigegeste in Richtung des Sitzkreises (vgl. Abb. 79, #2–3).¹⁷⁹ Sie bricht Lars' Turn damit vorzeitig ab, bevor sie als selektierte nächste Sprecherin den Turn sowieso hätte übernehmen können.

Die Äußerung der Lehrperson in Zeile 11 ist grammatikalisch unvollständig. Ohne Kontext wäre unklar, was genau Lars „mit der Klasse muss“. Aufgrund der Verwendung des Modalverbs¹⁸⁰ ist davon auszugehen, 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). Da die Lehrperson Lars in ihrem Turn mittels Pronomen (*du mueschs*, Z. 11) als nächsten bzw. erneuten Sprecher selektiert hat, ist es der sequentiellen Abfolge gemäß folgerichtig, dass er seinen Turn in Zeile 12 fortsetzt.

Die Handgeste der Lehrperson weist in Richtung des Sitzkreises und bedeutet damit den inhaltlichen Aspekt „Klasse“. Es handelt sich dabei erneut um eine Zeigegeste (Kendon 2004: 208 ff.)¹⁸¹. Dieses enge Zusammenspiel von nicht-verbaler Handlung (in diesem Fall die Geste) und verbaler Äußerung bezeichnen Bavelas, Coates und Johnson (2002) als *visible acts of meaning*: „They are limited to symbolic acts that are closely integrated with the simultaneous words in both timing and meaning, that occur in the presence of a receiver, and that are understood by the receiver.“ (Bavelas/Coates/Johnson 2002: 567) In dem Augenblick, in dem sich Lars wieder der Klasse zuwendet und diese adressiert (Z. 12), lehnt sich die Lehrperson in ihrem Stuhl zurück (Z. 12b). Dieses Moment

179 Im Gegensatz zum rein gestischen Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit in Kapitel 6.9.1, scheint in diesem Beispiel aus Sicht der Lehrperson die Geste alleine die gewünschte Information noch nicht in ausreichendem Masse transportieren zu können (vgl. Rossi 2014: 316 ff.). Im Vergleich zum vorherigen Beispiel 28 (vgl. Kap. 6.9.1) welches 7 Monate nach Einführung des Klassenrats aufgenommen wurde, stammt das vorliegende Beispiel aus der zweiten Klassenratssitzung. Diese Tatsache legt den Schluss nahe, dass die Lehrperson noch nicht auf eingespielte Verfahrensstrukturen vertraut und deshalb die Anweisung verbal und gestisch vornimmt (vgl. dazu auch Willemsen et al. 2018: 44).

180 Vgl. zu Modalkonstruktionen mit „müssen“ auch die Beispiele 12 (Kap. 6.4.1) und 14 (Kap. 6.4.2).

181 Kendons (2004) Klassifizierung zufolge handelt es sich um *eine Open Hand Neutral (palm vertical)*-Zeigegeste, wodurch, wie oben beschrieben (S. 237), etwas Bestimmtes zum Fokus des Gesprächs gemacht wird (Kendon 2004: 210).

kann als ‚Entspannungsmoment‘ betrachtet werden (wie es auch im folgenden Kap. 6.9.3 vorkommt) das eintritt, weil Lars die Anweisung der Lehrperson in präferierter Weise umsetzt und das Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit aus Sicht der Lehrperson anscheinend erfolgreich war.

Dass die Lehrperson ihre Äußerung nicht hochdeutsch, 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 beim Hochdeutschen bleibt.¹⁸² Die dialektale Äußerung widerspiegelt hier deren Funktion als Einschub in den Turn von Lars. Durch den Einschub auf der Metaebene – die verfahrensspezifische 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.

6.9.3 Abwehr der *next speaker selection*

Die vorangehenden Beispiele zeigen beide Handlungen der Lehrperson, bei denen für die Schüler*innen mehr oder weniger eindeutig ist, was sie tun sollen, nämlich unter sich diskutieren. Das folgende Beispiel zeigt, wie die Lehrperson ihre Nicht-Verfügbarkeit anzeigt, indem sie der *next speaker selection* nicht Folge leistet und auf eine klare Handlungsanweisung an die Schüler*innen verzichtet.¹⁸³ Dabei zeigt sich an der Interaktion zwischen der Lehrperson und der Gesprächsleiterin, was Ayass (2019) in Bezug auf „‘away’-Sein,“ beschreibt, nämlich dass der Zustand der Nicht-Zugänglichkeit (in diesem Fall der Lehrperson) nicht immer auf Anhieb erkennbar ist (in diesem Fall von der Gesprächsleiterin) und man „Gefahr läuft“, dennoch angesprochen zu werden (vgl. Ayass 2019: 95).

Die Gesprächsleiterin leitet zur Phase „Klassenziel bestimmen“ über. Zu Beginn dieser Phase müssen die Schüler*innen sich einigen, ob sie das Klassenziel der vergangenen Woche erreicht haben. Die Schüler*innen stellen fest,

182 Im Klassenrat führen Code-Wechsel von Hoch- zu Schweizerdeutsch einzelner Teilnehmer sonst häufig zu einem vorübergehenden Code-Wechsel aller Beteiligten.

183 Für einen weiteren Fall dieser Unterkategorie aus einer anderen Datenkollektion vgl. Nell-Tuor und Haldimann (2019: 82 ff.).

dass sie sich nicht erinnern, wie gut das Klassenziel erreicht wurde. Daraufhin werden die beiden Lehrpersonen (zwei Praktikantinnen)¹⁸⁴ um Hilfe gebeten.

Beispiel 30: Frau Schmid (KR15, T1, 6:22-9:30)

- 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, 0.8)]
- 14b [(LP1 sitzt mit nach vorn gebeugtem Oberkörper auf Stuhl und schaut zu GL #1, 0.8)]
- > 14c [(LP1 und LP2 schauen sich an #2, 2.2)]
- 14d [(CAR und LEY schauen zu LP1, 2.2)]
- 14e [(RIC hält GL den Redeball hin, 2.2)]



Abb. 80: Gesprächsleiterin schaut zur Lehrperson 1, Lehrperson 1 schaut zuerst zur Gesprächsleiterin (#1), dann zu Lehrperson 2 (links, nicht im Bild) (#2)

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

¹⁸⁴ Lehrperson 1 (LP1) sitzt am Lehrpersonenpult, Lehrperson 2 (LP2) sitzt an einem Schüler*innenpult außerhalb des präsentierten Standbilds.



Abb. 81: Lehrperson 1 setzt sich aufrecht hin und presst Lippen zusammen (#3), schaut zur Lehrperson 2 (nicht im Bild) (#4)

16c ((LEY tippt auf das vor ihr liegende Kärtchen, 2.3))
 16d ((GL gibt LEY den Redeball, 1.2))
 17 LEY: [#5 manchmal #6 haben wir es erREICHT? #7]
 17b [((LP1 lächelt, nickt, lehnt sich im Stuhl zurück #5-#7))]



Abb. 82: Lehrperson lächelt, nickt und lehnt sich im Stuhl zurück, #5-7

Die Gesprächsleiterin fordert die Lehrperson¹⁸⁵ indirekt dazu auf, eine Bewertung des vergangenen Klassenziels vorzunehmen (Z. 13). Damit etabliert sie den ersten

¹⁸⁵ Im Folgenden wird vorwiegend die Interaktion zwischen der Gesprächsleiterin und der Lehrperson 1 beschrieben. Entsprechend wird auf diese Lehrperson Bezug genommen, falls nicht anders vermerkt.

Teil einer Paarsequenz, was einen Zugzwang für die Lehrperson eröffnet. Die Gesprächsleiterin adressiert und selektiert die Lehrperson als nächste Sprecherin dadurch zweifach, einmal verbal durch die Aufforderung und einmal mittels Blick. Die Blickselektion (vgl. Weiss 2018, 2020) hält sie dabei während insgesamt 3.0 Sekunden (Z. 14–14e) aufrecht, bis sie den Redeball annimmt, den Rico ihr hinhält (Z. 14e). Auch Carla und Leyla schauen die Lehrperson in Erwartung einer Reaktion an (Z. 14d). Die Lehrperson reagiert jedoch in nicht-präferierter Weise auf die Aufforderung der Gesprächsleiterin, eine Beurteilung zur Erreichung des Klassenziels zu machen. Sie wendet ihren Blick in Zeile 14c ab und schaut zur zweiten Lehrperson, die an einem Schüler*innenpult sitzt (vgl. Abb. 80, #2). Zur Blickvermeidung bei einer *gaze-selection* hält Weiss (2018: 39 f.) fest:

The typical pattern is the following. After S[peaker, N. G.]₂ 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 Abwenden des Blickes geradezu ab. Dabei kommt ihr zugute, dass sie in Richtung der zweiten Lehrperson schauen und diese als ‚Ankerpunkt‘ für ihren Blick nutzen kann. Das Abwenden des Blickes 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 befindet (vgl. de Boer 2006a: 167): Auf dem Stuhl am Lehrpersonenpult ist sie für eine Mehrheit der Schüler*innen gut sichtbar, da sie erhöht sitzt. Aufgrund ihres „besonderen„ Teilnehmerinnenstatus (vgl. Haldimann et al. 2017) ist die Aufmerksamkeit immer wieder auf sie gerichtet. Die Lehrperson scheint von der Annahme auszugehen, es sei in dieser Situation notwendig, ihre Nicht-Verfügbarkeit eindeutig – in Form einer klaren Abwendung des Blickes – zum Ausdruck zu bringen.¹⁸⁶

186 Das Abwenden des Blickes in diesem Beispiel steht im Gegensatz zum Geradeaus-Schauen wie es Weiss (2018: 39, 2020: 77 ff.) für das Abwehren der Sprecher*innenselektion in Drei-Parteien-Interaktionen beschreibt. Es könnte argumentiert werden, dass in Drei-Parteien-Interaktionen alle Interaktionsbeteiligten potenziell gleichberechtigte Gesprächsteilnehmende sind, was zur Folge hat, dass es ‚ausreicht‘, die Sprecher*innenselektion ‚nur‘ mittels Geradeaus-Schauen abzuwehren. Im Gegensatz dazu muss im Klassenrat aufgrund der Mehrparteieninteraktion und der exponierten Position der Lehrperson das Abwehren der Sprecher*innenselektion eindeutig erfolgen.

In Zeile 15 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 (Z. 15b, vgl. Abb. 81). Als niemand in der Klasse den nächsten Turn übernimmt, schaut die Gesprächsleiterin erneut zur Lehrperson (Z. 16), wobei diese wiederum zur zweiten Lehrperson schaut (Z. 16b). Schließlich nimmt Leyla indirekt eine Selbstselektion als nächste Sprecherin vor, indem sie die Gesprächsleiterin auf das vor ihr liegende Kärtchen aufmerksam macht (Z. 16c) und dadurch im Anschluss von der Gesprächsleiterin offiziell das Rederecht erteilt bekommt (Z. 16d). Es handelt sich hier um das von Auer (2017: 25 f.) beschriebene Muster, wonach nicht der*die von dem*der aktuellen Sprecher*in durch Blickadressierung selektierte nächste Sprecher*in den Turn übernimmt (in diesem Fall die Lehrperson), sondern eine weitere beteiligte Person (in diesem Fall Leyla) eine Selbstselektion vornimmt.

Als Leyla ihren Turn beginnt (Z. 17), lächelt die Lehrperson, nickt und lehnt sich dann im Stuhl zurück (Z. 17b, vgl. Abb. 82). Die starre Haltung der Lehrperson 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 Lehrperson muss den Turn entsprechend nicht mehr abwehren. Andererseits kann das Nicken auch als Bestätigungssignal gelesen werden, wodurch die Lehrperson eine inhaltliche Reaktion auf die Sprecher*innenselektion zeigt, jedoch erst als diese von der Gesprächsleiterin nicht mehr wahrgenommen werden kann, da sich die Gesprächsleiterin nun Leyla zugewandt hat. Im hier analysierten Beispiel zeigt sich, dass – wie von Ayass (2019) im Zusammenhang mit der Verwendung von medialen *involvement shields* beschrieben – auch „das Vermeiden von fokussierter Interaktion das Ergebnis eines sorgfältig hergestellten *participation framework* ist, (Ayass 2019: 106, Herv. i. O.).

6.9.4 Verweigerung der Rederechtszuteilung

Waren einzelne Schüler*innen in den vorangehenden Beispielen jeweils als erste Sprecher*innen aktiv, wobei die Lehrperson entweder als zweite Sprecherin agierte oder als solche vorgesehen war, ist dies im folgenden Ausschnitt nicht der Fall. Das Beispiel zeigt das Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit während eines Redebeitrags der Lehrperson, bei dem sie von einem Schüler adressiert

wird.¹⁸⁷ Die Schüler*innen 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 diesen 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).

Beispiel 31: Kombination (KR23, LP2, 10:59–11:43)

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



Abb. 83: Hand- und Blickadressierung der Lehrperson durch Rico, #1

¹⁸⁷ Für einen weiteren Fall dieser Unterkategorie in einer anderen Datenkollektion vgl. Nell-Tuor und Haldimann (2019: 96 ff.).

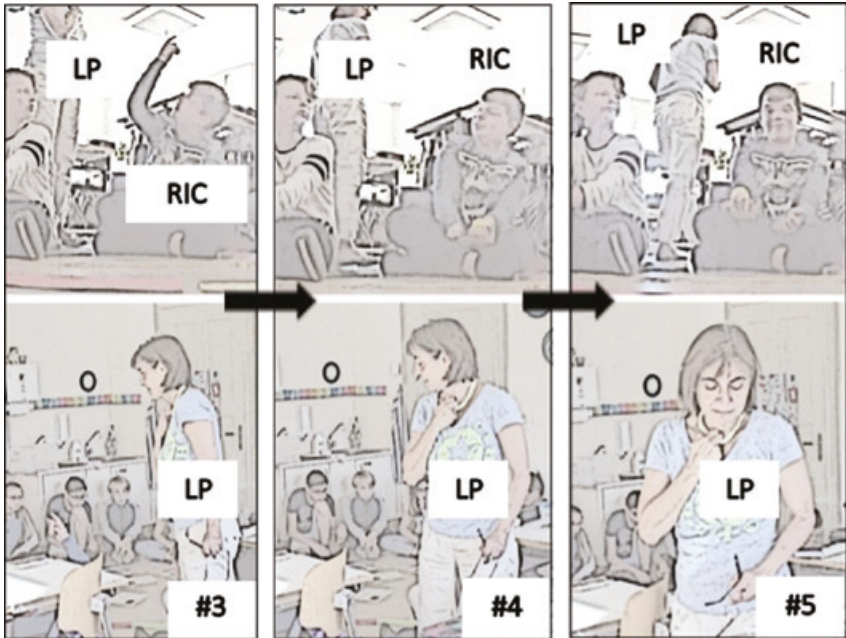


Abb. 85: Lehrperson auf dem Rückzug, Seitenblick zu Rico (vertikal je zwei Kameraeinstellungen), #3–5

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)

Während der Äußerung der Lehrperson initiiert Rico mittels Handzeichen und Blick zweimal eine Adressierung an die Lehrperson (Z. 284b und 285b). Da er mit dem Rücken zur Lehrperson sitzt, dreht er sich dazu um, was seine Adressierung eindeutig macht (vgl. Abb. 83–85). 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 (vgl. Abb. 84). Diese Positionierung wird aufgrund der räumlichen Konstellation begünstigt. In der ersten Pultreihe befindet sich eine Lücke zwischen zwei Pulten, durch welche die Lehrperson an den Kreis herantreten kann. Rico sitzt vor dieser Pultlücke. Es ist sehr wahrscheinlich, dass die Lehrperson

seine Adressierung wahrnimmt, da er genau in ihrem Blickfeld sitzt (vgl. Abb. 83 und Abb. 84).¹⁸⁸ 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 formellen Rollenverteilung im Klassenrat bei dem*der Gesprächsleiter*in liegt.

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 sie kurz zu Rico und hält für 0.8 Sekunden in ihrer Bewegung inne, bevor sie weitergeht und sich schließlich setzt (Z. 289a). Zeitgleich hebt Rico seine Adressierung auf, indem er seine Hand fallen lässt (Z. 289b, vgl. Abb. 85, #4). Dass Rico seine Adressierung zu diesem Zeitpunkt aufhebt, liegt vermutlich daran, dass die abfallende Intonation der Lehrperson in Zeile 288 in Kombination mit dem Wegdrehen in Zeile 289 von ihm als Turnende wahrgenommen wird und er deshalb davon ausgeht, nicht mehr mit einer Rederechtszuteilung rechnen zu können.

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 die Lehrperson sich nun zurückgezogen hat, ist eine solche Wortmeldung nicht mehr zielführend. Ricos Gestik nach dem Fallenlassen der Hand deutet auf Enttäuschung hin (Z. 289d, vgl. Abb. 85, #5 oben). Nach dem Weggehen der Lehrperson verhandeln Alina und die Gesprächsleiterin mit Rico eine mögliche Turnübernahme seinerseits, welche Rico jedoch ablehnt (Z. 290). An seinem Unwillen sich zu äußern, ist erkennbar, dass die (Nicht-)Reaktion der Lehrperson für ihn reparaturbedürftig ist. Die Reparatur wird jedoch nicht vorgenommen. Nach der ‚Aushandlungspause‘ (Z. 290) 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 Rederechtsübergabe nicht vornehmen will und sich damit an die im Klassenrat aufgestellten formalen Regeln hält. Damit unterscheidet sich das Beispiel von den vorherigen in diesem Kapitel, 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

188 Dennoch bleibt dies eine Vermutung, da auf keiner Kameraeinstellung die Blickrichtung der Lehrperson eindeutig zu erkennen ist.

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, vgl. Abb. 83) Teilnahme am Geschehen und damit Verfügbarkeit, wie es sich auch in der anschließenden verbalen Intervention (Z. 284–298c) zeigt. Dennoch zeigt sich die Lehrperson für die Rederechtszuteilung schließlich als nicht-verfügbar an, was für Rico ein widersprüchliches Signal darstellt.

Wie die Analysen zur Lehrpersonenhandlung *Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit* 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* (vgl. Kap. 6.9.1 und 6.9.2) beispielsweise ein Zurücklehnen im Stuhl, welchem in beiden Fällen dieselbe Funktion zukommt: Es betont das Anzeigen der Nicht-Verfügbarkeit, indem sich die Lehrperson körperlich-räumlich zurückzieht. Das Blickverhalten zeigt sich bei der Abwehr der *next speaker selection* (vgl. Kap. 6.9.3) als relevant, wobei der Blickkontakt zwischen der Sprecherin (Gesprächsleiterin) und der Lehrperson von letzterer verweigert wird (es ist bezeichnend für die **Abwehr** der Sprecher*innenselektion, dass an dieser Stelle gerade keine weiteren multimodalen Ressourcen zum Einsatz kommen, sondern die Lehrperson bestrebt ist, ihr Verhalten auf der Oberfläche möglichst ,unauffällig'¹⁸⁹ zu gestalten). 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)

In einem positiven Sinne ausgedrückt, zeigt sich in den untersuchten Daten, dass die Lehrperson – wenn sie sich als nicht-verfügbar anzeigt – konstant bestrebt

189 Tatsächlich ist das Abwehren mittels Blickverweigerung natürlich nicht unauffälliger als der Einsatz von kombinierten multimodalen Ressourcen.

ist, zu vermeiden, dass durch eine mögliche dyadische Interaktion zwischen ihr und einem*r Schüler*in die anderen Schüler*innen marginalisiert werden. Durch das Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit zeigt sich die Lehrperson bestrebt, möglichst wenig einzugreifen und die Lernenden zu animieren, das Gespräch selber fortzuführen.

6.10 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der erste Teil der empirischen Untersuchung hatte zum Ziel, die kommunikativen Lehrpersonenhandlungen im Klassenrat zu eruieren. Diese werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

Ratifizierungen (vgl. Kap. 6.2) sind grundsätzlich Bestätigungshandlungen, welche aber in den untersuchten Daten zusätzliche Funktionen aufweisen. So werden Ratifizierungen von der Lehrperson als Hörer*innensignale eingesetzt, welche die Aufmerksamkeit und Responsivität der Lehrperson signalisieren. Ratifizierungen werden über die grundsätzliche Bestätigungshandlung hinaus auch als positiv validierende Handlungen verwendet welche anzeigen, dass die Lehrperson bestimmte Verhaltensweisen und Handlungen der Schüler*innen präferiert. Des Weiteren treten Ratifizierungshandlungen als inhaltsbestimmende Elemente auf. Diese nimmt die Lehrperson einerseits unaufgefordert vor oder sie wird von den Schüler*innen dazu aufgefordert. Bei letzterem Fall zeigt sich, dass Interventionen nicht in allen Fällen von der Lehrperson ausgehen, sondern dass die Lehrperson teilweise auch von den Schüler*innen in die Interaktion ‚hineingezogen‘ wird. An einem Randfall zeigt sich besonders deutlich, wie sich die räumliche Positionierung der Lehrperson auf die Interaktion auswirkt. So realisiert die Lehrperson in diesem Fall Ratifizierungen bei räumlicher Distanz wiederholt und in unterschiedlichen Modalitäten, damit sie von den Schüler*innen wahrgenommen werden. Dass Ratifizierungen in der Klassenratsinteraktion auftreten, widerspiegelt die Tatsache, dass die Lehrperson von den Schüler*innen im Klassenrat nicht als abwesend, sondern grundsätzlich als adressierbar wahrgenommen wird.

Verständnissicherungen (vgl. Kap. 6.3) sichern einerseits das Verständnis der Schüler*innen und etablieren dabei einen gemeinsamen Interpretationsrahmen. Andererseits sichern sie das Verständnis der Lehrperson, was als Zeichen dafür interpretiert wird, dass diese Art der Verständnissicherung von der Lehrperson indirekt als inhaltliches ‚Kontrollinstrument‘ genutzt wird, um jederzeit inhaltlich in die Diskussion eingreifen zu können. In diesem Sinne machen Verständnissicherungen deutlich, dass die Lehrperson das Interaktionsgeschehen auf der

Inhaltsebene nicht komplett den Schüler*innen überlassen will. Verständnissicherungen treten stets im Frageformat auf.

Anweisungen (vgl. Kap. 6.4) zielen auf handlungsspezifische, verfahrensspezifische oder inhaltspezifische Aspekte in der Klassenratsinteraktion ab. Handlungsspezifische Anweisungen beziehen sich auf das Handeln der Schüler*innen im Klassenrat, verfahrensspezifische Anweisungen auf Strukturen, welche im Rahmen des Klassenrats durchgeführt und umgesetzt werden sollen und inhaltspezifische Anweisungen zielen auf konkrete inhaltliche Aspekte ab, welche die Schüler*innen im Verlauf der Klassenratsdiskussion umsetzen sollen. Anweisungen treten in unterschiedlichen Formaten auf, nämlich als Imperative, als Fragen und als Deklarative. Entgegen der naheliegenden Vermutung, dass Anweisungen mehrheitlich mittels formaler Imperative (z. B. „mach X“) geäußert werden, tritt dieses Format in den untersuchten Daten selten auf. Dies wird darauf zurückgeführt, dass Imperative ein gesichtsbedrohendes Potenzial aufweisen. Die Gesichtsbedrohung möchte die Lehrperson den Schüler*innen gegenüber jedoch vermeiden. Am häufigsten verwendet werden Deklarative, wobei eine spezifische Verwendung besonders auffällt, nämlich Deklarativsätze mit Modalkonstruktionen (z. B. „du musst X machen“). Sie werden in der vorliegenden Arbeit *funktionale Imperative* genannt, weil es sich formal um eine Modalkonstruktion handelt, die Anweisung funktional gesehen aber ein Imperativ ist. Es wird argumentiert, dass sich die Lehrperson mittels Einsatz der Modalkonstruktion als weniger bestimmende Instanz positioniert, indem sie auf die Struktur des Klassenrats verweist, welche eingehalten werden muss. Dadurch verlagert sie die Verantwortung für ihre Anweisung sozusagen auf die konzeptionell vorgegebene Struktur des Klassenrats. In der Lehrpersonenhandlung *Anweisung* zeigt sich besonders deutlich der Zwiespalt, in dem sich die Lehrperson im Klassenrat befindet, nämlich dass sie die Schüler*innen den Klassenrat eigenständig durchführen lassen möchte, dass sie aber gleichzeitig für eine gewisse Qualität der Klassenratsinteraktion bzw. deren Durchführung gemäß den vordefinierten Strukturen sorgen will (vgl. auch Kap. 3.2, 3.3, 8). Aus diesem Grund ist sie verpflichtet, die Schüler*innen hinsichtlich gewisser Aspekte anzuweisen. Nichtsdestotrotz weisen Anweisungen Wirkungspotenziale in Bezug auf schüler*innenseitige Aushandlungsprozesse auf, wie in Kapitel 7.4 gezeigt wird.

Reformulierungen (vgl. Kap. 6.5) zeichnen sich auf der sprachformalen Ebene durch eine teilweise Substitution von Morphemen, Wörtern oder Phrasen aus, auf der inhaltlichen Ebene durch eine erneute sprachliche Verarbeitung von bereits bekannten Informationen. Die Lehrperson setzt Reformulierungen entweder als interaktionsstrukturierende oder als inhaltsbestimmende Elemente ein. Interaktionsstrukturierende Reformulierungen beziehen sich dabei auf

vorangehende Äußerungen der Schüler*innen und sie sind insofern funktional zu verstehen, als die Lehrperson durch die Reformulierung einer Schüler*innenäußerung diese als intersubjektives Faktum (vgl. Spranz-Fogasy 2010: 54) verankern kann. Dadurch erhält sie die Möglichkeit, in gewissem Masse steuernd einzugreifen, um damit die Qualität der Klassenratsinteraktion sicherzustellen. Inhaltsbestimmende Reformulierungen hingegen beziehen sich auf Äußerungen der Lehrperson. Die inhaltlich bestimmende Funktion kommt dadurch zustande, dass die Lehrperson durch die reformulierende Wiederholung einen bestimmten (von ihr stammenden) inhaltlichen Aspekt als relevant hervorhebt. Inhaltsbestimmende Reformulierungen zeigen deshalb wiederum auf, dass die Lehrperson im Klassenrat nur bedingt bereit ist, die thematische Lenkung abzugeben (s. auch unten).

Umformulierungen (vgl. Kap. 6.6) zeichnen sich formal durch eine nahezu vollständige Substitution der Elemente der Bezugsäußerung aus, wobei jedoch die semantische Kontinuität zur Bezugsäußerung bestehen bleibt. Eine Umformulierung bezieht sich entweder auf eine vorangehende Schüler*innenäußerung oder auf eine Äußerung der Lehrperson. Grundsätzlich weisen Umformulierungen eine inhaltlich bestimmende Funktion auf, die dadurch zustande kommt, dass die Lehrperson Schüler*innenvoten umformuliert und somit ihre eigenen Vorstellungen und Absichten einbringt. Daneben bestehen weitere Ausprägungen; so nimmt die Lehrperson Rückversicherungen in Bezug auf die vorgenommenen Umformulierungen vor, entwickelt eigene Äußerungen mittels Umformulierung inhaltlich weiter oder sie setzt vermeintliche Paraphrasierungen ein. Die Klassenratspezifität von Umformulierungen zeigt sich in der grundlegenden Funktion der Inhaltsbestimmung, welche sich von Umformulierungen unterscheiden, wie sie in anderen Kontexten (vgl. z. B. Bührig 1996, Guckelsberger 2013) vorgenommen werden, wobei es meist um das Beheben eines kommunikativen Defizits geht.

Präziserungsfragen (vgl. Kap. 6.7) setzt die Lehrperson ein, um die inhaltliche Konkretisierung einer Schüler*innenäußerung zu erzielen. Dabei steht weniger das Vertiefen eines bestimmten Aspekts im Zentrum als vielmehr das Erklären einer bestimmten Äußerung durch die Schüler*innen. Zusätzlich zu dem prototypischen Fall der Elizitierung einer Erläuterung dienen Präziserungsfragen in den untersuchten Daten der Interaktionsstrukturierung, indem sie verdoppelt werden, sowie der inhaltlichen Steuerung, indem ihnen eine Negativ-Evaluation vorangestellt wird. Dabei macht die Negativ-Evaluation die Vorstellungen der Lehrperson in Bezug auf einen bestimmten Sachverhalt bzw. ein bestimmtes Votum transparent. Bei Präziserungsfragen handelt es sich um sogenannte *authentische Fragen*, auf welche die Lehrperson selbst keine

vordefinierte Antwort hat. Die Spezifik von Präzisionsfragen in Bezug auf den Klassenrat ist darin zu sehen, dass die Lehrperson – ähnlich der Reformulierungen – erstens die Interaktion unter den Schüler*innen bis zu einem gewissen Masse steuern und damit die Gesprächsqualität sicherstellen kann und zweitens, dass sie eine inhaltliche Themensetzung vornehmen kann. Präzisionsfragen wird ein Wirkungspotenzial in Bezug auf schüler*innenseitige Aushandlungsprozesse nachgewiesen (vgl. Kap. 7.3).

Die Funktion von **Animierungsfragen** (vgl. Kap. 6.8) ist darin zu sehen, dass die Schüler*innen dadurch zu Beiträgen aufgefordert werden, mittels derer die Interaktion vorangetrieben wird. Um die Interaktionsfortsetzung sicherzustellen, setzt die Lehrperson einerseits Animierungsfragen ein, welche sich auf die inhaltliche Steuerung der Diskussion beziehen und andererseits solche, welche die Schüler*innen zur verbalen Beteiligung animieren (sollen). Trotz des Frageformats kommt es zu keiner abschließenden IRE-Sequenz, d. h. die Lehrperson nimmt keine evaluierenden Handlungen vor. Diese werden vielmehr suspendiert und stattdessen überträgt die Lehrperson dem*r Gesprächsleiter*in die Verantwortung für die Interaktionsfortsetzung bzw. übernimmt der*die Gesprächsleiter*in die Verantwortung dafür eigeninitiativ. Das gänzliche Ausbleiben von IRE-Sequenzen ist für die Klassenratsinteraktion insofern typisch, als es widerspiegelt, dass die Lehrperson nach ihrer Intervention bestrebt ist, sich möglichst rasch aus der Interaktion unter den Schüler*innen zurückzuziehen.

Durch das **Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit** (vgl. Kap. 6.9) suggeriert die Lehrperson Abwesenheit, obwohl sie anwesend ist, wobei ihre An- bzw. Abwesenheit nicht zwingend in Verbindung zur räumlichen Nähe oder Distanz der Lehrperson zum Sitzkreis der Schüler*innen steht. Die interaktionale Widersprüchlichkeit in Bezug auf die An- und Abwesenheit der Lehrperson führt dazu, dass die Schüler*innen die Lehrperson auch bei suggerierter Abwesenheit adressieren und zum Teil als nächste Sprecherin selektieren. Beim Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit kommt die Spezifik des Klassenrats insofern besonders deutlich zum Tragen. Das Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit realisiert die Lehrperson mittels vielfältiger multimodaler Ausdrucksressourcen; so greift sie sowohl auf Verbalität wie auch auf Gestik, Blickverhalten, Körperhaltungen und räumlich-körperliche Verschiebungen zurück. Wie die Analysen in Kapitel 7.2 zeigen, verfügt die kommunikative Lehrpersonenhandlung **Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit** über Wirkungspotenziale in Bezug auf schüler*innenseitige Aushandlungsprozesse.

In der vorliegenden Untersuchung werden einige Unterkategorien mehrfach verwendet. Es handelt sich dabei erstens um die Unterkategorie *Interaktionsstrukturierung* (vgl. Kap. 6.5.1 und 6.7.2). Zweitens sind dies die Unterkategorien

Inhaltliche Bestimmung (vgl. Kap. 6.2.3 und 6.5.2), *Inhaltliche Steuerung* (vgl. Kap. 6.7.3 und 6.8.1) und *Inhaltsspezifische Anweisung* (vgl. Kap. 6.4.3), welche einen ähnlichen funktionalen Fokus aufweisen; durch die entsprechenden Lehrpersonenhandlungen greift die Lehrperson inhaltlich bestimmend in die Interaktion unter den Schüler*innen ein. Dass die beiden Unterkategorien Interaktionsstrukturierung und ‚Inhaltsbestimmung‘¹⁹⁰ im Kontext unterschiedlicher Lehrpersonenhandlungen auftreten, zeigt, dass sie zentrale Funktionen in der Klassenratsinteraktion darstellen. Die Tatsache, dass die Lehrperson mittels verschiedener Lehrpersonenhandlungen **interaktionsstrukturierend** eingreift, macht deutlich, dass sie die Kompetenzen der Schüler*innen in den entsprechenden Situationen als unzureichend erachtet (vgl. dazu de Boer 2006a: 139, die zu einem ähnlichen Befund kommt), was – aus Sicht der Lehrperson – eine Intervention notwendig macht. Es handelt sich in beiden Unterkategorien um strategische Dominanz (Tiittula 2001: 1362), mittels der die Lehrperson eine thematische Relevanzsetzung bzw. eine Themenverschiebung vornimmt und die Schüler*innen diesbezüglich – aus ihrer Sicht – entlastet. Am Fall der ‚**Inhaltsbestimmungen**‘ widerspiegeln sich mehrere Aspekte: Erstens zeigt sich, dass die Lehrperson – durch das institutionelle Setting Schule bedingt – nach wie vor die Verantwortung für gewisse Entscheidungen trägt bzw. dazu verpflichtet ist, diese zu tragen (so können die Schüler*innen beispielsweise nicht ohne Absprache mit dem Lehrer*innenkollegium entscheiden, einen Pausenkiosk durchzuführen, vgl. Bsp. 5, Kap. 7.4.2). Zweitens zeigt das wiederholte Auftreten dieser Funktion, dass es aus Sicht der Lehrperson aber auch bestimmte inhaltliche Bereiche gibt, betreffend derer die Lehrperson die Verantwortung nicht abgeben will oder auf die sie Einfluss nehmen will (vgl. z. B. das Verwenden der „Giraffensprache“, Kap. 6.6.1). Drittens wird deutlich, dass die Lehrperson von den Schüler*innen in gewissen Situationen nach wie vor als bestimmende Instanz wahrgenommen wird und die Schüler*innen sie auch als solche beiziehen wollen (z. B. wenn die Schüler*innen die Lehrperson zu einer Ratifizierung auffordern, vgl. Bsp. 6, Kap. 6.2.3).

190 Der Begriff wird im Folgenden zusammenfassend für die aufgeführten Unterkategorien verwendet.

7 Wirkungspotenziale von Lehrpersonenhandlungen

7.1 Fragestellung und Ziel des Kapitels

Im folgenden zweiten Analyseteil werden die im vorangehenden Kapitel herausgearbeiteten kommunikativen Lehrpersonenhandlungen unter einer zusätzlichen Perspektive betrachtet, nämlich hinsichtlich ihrer Wirkungspotenziale. Die Lehrperson, bei welcher der untersuchte Klassenrat stattfand, hat sich im Rahmen eines der Videodatenerhebung vorausgehenden leitfadengestützten Interviews bezüglich Zielvorstellungen, Einschätzungen und Einstellungen zum Klassenrat geäußert (vgl. Kap. 5.1.3). Sie nannte im Interview als Ziel für die Schüler*innen im Klassenrat:¹⁹¹

Also ich mach ihn relativ häufig, ich mach ihn auch gern, weil ich finde, dass die Schüler dann **lernen zu diskutieren, selber zu organisieren**.

Als Ziel für ihr Handeln im Klassenrat nennt sie an verschiedenen Stellen den eigenen Rückzug. So beispielsweise auf die Frage nach der Beschreibung ihrer Rolle im Klassenrat¹⁹²:

Ja das ist eine meiner Fragen, so ein bisschen. Also ich hab mich ja da schon ein bisschen vorbereitet, was wir gesagt ha... Wie kann ich mich selber noch besser **zurücknehmen**, oder? Wenn die Gespräche in eine andere Richtung gehen als geplant, wenn sich die Diskussion im Kreise dreht, ähm dann ist es manchmal, ertapp' ich mich schon, dass ich dann wie zu fest übernehme, oder. Da bin ich aber noch nicht so fündig geworden. Dass es nicht so eine Pro-Forma-Übung wird. Oder man hat zwar eine Moderatorin, aber plötzlich bins ich die, die macht, oder.

Auf die Frage nach der Veränderung ihrer Rolle innerhalb eines Klassenzugs antwortete die Lehrperson:

Ja eben, von ziemlich viel **führen** hin zu **immer weniger** hin. Also das wird, das merkt man dann schon in der sechsten Klasse, so im zweiten Semester, da geht schon nochmal

191 Alle Hervorhebungen N. G.

192 Die Lehrperson bezieht sich an dieser Stelle eher auf eine Zielvorstellung ihrer Rolle, wie sie auch dadurch zu erkennen gibt, dass sie sich auf das Interview „vorbereitet“ habe und damit implizit zu verstehen gibt, dass sie sich mit ihrer Rolle und deren Entwicklungsmöglichkeiten bereits auseinandergesetzt hat.

ein Schub von Selbstständigkeit durch die Klasse, dass sie dann wirklich auch selber merken, was fehlt und was man machen könnte.

Und im Rahmen der Ausführungen zu den Gründen, weshalb sie den Klassenrat durchführt, sagt sie:

Als Lehrerin muss [ist, N. G.] man wahrscheinlich schon ein bisschen aufgefordert, sich **zurückzunehmen** immer wieder und dann entdeckt man auch wieder, wie viel Energie von den Schülern da wäre.

Fasst man diese Aussagen zusammen, geht es der Lehrperson grob um die Zielsetzungen **selbstständige Durchführung und Organisation des Klassenrats** und **eigener Rückzug**. Um diesen Zielen nachzukommen, setzt die Lehrperson eine Gesprächsleitung seitens der Schüler*innen ein. Im Kern geht es der Lehrperson also darum, dass die Schüler*innen im Klassenrat ihre Themen möglichst selbstständig aushandeln.

Auf die Rolle der Lehrperson in Gruppendiskussionen gehen auch Willemssen et al. (2018, 2019) ein und betonen, dass sich die Lehrperson stärker hin zum „facilitator“ entwickeln müsse (Willemsen et al. 2018: 40). Dies verändere unweigerlich auch das herkömmliche Turn-Taking-Muster LP–S–LP–S in eines, bei dem die Schüler*innen den *floor* für längere Zeit halten, was sich u. a. im Turn-Taking-Muster LP–S–S–S zeige (Willemsen et al. 2019: 2). Solche *schüler*innenseitigen Aushandlungsprozesse* (fortan: sAp)¹⁹³ stellen deshalb den Ausgangspunkt des vorliegenden Analyseteils dar, wobei nach wie vor das Handeln der Lehrperson im Fokus steht. Durch die Wahl dieses Untersuchungsgegenstands, der sich aus den Zielsetzungen der Lehrperson speist, wird vermieden, dass die Autorin selbst eine normative Setzung vornimmt. sAp werden nicht als grundsätzlich erstrebenswertes Ziel im Klassenrat behandelt, sondern als eines, das für die Lehrperson und die Klasse, von denen die untersuchten Daten stammen, relevant ist (vgl. dazu auch die methodologischen Ausführungen von Brünner und Pick 2020). Wie Bendel (2004: 82) schreibt, können kommunikative Verhaltensweisen nicht allgemeingültig als ‚gut‘ definiert werden, „sondern immer nur im Hinblick auf bestimmte Situationen, konkrete Ziele und spezifische Interessen“. Im Sinne Helspers (2002) wird auch der vorliegenden Untersuchung die Prämisse zugrunde gelegt, dass jede Lehrperson ihre individuelle optimale ‚Qualität‘ pädagogischen Handelns auf unterschiedlichen Wegen und

193 Schüler*innenseitige Aushandlungsprozesse sind anhand von drei Oberflächenmerkmalen definiert: a) > 7 Schüler*innenturns in der Folge; b) > 3 beteiligte Schüler*innen; c) Die Schüler*innen bearbeiten eine bestimmte, für den Klassenrat relevante Aufgabe (vgl. Kap. 5.2.3.2).

in unterschiedlichen Strukturvarianten erreicht (Helsper 2002: 96, vgl. auch Kap. 3.4). Nichtsdestotrotz entsprechen sAp in vielerlei Hinsicht den Zielsetzungen, welche allgemein für den Klassenrat als partizipatives Unterrichtsformat formuliert werden (vgl. Kap. 2.4). Insofern können die Erkenntnisse des vorliegenden Kapitels bis zu einem gewissen Grad generell auf Klassenratssituationen übertragen werden (vgl. zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse Kap. 8.3).

Als übergeordnete Fragestellung wird im vorliegenden Kapitel analysiert, **welches Wirkungspotenzial einer bestimmten Lehrpersonenhandlung in Bezug auf sAp zugesprochen werden kann**. Bei der Analyse leitend sind die folgenden Teilfragen¹⁹⁴:

- Welche Zugzwänge etabliert das Handeln der Lehrperson?
- Wie wirken sich die Zugzwänge auf die Interaktion und den schüler*innenseitigen Aushandlungsprozess aus?

Im Folgenden werden die Wirkungspotenziale von drei Lehrpersonenhandlungen (*Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit*, *Präzisierungsfrage*, *Anweisung*) dargestellt. Dabei handelt es sich um eine exemplarische Darstellung von denjenigen Lehrpersonenhandlungen, welche in den Transkriptausschnitten der folgenden Best-Practice-Fälle auftreten. Die Darstellung dieses Analyseteils ist insofern als exemplarisch zu verstehen, als prinzipiell auch andere Lehrpersonenhandlungen Wirkungspotenziale in Bezug auf sAp aufweisen können.

Die Kapitel 7.2–7.4 sind jeweils identisch aufgebaut: Zuerst werden die Best-Practice-Fälle präsentiert. Um den stattfindenden sAp vollumfänglich abzubilden, sind dabei längere Transkriptausschnitte aufgeführt. Anschließend folgt ein Zwischenfazit zu den Best-Practice-Fällen, in dem Faktoren festgehalten werden, welche für den sAp zielführend scheinen. Danach folgt je die Analyse eines Kontrastfalls, in der die Ergebnisse der Best-Practice-Fälle überprüft und ggf. revidiert werden. Zum Schluss folgt die Zusammenfassung der Ergebnisse, d. h. der Wirkungspotenziale der drei untersuchten Lehrpersonenhandlungen (Kap. 7.5).

7.2 Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit

Die Lehrpersonenhandlung *Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit* (vgl. Kap. 6.9) tritt in den untersuchten Best-Practice-Fällen einmal in Form von mehreren Zugzwängen mittels Blickverhalten auf (Kap. 7.2.1) und einmal in gestischer Form in Kombination mit einer körperlich-räumlichen Verschiebung (Kap. 7.2.2).

194 Das methodische Vorgehen ist in Kapitel 5.2.3.2 erläutert.

Bezeichnend ist, dass die Zugzwänge in beiden Fällen mehrmals etabliert bzw. verdeutlicht werden.

7.2.1 Vier Zugzwänge zur Verantwortungsübernahme für die Gesprächsführung¹⁹⁵

Das Beispiel zeigt das viermalige Etablieren von Zugzwängen mittels Blickverhalten, die in der Form nur leicht variieren (entweder schaut die Lehrperson zur zweiten Lehrperson im Raum oder sie schaut geradeaus). Der sAp kommt nur schleichend in Gang, weil er durch das wiederholte Etablieren der Zugzwänge immer wieder unterbrochen wird. Das Einlösen von zwei der vier Zugzwängen übernehmen zwei Schülerinnen.

Die Gesprächsleiterin leitet zur Phase „Klassenziel bestimmen“ über. Zu Beginn dieser Phase müssen die Schüler*innen sich einigen, ob sie das Klassenziel der vergangenen Woche erreicht haben. Die Schüler*innen stellen fest, dass sie sich nicht erinnern, wie gut das Klassenziel erreicht wurde. Daraufhin werden die beiden Lehrpersonen (zwei Praktikantinnen) um Hilfe gebeten.¹⁹⁶

Beispiel 30: Frau Schmid (KR15, T1, 6:22–9:30)

- 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, 0.8))]
- > 14b [((LP1 sitzt mit nach vorn gebeugtem Oberkörper auf Stuhl und schaut zu GL, 0.8))]
- > 14c [((LP1 und LP2 schauen sich an, 2.2))]
- 14d [((CAR und LEY schauen zu LP1, 2.2))]
- 14e [((RIC hält GL den Redeball hin, 2.2))]
- 15 [((GL nimmt Redeball von RIC, schaut im Sitzkreis herum, 4.7))]
- 15b [((LP1 setzt sich aufrecht hin, presst Lippen kurz zusammen, 4.7))]
- 16 ((GL schaut zu LP1))

195 Der Begriff „Gesprächsführung“ wird absichtlich in Abgrenzung zu „Gesprächsleitung“ verwendet, weil er an dieser Stelle nicht auf die klassenratsspezifische Rolle der Gesprächsleitung verweist, sondern auf die – unter Umständen – inoffizielle Führung des Gesprächs. Die Gesprächsführung kann demnach potenziell von allen Gesprächsteilnehmenden übernommen werden (vgl. Glossar im Anhang IV).

196 In Kapitel 6.9.3 wird ein Ausschnitt (Z. 13–17b) desselben Beispiels analysiert.

-> 16b ((LP1 schaut zu LP2))
 16c ((LEY tippt auf das vor ihr liegende Kärtchen, 2.3))
 16d ((GL gibt ihr den Redeball, 1.2))
 17 LEY: [manchmal haben wir es erREICHT?]
 17b [((LP1 lächelt, nickt kurz, lehnt sich leicht im Stuhl zurück))]
 18 und manchmal war das lAut und man hat NICHT für sich geschaut,
 (---)
 19 u:nd (--) manchmal (1.3) haben wir nur <<acc, schaut zu LP2>
 haben wir für UNS geschaut,>
 20 und darum ist das so eine (.) ists AUSgeglichen,
 21 [((GL schaut zu LP1))--->23
 -> 21b [((LP1 schaut geradeaus))--->27
 22 GL: <<zu LP1> wir können ja eine RUNde machen,
 23 wer (--) dass denkt NICHT erreicht <<dim> oder ()>>
 24 (2.2)
 25 JASmin,
 26 JAS: [also ich (.) wir (--) könn] (-) also (1.2)
 willst du eine RUNde machen?
 26b [((LP1 lächelt, presst Lippen zusammen))]
 27 oder sollen wir AUFstrecken wer denkt dass wir es [errEicht
 haben;]
 27b [((LP
 schaut zu GL))]
 28 [((GL und CAR schauen zu LP1, GL zuckt Schultern, 2.1))
 -> 28b [((LP1 schaut geradeaus))--->29b
 29 weil (.) [es (.) es geht doch eigentlich ein bisschen (-) LÄNGer
 und (--)
 29b [((GL schaut zu JAS))
 30 [und dann müssen wir doch]
 31 GL: [nei nur nei nur] (-) wir haben es erREICHT oder
 nicht erreicht;
nein nur nein nur
 31b [((LP1 schaut zu GL))--->32
 32 nid (.) mit GRÜND;
nicht mit Gründen
 33 JAS: ja Ebe; (1.6)
ja eben
 34 aber dann (macht kreisende Handbewegung, 1.5) JA,
 35 (4.2)
 36 GL: okay wer ist alles für erREICHT?
 37 ((einige SuS erheben die Hand, 6.5))
 38 wer äh WARte (---) zElle;
warten zählen
 39 ((GL zählt Stimmen, SuS flüsternd durcheinander, unverständlich,
 11.1))
 40 NÜN; (3.2)
neun
 41 und de rescht isch für [NID erreicht;] (2.4)
und der Rest ist für nicht erreicht
 41b [((LP1 lehnt sich zurück))]

Zu Beginn des Transkriptausschnitts adressiert die Gesprächsleiterin die Lehrperson verbal (Z. 13). Im Anschluss halten die beiden während 0.8 Sekunden Blickkontakt (Z. 14–14b). Durch diese Reaktion der Lehrperson bzw. das Nicht-Eingehen auf die verbale Adressierung der Gesprächsleiterin etabliert die Lehrperson einen **ersten** Zugzwang. Sie zeigt der Gesprächsleiterin an, dass sie nicht beabsichtigt, auf deren implizite Aufforderung, Stellung zu beziehen (Z. 13), einzugehen. Folglich handelt es sich um einen Zugzwang, der darauf abzielt, dass die Gesprächsleiterin die Verantwortung für die Gesprächsführung übernehmen soll. Den Zugzwang verdeutlicht die Lehrperson mit der Abwendung ihres Blickes, sie wendet den Blick nämlich der zweiten Lehrperson zu (Z. 14c). Die Gesprächsleiterin reagiert auf den Zugzwang, indem auch sie sich ebenfalls abwendet und den Redeball von Rico annimmt, womit sie vorübergehend anzeigt, dass sie bereit ist, die Leitungsfunktion wieder zu übernehmen. Sie schaut während 4.7 Sekunden im Sitzkreis herum (Z. 15). Als keine*r der Schüler*innen eine weitere Wortmeldung anzeigt, wendet sie ihren Blick wieder der Lehrperson zu (Z. 16). Auf diese erneute Blickadressierung hin etabliert die Lehrperson den **zweiten** Zugzwang bzw. erneuert den vorherigen, indem sie wieder zur zweiten Lehrperson schaut (Z. 16b). Nun meldet sich Leyla zu Wort und sichert damit die Fortführung der Interaktion (Z. 16c–20). Sie löst den Zugzwang somit anstelle der Gesprächsleiterin ein. Nach Leylas Turnende wendet die Gesprächsleiterin den Blick erneut zur Lehrperson (Z. 21–23), diese schaut nun jedoch geradeaus (Z. 21b–27). Es handelt dabei um einen **dritten** Zugzwang, der sich von den beiden vorangehenden darin unterscheidet, dass die Lehrperson nun nicht mehr zur zweiten Lehrperson schaut und damit eine ‚Blick-Interaktion‘ mit dieser etabliert, sondern dass sie geradeaus schaut. Diese Form des Anzeigens von Nicht-Verfügbarkeit wird als demonstrativer interpretiert, weil die Lehrperson sie unabhängig von der Involviertheit in eine andere Interaktion äußert. Der Zugzwang bedeutet der Gesprächsleiterin erneut, dass die Lehrperson für eine Wortmeldung nicht zur Verfügung steht und die Gesprächsleiterin entsprechend die Verantwortung für die Interaktionsfortführung übernehmen soll. Auf diesen Zugzwang reagiert die Gesprächsleiterin jedoch in dispräferierter Weise, indem sie die Lehrperson erneut mittels Blick und verbal adressiert und vorschlägt, „eine Runde zu machen“ (Z. 22). Durch die Adressierung der Lehrperson zeigt die Gesprächsleiterin dabei erneut an, dass sie eine Ratifizierung von der Lehrperson erwartet. Nach ihrem Turn hebt die Gesprächsleiterin die Blickadressierung auf (Z. 23) und übergibt Jasmin das Rederecht. Auf Jasmins Frage betreffend des weiteren Verfahrens (*willst du eine RUNde machen? oder sollen wir AUFstrecken wer denkt dass wir es errEicht haben*; Z. 26 und 27) weiß die

Gesprächsleiterin keine Antwort. Sie schaut erneut zur Lehrperson und zuckt die Schultern (Z. 28). Während dieser Blickadressierung durch die Gesprächsleiterin etabliert die Lehrperson den **vierten** Zugzwang, indem sie ein weiteres Mal geradeaus schaut (Z. 28b). Dieser Zugzwang wird nun von Jasmin eingelöst, womit auch der sAp definitiv einsetzt (Z. 29). Jasmin führt ihren Turn fort (sie hält auch nach wie vor den Redeball in den Händen und besitzt somit das formelle Rederecht) und begründet, weshalb sie selbst ihren zweiten Vorschlag („aufstrecken, wer denkt, dass das Klassenziel erreicht ist“, Z. 27) bevorzugt. Nun übernimmt die Gesprächsleiterin die Gesprächsführung und bestimmt erstens, wie eruiert werden soll, ob das Klassenziel erreicht wurde (*nur (-) wir haben es erREICHT oder nicht erreicht*; Z. 31). Zweitens führt sie die Abstimmung durch (Z. 36–40).

7.2.2 Sukzessiver Zugzwang zur Interaktionsfortführung

Im folgenden Beispiel etabliert die Lehrperson im Gegensatz zum vorangehenden Beispiel 30 zwar lediglich **einen** Zugzwang, sie unternimmt jedoch eine sukzessive Handlung, um diesen (auch körperlich-räumlich) zu verdeutlichen, indem sie aufsteht und sich an einen anderen Sitzplatz setzt.

Die Schüler*innen diskutieren die Anzahl disziplinarischer Punkte, welche die Klasse als Klassenziel nicht überschreiten soll.¹⁹⁷

Beispiel 28: Jasmin (KR23, LP2, 2:01–2:36)

84 LP: [einige kinder die sind (-) mehr humORvoll,
 84b [(JAS hebt Hand, schaut LP an))
 [...]
 92 GL: JASmin,
 93 JAS: <<Blick zu LP> wir könnten dann: anstatt anstatt (-- ZWEI
 punkte
 94 oder EIN punkt pro kind,
 95 siebzehn punkte (-) machen (-) in einer Woche,
 95b (1.5)
 -> 96 ((LP macht Zeigegeste, 0.9))>
 -> 97 ((LP lehnt sich im Stuhl zurück, 0.9))
 97b [(GL, MAY, LUC blicken kurz zu LP))
 97c [(JAS wendet sich ab, wirft Redeball zu GL, 2.8))
 97d ((LP richtet sich auf, 0.8))
 98 GL: [ja aber (.) wenn (.) ja ein kind ein PUNKT hat
 -> 98b [(LP geht zu S-Pult in der 2. Reihe, setzt sich)--->100]
 99 denn gehen ja alle auf ihn LOS weil; (.)

197 In Kapitel 6.9.1 wird ein Ausschnitt (Z. 84–101) desselben Beispiels analysiert.

100 sie wollen ja den KLASsenziel erreichen;]
 (2.8)

101 [ja mario,]
 102 [(LP stützt Arme auf Pult auf, schaut auf ihre Unterlagen)]

103 MAR: ja wenn: (.) die gÄnze klasse (.) SIEBzehn bekommt- (---)
 104 nur siebzehn bekommen (.) soll,=
 105 =dann wÄrs auch (1.5) FAIR gegenüber von den anderen,
 106 weil wenn jetzt Eine person (---) MEHR als die anderen hat,=
 107 =dann: (.) haben sies vielleicht trotzdem erREICHT,
 108 (3.8)

109 MIC: es reicht ja wenn zum beispiel jetzt halt (--) irgendjemand der
 (--) ein bisschen LAUTer ist- (--)
 110 zum beispiel zwei oder DREI punkte hat-
 111 aber der REST dafür halt (.) nUR also gar keine oder einen.
 112 (1.6)

113 VS: WAS?
 114 (2.1)

115 has nid verSTANde;
habs nicht verstanden

116 (5.1)

117 GL: Rico,
 118 RIC: Oder ihr könnt den (-) [den] KINdern helfen-
 119 VS: [STO::PP]
 120 ((GL verhandelt lautlos gestikulierend etwas mit PF, 2.5))
 121 GL: also du kannst WEIter[reden;
 122 RIC: [oder ihr könnt den KINdern helfen,
 123 VS: [STO::PP]
 124 RIC: [die] LAUT sind?
 125 (2.7)

126 GL: okay rico säg wiiter;
okay Rico sag weiter

127 RIC: [dann können (---) dann können DIE,
 128 [(PF verwirft ungläubig die Hände, Gelächter)]
 129 die kinder die nicht so viel (--)] REden und keine
 punkte bekommen,
 können die ANderen helfen-
 131 die anderen kinder die LAUT sind? (---)
 132 [äh: (.) helfen dass sie RUhig bleiben, (---)
 133 [(PF notiert)--->136
 134 oder PSCH:T sagen oder auch (1.5)
 135 äh:: unsers ziel ist einfach dass wir dass wir keine PUNKte
 bekommen,
 136 oder irgendwas.
 137 (7.7)

Jasmin macht einen Vorschlag für ein neues Klassenziel, währenddessen schaut sie zur Lehrperson. Dass es sich dabei um eine Adressierung handelt, lässt sich aus dem Anzeigen ihrer Redeabsicht mittels Hand erheben (Z. 84b)

schließen (vgl. Kap. 6.9.1). Im Anschluss an Jasmins Adressierung, die implizit nach einer Stellungnahme der Lehrperson verlangt, etabliert die Lehrperson den Zugzwang mittels Zeigegeste (Z. 96) und Zurücklehnen im Stuhl (Z. 97). Jasmin hebt daraufhin ihre Blickadressierung auf, wendet sich ab und übergibt den Redeball – und damit das Rederecht – der Gesprächsleiterin (Z. 97c). Diese Handlungen vollziehen sich während 2.8 Sekunden, was eine verhältnismäßig lange Gesprächspause darstellt. Vermutlich veranlasst diese Pause und die fehlende Interaktionsfortführung durch die Schüler*innen die Lehrperson, sich aufzurichten (Z. 97d), wodurch sie andeutet, dass sie sogleich aufstehen wird. Sie verdeutlicht mit dieser weiteren Handlung ihren vorherigen Zugzwang sukzessive. Während die Lehrperson im Anschluss tatsächlich aufsteht und zu einem anderen Sitzplatz geht (Z. 98–100), übernimmt die Gesprächsleiterin die Gesprächsführung (Z. 98 ff.), indem sie paraphrasiert, was die Lehrperson zuvor angebracht hatte (nicht Teil des Transkripts¹⁹⁸). Die Tatsache, dass die Gesprächsleiterin somit nicht inhaltlich auf Jasmins Votum (Z. 93–95) eingeht, deutet darauf hin, dass die Turnübernahme funktional und nicht inhaltlich motiviert ist – es geht darum, **dass** jemand den nächsten Turn übernimmt, und weniger darum, dass ein inhaltlicher Bezug zu Jasmins Votum besteht. Dass Jasmin einen validen alternativen Vorschlag vorgebracht hat, wird dabei von der Gesprächsleiterin vorerst ignoriert. Ab der Turnübernahme durch die Gesprächsleiterin (Z. 98) setzt der sAp ein und die Schüler*innen diskutieren selbstständig weiter, wobei Mario und Michael Jasmins Votum weiter ausführen und dadurch bestärken (Z. 103–111). Schließlich kommen die Schüler*innen zu einer Lösung, die sich darin manifestiert, dass die Votenschreiberin das Votum notiert (Z. 133–136): „einander helfen ruhig zu sein“ (Z. 132).

Wie im vorangehenden Beispiel 30 vollzieht die Lehrperson den Zugzwang und die nachfolgende Handlung nicht mittels verbaler Ressourcen, sondern gestisch und indem sie sich körperlich-räumlich verschiebt. Beide

198 Die Lehrperson hatte vorgängig angemerkt, dass sie kein Klassenziel möchte, bei dem die maximale (disziplinarische) Punktezahl der Anzahl Schüler*innen entspricht. Dies aus dem Grund, weil sie befürchtet, dass dann einzelne Kinder, welche doch einen disziplinarischen Punkt erhalten, von den anderen für das Nicht-Erreichen des Klassenziels verantwortlich gemacht würden. Jasmins Votum (Z. 93–95) setzt diesen Befürchtungen einen alternativen Vorschlag entgegen.

Handlungen kommen aufgrund einer schüler*innenseitigen Adressierung zustande. Dass es zur Verdeutlichung des Zugzwangs kommt, liegt vermutlich an der verzögerten Reaktion der Schüler*innen. Es entsteht eine längere Pause, in der die Schüler*innen unentschieden scheinen, wer die Interaktionsfortführung übernehmen soll. Diese wird schließlich von der Gesprächsleiterin übernommen. Willemsen (2019: 108) beschreibt, dass (längere) Pausen grundsätzlich zu produktiveren Schüler*innendiskussionen führen. Ob der Sequenzverlauf auch ohne die lehrpersonenseitige Verdeutlichung ‚produktiv‘ für den sAp verlaufen wäre, kann nicht abschließend beantwortet werden. Die Tatsache, dass die Gesprächsleiterin die Interaktionsfortführung genau zu dem Zeitpunkt initiiert, an dem die Lehrperson aufsteht (Z. 98–98b), – ohne dass die beiden Blickkontakt hatten –, deutet jedoch darauf hin.

7.2.3 Zwischenfazit

Die vier *Zugzwänge*, welche die Lehrperson in Beispiel 30 setzt, werden von der Gesprächsleiterin nicht eingelöst. Dies hat zur Folge, dass der sAp nur schleichend in Gang kommt. Durch die wiederholte Blickadressierung markiert die Gesprächsleiterin vermutlich ihre Unsicherheit in Bezug auf die Gesprächsführung, was dazu führt, dass die Lehrperson den Zugzwang stets aufs Neue etabliert, was wiederum das Einsetzen des sAp verzögert. Nichtsdestotrotz werden zwei von vier Zugzwängen eingelöst, nämlich von den Schüler*innen Leyla und Jasmin. Die beiden Schülerinnen sichern dadurch die Interaktionsfortsetzung und Jasmin initiiert schließlich den sAp.

Auch der *sukzessive Zugzwang* (Bsp. 28) wird nicht sofort eingelöst und führt kurzfristig zu einer Gesprächspause. Obwohl es aufgrund der Interaktionssituation prinzipiell allen Schüler*innen möglich wäre, den Zugzwang einzulösen, übernimmt die Gesprächsleiterin diese Aufgabe. Trotz mangelhaftem inhaltlichen Bezug zur vorangehenden Diskussion, sichert sie dadurch die Interaktionsfortführung.

Beim Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit scheint die **multimodale Ausdrucksweise** von Zugzwängen (Blickverhalten, Gestik, körperlich-räumliche Verschiebung), welche nicht verbal begleitet werden, potenziell wirksam, weil die Schüler*innen eine gewisse ‚Freiheit‘ in Bezug auf die Umsetzung erfahren. Damit ist weniger der Zugzwang an und für sich gemeint – dieser ist nicht abhängig von der Ausdrucksmodalität und kann auch ohne verbale Begleitung seine Wirkung entfalten. Vielmehr ist damit die ‚Entscheidungsfreiheit‘ der Schüler*innen gemeint, von wem die Interaktionsfortführung übernommen wird (im Gegensatz dazu stehen etwa verbale Anweisungen der Lehrperson

hinsichtlich der Interaktionsfortführung, welche sie explizit an bestimmte Schüler*innen richtet). Bei den Schüler*innen lässt sich in beiden Beispielen ein ‚Verantwortungsbewusstsein‘ für die Interaktionsfortführung feststellen; die Zugzwänge werden sowohl von einzelnen Schüler*innen der Klasse wie auch von der Gesprächsleiterin eingelöst. Im zweiten Best-Practice-Fall (Bsp. 28) manifestiert sich dies sogar unabhängig der inhaltlichen Weiterentwicklung der Diskussion. So zieht es die Gesprächsleiterin in diesem Beispiel vor, ein Votum zu wiederholen, anstatt auf das zuvor genannte einzugehen. Im Zusammenhang mit der multimodalen Ausdrucksweise stehen zwei weitere potenziell wirksame Faktoren: 1) Die **Wiederholung** von Zugzwängen dient dazu, die Zugzwänge auf der Ebene der Interaktionsstrukturierung zu verdeutlichen. Dies scheint insbesondere bei Realisierungsformen notwendig, welche – wie die hier beschrieben – nicht verbal begleitet werden. 2) Wie zum Ende des Kapitels 6.9.4 dargestellt, ist die Lehrperson beim Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit bestrebt, **keine dyadischen Interaktionen** zwischen sich und einzelnen Schüler*innen entstehen zu lassen. Diese Bestrebung erweist sich in Bezug auf sAp als zielführend, weil dadurch keine*r der anderen Schüler*innen marginalisiert wird und die Verantwortung für die Interaktionsfortführung potenziell von allen Schüler*innen übernommen werden kann.

7.2.4 Kontrastfall

Der Kontrastfall zeigt zwei Zugzwänge der Lehrperson, mit denen sie ihre Nicht-Verfügbarkeit anzeigt, die jedoch auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind; einmal auf der interaktionsstrukturellen und einmal auf der inhaltlichen.

Die Schüler*innen diskutieren als Vorschlag für ein neues Klassenziel, eine Liste zu erstellen, um sicherzustellen dass die Ämtli erledigt werden.¹⁹⁹

Beispiel 33: euer Klassenziel (KR11, T4, 8:58–9:41)

```
17 LP:   wer hat HIER hier einen (.) gedAnkenblitz;
17b     [((LP schaut zu GL, 2.0)                ]
17c     [((GL richtet ihr Sitzkissen her, 2.0))]
-> 18     LISA tust du wEiterschauen;
-> 19     ((LP senkt Kopf, schaut auf den Boden #1, 3.1))
```

¹⁹⁹ Der Transkriptausschnitt ist die Fortsetzung des Beispiels 27, welches in Kapitel 6.4.1 in Bezug auf *handlungsspezifische Anweisungen* und in Kapitel 6.8.1 unter dem Fokus der *Animierungsfrage* und analysiert wird. Die Zeilen 17–20 überlappen sich in den Beispielen 27 und 33.



Abb. 86: Lehrperson mit gesenktem Kopf, #1

20 GL: svEn,
 21 (1.5)
 22 SVE: ähm wenn (.) ja (-) man könnte sie frau ARnold (.) geben die
 lIste?
 22b (1.7)
 23 ((LP hebt Kopf, schaut in SVEs Richtung #2, 1.5))



Abb. 87: Lehrperson schaut in Svens Richtung, #2

24 ähm damit (-) SIE kontrollieren können ob alles gemacht wu (.)
 Ist,
 25 (1.2)
 -> 26 LP: mh es ist EUER klassenziel,
 27 ((LP schaut im Kreis umher #3, 9.3))



Abb. 88: Lehrperson schaut im Kreis umher, #3

```

28 MIC: <<schaut zwischen LP und GL hin und her> also (--) halt einen
        positiven EINtrag, (--)
29      im logbuch bekommt wenn man den (--) vielleicht dreimal (--)
        [geHOLfen hat,]>
29b     [((LP nickt)) ]

```

Der Kontrastfall weist die Turnabfolge LP-S-S-LP-S-LP-S-LP (Z. 18–29b) auf. Nachdem die Lehrperson die Klasse animiert, weitere Ideen in die Diskussion einzubringen (Z. 17), weist sie die Gesprächsleiterin (Lisa) an, die Gesprächsführung wieder zu übernehmen (Z. 18). Wie in Kapitel 6.8 aufgeführt, geht diese ‚Verantwortungsübertragung‘ für die Interaktionsfortführung im Zusammenhang mit Animierungsfragen stets mit einer Anweisungshandlung und einem Anzeigen von Nicht-(mehr-)Verfügbarkeit einher. Dieses Muster zeigt sich in den Zeilen 18–19; die Lehrperson weist die Gesprächsleiterin verbal an und senkt anschließend den Kopf, wobei sie ihren Blick auf den Boden wendet (vgl. Abb. 86). Es handelt sich demnach um ein verbal und körperlich realisiertes Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit. Wie im zuvor präsentierten Best-Practice-Fall (Bsp. 30) bezieht sich der damit etablierte Zugzwang auf die Verantwortungsübernahme für die Gesprächsführung mit dem Unterschied, dass er diesmal explizit an die Gesprächsleiterin gerichtet ist. Es handelt sich folglich um einen Zugzwang auf der interaktionsstrukturellen Ebene, welchen die Gesprächsleiterin in präferierter Weise umsetzt, indem sie das Rederecht Sven zuteilt (Z. 20). In seinem Beitrag nennt Sven die Lehrperson (Frau Arnold) namentlich, jedoch spricht er in der 3. Person von ihr (*man könnte sie frau ARnold (.) geben die llste?*, Z. 22). Daraufhin hebt die Lehrperson ihren Blick und schaut zu Sven, ohne sich jedoch zu äußern

(Z. 23, vgl. Abb. 87). Damit hebt sie die zuvor demonstrierte Nicht-Verfügbarkeit teilweise wieder auf. Trotz vorangehender Pause von 1.7 Sekunden (Z. 22b), welche darauf hindeutet, dass Sven seinen Turn abgeschlossen hatte, fühlt er sich im Anschluss scheinbar verpflichtet, seine Äußerung zu begründen (Z. 24). Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Lehrperson sich durch die Blickzuwendung erneut als verfügbar anzeigt. In Svens zweitem Äußerungsteil spricht er die Lehrperson nun direkt an (*damit (-) SIE kontrollieren können*). Nach einer weiteren Pause (Z. 25) zeigt sich die Lehrperson zum zweiten Mal als nicht-verfügbar an, indem sie äußert, dass es sich um „das Klassenziel der Schüler*innen“ handle (Z. 26). Anhand der Betonung des Possessivpronomens *EUER* ist erkennbar, dass sie einen Bezug zu Svens Beitrag herstellt, der zuvor seinerseits das Personalpronomen *SIE* akzentuierte. Dieser zweite Zugzwang ist auf der Inhaltsebene angesiedelt (und nicht mehr auf der interaktionsstrukturellen wie zuvor); er gibt den Schüler*innen implizit zu verstehen, dass die Lehrperson nicht in eine allfällige Kontrolle der Liste einbezogen werden will. Im Anschluss ergibt sich eine lange Pause von 9.3 Sekunden (Z. 27), während der die Lehrperson die Schüler*innen anschaut (vgl. Abb. 88). In Zeile 28 ergreift Michael schließlich das Wort, wobei er abwechselnd zur Lehrperson und zur Gesprächsleiterin schaut. Dieses Blickverhalten widerspiegelt vermutlich die Inkongruenz, welche sich durch das Blickverhalten der Lehrperson (Z. 27) in Kombination mit dem Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit (Z. 26) ergibt: Michaels teilweise Adressierung der Gesprächsleiterin zeigt, dass er den Zugzwang auf der Inhaltsebene einlösen will, indem er seinen Vorschlag mit der Klasse (wofür die Gesprächsleiterin stellvertretend steht) diskutieren will, die teilweise Adressierung der Lehrperson hingegen zeigt, dass er den Zugzwang in Kombination mit ihrem Blickverhalten als Forderung nach einer Erwiderung interpretiert. Die Lehrperson ratifiziert Michaels Äußerung schließlich mit einem Kopfnicken (Z. 29b), womit sie bestätigt, dass es ihr im zweiten Zugzwang (Z. 26) um den Inhaltsaspekt ging, welcher durch einen – aus ihrer Sicht – akzeptablen Vorschlag von Michael nun erfüllt wurde.

Der Kontrastfall zeigt zwei Zugzwänge der Lehrperson, mit denen sie ihre Nicht-Verfügbarkeit anzeigt, die jedoch auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind: Einerseits zeigt die Lehrperson ihre Nicht-Verfügbarkeit auf der interaktionsstrukturellen Ebene an (Z. 19), d. h. sie zeigt den Schüler*innen an, dass sie die Verantwortung für die Gesprächsführung abgeben will. Der zweite Zugzwang (Z. 26) hingegen ist auf der inhaltlichen Ebene zu verorten, weil die Lehrperson durch die verbale Äußerung anzeigt, dass sie für eine inhaltliche Aufgabe (das Kontrollieren der Liste) nicht zur Verfügung steht. Hinzu kommt, dass das Blickverhalten der Lehrperson zu unklaren Verhältnissen in Bezug auf

das Anzeigen der Nicht-Verfügbarkeit führt, was erstens am Wechsel von Svens indirekter Bezugnahme auf die Lehrperson (Z. 22) hin zur direkten Adressierung (Z. 24) ersichtlich wird. Zweitens zeigt Michaels teilweise Adressierung der Lehrperson (Z. 28–29), dass auch das verbale Anzeigen der Nicht-Verfügbarkeit (Z. 26) von ihm nicht eindeutig als solches interpretiert wird (s. oben). An beiden Stellen tritt die Lehrperson in eine dyadische Interaktion mit Sven bzw. Michael, indem sie ihren Blick hebt und in Svens Richtung schaut (Z. 23) bzw. Michaels Votum ratifiziert (Z. 29b).

Zusammenfassend lässt sich aus der Kontrastierung der Fälle schlussfolgern, dass die **Wiederholung** von Zugzwängen, welche dieselbe Zielausrichtung aufweisen (z. B. Interaktionsstrukturierung), potenziell wirksam sind. Auch der in den Best-Practice-Fällen eruierte Faktor **Vermeiden von dyadischen Interaktionen** bestätigt sich als potenziell wirksam, da im Kontrastfall dyadische Interaktionen etabliert werden. Die multimodale Ausdrucksweise ohne verbale Begleitung hingegen stellt kein Wirkungspotenzial dar. Vielmehr handelt es sich dabei um einen in Bezug auf das Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit spezifischen Faktor, weil die fehlende verbale Ausdrucksmodalität es der Lehrperson erleichtert, Abwesenheit zu suggerieren (vgl. Kap. 6.9).

7.3 Präziserungsfragen

Ausgangspunkt für die Analyse der Wirkungspotenziale in Bezug auf die Lehrpersonenhandlung *Präziserungsfrage* (vgl. Kap. 6.7) ist ein Best-Practice-Fall, bei welchem der Zugzwang doppelt etabliert wird (Kap. 7.3.1).

7.3.1 Doppelter Zugzwang zur Präzisierung

Das Beispiel zeigt einen doppelten Zugzwang der Lehrperson, der ohne schüler*innenseitige Adressierung zustande kommt. Er zielt darauf ab, dass eine bestimmte Schülerin ihr Votum präzisiert und die Lehrperson adressiert dementsprechend diese Schülerin. Der Zugzwang wird von der Schülerin unmittelbar eingelöst und führt im Anschluss zu einem sAp, bei dem die Schüler*innen gemeinsam die Interaktionsfortsetzung verantworten.

Im Beispiel schlägt Eva-Maria vor, ein Klassenziel mit Punkten zu formulieren, weil die Klasse es geschafft hat, in den Wochen zuvor weniger Punkte zu machen.²⁰⁰

200 In Kapitel 6.7.2 wird ein Ausschnitt (Z. 01–20) desselben Beispiels analysiert.

Beispiel 25: Punkten eine Chance geben (KR38, LP4, 6:27–7:50)

- 01 GL: eva-maria,
- 02 EVA: da wir [(räuspert sich, 6.2)] da ICH jetzt (.)
gemerkt habe dass wir weniger punkte haben,
- 02b [(SuS lachen)]
- 03 können wir den punkten <<@> nochmals eine CHANCE geben;>
- 04 ((Gelächter, 3.3))
- 05 LP: es ist wahr ihr habt VIEL weniger [punkte;
]
- 06 VS: [<<lachend, zu GL> den
punkten] [(xxxx)>]
- 07 GL: [<<lachend, ironisch> bekommen] wir dafür eine
MARmel?>
- 08 ((Gelächter, 1.7))
- 09 VS: <<@, zu GL> den PUNKten eine chance geben;>
- 10 (2.6)
- 11 VS: <<zu GL> was sölli [ufSCHRIIbe?>]
was soll ich aufschreiben
- 12 [((GL zuckt mit den Schultern))]
- 12b VS: keine PUNKte;
- 12c Sf: weniger PUNKte,
- 12d [((VS notiert)) --->20]
- 12e [((einige SuS durcheinander, unverständlich, 2.0))]
- 12f GL: <<zu VS> wEniger PUNKte; (---)
pro perSON;>
- 12g
- 12h ((einige SuS durcheinander, unverständlich, 5.6))
- > 13 LP: eva-maria was MÖCHtest du denn für ein ziel;
- 14 du hast jetzt eine RIChtige äusserung gemacht aber kein zIel,
- > 15 was wäre das dein ZIELvorschlag,
15b ((EVA hält Hand hoch))
- 16 eva-maria,
- 17 EVA: <<zu GL> äh chan ich de BALL dingsbums;>
äh kann ich den Ball Dingsbums
- 18 GL: es chunt ja nöd druf a
es kommt ja nicht drauf an
- 19 EVA: also (.) meine idEE ist dass (.) wir ja zwei wochen haben;
- 20 also können wir so etwas fünfZEH:N] (.) punkte (.)
oder (.) zwanzig-
- 21 VS: <<ungläubig> ZWÄNZG;>
zwanzig
- 22 RIC: (nei) FÜF fuf isch guet;
(nein) fünf fünf ist gut
- 23 EVA: weil WIR sind achtzehn personen;
- 24 GL: wir sind [achtzehn] personen aber nicht jeder [bekommt] [(xxx)
25 CAR: [sibzäh]
siebzehn
- 26 KL: [sibzäh]
siebzehn
- 27 EVA: [äh
siebzEHN

- 28 tschuldigung MARIO²⁰¹;
 29 GL: rest in peace;
 30 VS: ZÄH isch guet oder,
 zehn ist gut oder
 31 GL: JA,
 32 VS: okay guet;
 okay gut
 33 GL: zäh
 zehn
 34 EVA: so vil,
 so viel
 35 VS: söll ich nid NÜN <<lachend> schribe,>
 soll ich nicht neun schreiben
 36 ((SuS werfen zum Spass verschiedene Punktzahlen ein, VS
 notiert, 12.4))
 37 GL: also (-) sonst noch jemand,

Die Lehrperson greift erstmals ein, nachdem Eva-Maria ein Votum vorgebracht hat (Z. 02), das von den Mitschüler*innen mit Gelächter quittiert wird (Z. 04). Sie bestätigt dabei Eva-Marias Aussage, dass die Klasse „weniger Punkte gemacht habe“ (Z. 05). Die Äußerung der Lehrperson wird vom Gesprächsleiter mit einer ironischen Bemerkung aufgenommen (Z. 07). Im Anschluss handeln die Schüler*innen – vor allem die Votenschreiberin und der Gesprächsleiter – aus, was als Votum notiert werden soll (Z. 09–12g). Daraufhin stellt die Lehrperson Eva-Maria die Präziserungsfrage, „welches Ziel sie denn möchte“ (Z. 13) und etabliert damit den Zugzwang, welcher beinhaltet, dass Eva-Maria eine konkrete Zielformulierung vornimmt. Den Zugzwang verdoppelt die Lehrperson in Zeile 15 (nach einer eingeschobenen Erläuterung, Z. 14), indem sie die Präziserungsfrage reformuliert (vgl. selbstreferentielle Reformulierung, Kap. 6.5.2). Durch die Verwendung des Konjunktivs (*was wäre das dein ZIELvorschlag*, Z. 15) anstelle des Indikativs (*was MÖCHtest du denn für ein ziel*), Z. 13) schwächt die Lehrperson dabei den Zugzwang ab und signalisiert Eva-Maria größeren Handlungsspielraum bei der Einlösung des Zugzwangs. Eva-Maria gibt ihre Redeabsicht mittels Handzeichen unmittelbar zu erkennen (Z. 15b) und zeigt damit an, dass sie beabsichtigt den Zugzwang einzulösen. Als sie dann eine konkrete Punktzahl nennt („fünfzehn oder zwanzig Punkte“, Z. 20), unterbricht die Votenschreiberin das Notieren, mit dem sie in Zeile 12d begonnen hatte. Die Votenschreiberin wiederholt mit einem ungläubigen Unterton die von Eva-Maria genannte Punktzahl (ZWÄNZG; Z. 21), woraufhin sich auch andere Schüler*innen zu Wort melden und verschiedene Punktzahlen in

201 Der Schüler Mario hatte die Klasse einige Wochen zuvor verlassen.

die Runde werfen (Z. 22–35). Damit hat der sAp eingesetzt und die Schüler*innen einigen sich schließlich auf die Punktzahl „zehn“ (Z. 30–33).

7.3.2 Zwischenfazit

Der *doppelte Zugzwang zur Präzisierung* (Bsp. 25) zeichnet sich dadurch aus, dass er an eine einzelne Schülerin gerichtet ist und diese die Einlösung des Zugzwangs übernehmen muss (dies ist u. a. auf den für Präzisierungsfragen charakteristischen lokalen Bezug zurückzuführen, der eine spezifische Adressierung mit sich bringt, vgl. Kap. 6.7). Diese spezifische Adressierung gewährt den Schüler*innen weniger ‚Freiheit‘ in Bezug auf die konkrete Umsetzung. Eva-Maria als adressierte Schülerin muss den Zugzwang einlösen. Nichtsdestotrotz ist das Einlösen des Zugzwangs und die damit einhergehende inhaltliche Präzisierung eines Votums implizit an die **gesamten Klasse** gerichtet, weil dadurch das Gespräch potenziell von allen Schüler*innen inhaltlich weiterentwickelt werden kann.

Bei den hier analysierten Präzisierungsfragen zeigt sich eine Parallele zum Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit in den oben präsentierten Best-Practice-Fällen (vgl. Kap. 7.2.1 und 7.2.2): In allen Fällen werden mehrfach Zugzwänge eingesetzt. Der **Verdoppelung** der Präzisierungsfrage bzw. dem doppelten Etablieren des Zugzwangs im präsentierten Fall kommt – wie bei den mehrfachen Zugzwängen beim Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit auch – eine verdeutlichende Funktion zu. Im Fall der Präzisierungsfragen ist diese Funktion jedoch auf der Inhaltsebene angesiedelt, weil die Lehrperson anzeigt, dass sie die geforderte Präzisierung für die inhaltliche Weiterführung des Gesprächs als relevant erachtet. Diese Ebene steht im Gegensatz zu den wiederholten Zugzwängen der Best-Practice-Fälle beim Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit, welche auf der interaktionsstrukturellen Ebene verortet sind, weil die Zugzwänge der Lehrperson dabei darauf ausgerichtet sind, dass die Schüler*innen das Gespräch unter sich weiterführen (vgl. Kap. 7.2.3).

7.3.3 Kontrastfall

Der Kontrastfall zeigt eine einfache Präzisierungsfrage, die von weiteren Lehrpersonenhandlungen begleitet wird.

Michael nennt als Vorschlag für ein Klassenziel, dass auf dem Fußballplatz alle nett zueinander sein sollen. Die Lehrperson fragt mittels Präzisierungsfrage nach, was er unter „nett sein“ verstehe.²⁰²

202 Ausschnitte aus dem Beispiel bzw. dasselbe Beispiel werden auch in den Kapiteln 6.2.3 (Z. 01–14), 6.6.2 (Z. 14–31) und 6.7.1 (Z. 01–31) präsentiert.

Beispiel 24: nett sein (KR25, LP3, 8:50–9:44)

- 01 GL: hat noch jemand einen ANDeren vorschlag?
 02 (6.9)
 03 MIC: auf dem: fussballplatz (.) möglichst (-) NETT sein?
 04 (1.6)
 05 GL: okAY? (-)
 06 JA? (---)
 07 oder ähm also betrifft das ALle;
 08 weil es spielen ja nicht ALle fuss[ball;
 09 MIC: [oder einfach (---) es
 spielen ja FAST alle fUssball;
 10 (2.1)
 11 LP: JA das (x) ist möglich;
 12 muss nicht immer (.) GANZ für alle [sein;
 13 MIC: [weil eigentlich spielt
 FAST jeder einmal in der woche fussball;=
 14 GL: =okay;
 14b [<<wirft Redeball zu CAR> CARla?>]
 -> 15 LP: [und was heisst] NETT konkrEt michael?
 16 MIC: also dass man nicht (.) total AUSrastet oder- (-)
 17 jemanden SCHLÄGT,
 18 oder auch nicht [(xxxx)
 19 LP: [also würd POSitiv ausgedrückt,
 20 wäre (.) die Giraffensprache oder?
 21 GL: also auch keine [(xx)]
 22 MIC: [JA:-]
 23 LP: <<@> oder NICHT?
 24 oder hast du eine andere DINGS?>
 25 MIC: ich habe eher gedacht dass man halt einfach SAGT-
 26 wenn man ein gegentor bekommt nä ähm-
 27 jetzt nicht jemanden ANschreit,
 28 sondern einfach sagt JA (-) okAy, (2.2)
 29 und nicht (.) AUSrastet,
 30 (--)
 31 LP: okay mach nur WEIter (2.2) mIchael;

Im präsentierten Fall besteht die Turnabfolge: LP-S-LP-S-S-LP-S-LP (Z. 15–31). Dies zeigt, dass die Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler*innen sehr ‚dicht‘ ist und es zu keinem sAp kommt. Die Lehrperson vollzieht neben der fokalen Präziserungsfrage in Zeile 15 weitere Lehrpersonenhandlungen wie Umformulierungen (Z. 19–20, 23–24) und eine Ratifizierung (Z. 11–12). Der Zugzwang der Präziserungsfrage selbst wird im Gegensatz zum oben präsentierten Best-Practice-Fall jedoch nicht verdoppelt, sondern tritt einfach auf. Die Tatsache, dass die Lehrperson neben der Präziserungsfrage weitere Lehrpersonenhandlungen einsetzt, steht ebenfalls im Gegensatz zum

Best-Practice-Fall und erweist sich im vorliegenden Kontrastfall als hinderlich für den sAp, weil dieser dadurch immer wieder aufgehalten bzw. verzögert wird. Dies ist insbesondere nach der ersten Umformulierung (Z. 19–20) erkennbar, nach der die Gesprächsleiterin anzeigt, dass sie die Gesprächsführung wieder übernehmen will (Z. 21). Michael unterbricht jedoch ihren Turn und antwortet auf die Umformulierungshandlung der Lehrperson (Z. 22), wodurch das Einsetzen eines möglichen sAp verhindert wird.

Das Einsetzen mehrerer verschiedener Lehrpersonenhandlungen scheint sich auf das Etablieren eines sAp negativ auszuwirken. Demgegenüber steht der Best-Practice-Fall, bei dem **dieselbe Lehrpersonenhandlung** doppelt eingesetzt wird. Insofern bestätigt sich die **Verdoppelung** der Präziserungsfrage als potenziell wirksamer Faktor. Die implizite Ausrichtung der Präziserungsfrage an die gesamte Klasse lässt sich jedoch nicht als Wirkungspotenzial bestätigen. Vielmehr scheint es sich dabei um ein Merkmal der Präziserungsfrage zu handeln. Die spezifische Adressierung einzelner Schüler*innen beim Stellen einer Präziserungsfrage tritt sowohl im Best-Practice-Fall als auch im vorliegenden Kontrastfall auf, in dem Michael explizit adressiert wird (Z. 15). Hier zeigt sich dasselbe Muster wie im Best-Practice-Fall, nämlich dass die Präziserungsfrage zwar spezifisch adressiert ist, dass die evozierte Antwort jedoch für die gesamte Klasse bestimmend ist, weil dadurch eine inhaltliche Weiterentwicklung des Gesprächs stattfinden kann (vgl. Kap. 7.3.2).

7.4 Anweisungen

Die Lehrpersonenhandlung *Anweisung* (vgl. Kap. 6.4) tritt in zwei Best-Practice-Fällen auf, wobei sie einmal gestisch (Kap. 7.4.1) und einmal verbal (Kap. 7.4.2) realisiert wird.

7.4.1 Gestischer Zugzwang

Der folgende Best-Practice-Fall unterscheidet sich von den vorangehenden (Bsp. 30, 29 und 25) insofern, als der etablierte Zugzwang potenziell nicht von allen Schüler*innen eingelöst werden kann (d. h. es findet keine Mehrfachadressierung im Sinne Wunderlichs 1975: 36 f. statt, vgl. Kap. 4.3.4.2), sondern nur von der Gesprächsleiterin, was diese auch tut.

Die Schüler*innen diskutieren wie sie Strafen vermeiden können, welche ihnen beim Vergessen der Ämtli drohen.²⁰³

203 In Kapitel 6.4.2 wird ein Ausschnitt (Z. 06–12) desselben Beispiels analysiert.

Beispiel 15: Weitermachen (KR14, T3, 4:04-4:43)

01 GL: gabriELE;
 02 GAB: jA (1.2) aber es ja dann auch UNfair gegenüber die anderen;
 03 ((mehrere SuS unverständlich, 6.2))
 04 und wir hatten ja früher auch die PUNKte;
 05 ((mehrere SuS durcheinander, unverständlich, 4.0))
 06 LEY: mir müend üs anenand (.) erINnere;
 wir müssen uns gegenseitig erinnern
 07 ((LUC spricht flüsternd zu seinem Sitznachbarn LAR,
 unverständlich, 1.2))--->13
 08 LP: <<flüsternd zu GL> aLIIna>
 09 ((GL, CAR, SEL schauen zu LP1))
 -> 09b [(LP1 macht kreisende Handgeste)]
 09c [(GL, CAR, SEL schauen zu LP1)]
 10 (--)
 11 GL: also wir stimmen jetzt [AB.]
 [((LP nickt))]]
 12 ((LUC spricht flüsternd zu seinem Sitznachbarn LAR,
 unverständlich, 2.7))
 13 pscht
 14 (1.2)
 15 ähm
 16 ((GL schaut in Richtung von LUC, 3.0))
 17 WER ist dafür?=
 18 <<liest von Votenkärtchen ab> =ich lasse mich nicht (.) ablenken
 und schaue für MICH;>
 19 ((einige SuS erheben die Hand, 14.5))
 20 GL: HAND ufem chopf,
 Hand auf dem Kopf
 21 ((einige SuS halten die Hand auf den Kopf, PF zählt Stimmen,
 5.0))
 22 PF: zäh
 zehn
 23 ((einige SuS leise durcheinander, PF notiert, 12.0))
 24 PF: <<leise zu LEY> halt ich muess das GSEH,>
 halt ich muss das sehen
 25 ((GL legt Votenkärtchen vor PF hin, PF notiert weiter, 18.7))
 26 GL: LÜCa:-
 27 (1.9)
 28 RUhig,
 29 (3.2)
 30 ähm (.) beObachter (.) RÜCKmeldung und (---)
 31 M::Aximal (-- drei positive.

Nachdem es nach Gabrieles Votum zweimal zu unverständlichem Flüstern unter den Schüler*innen kommt (Z. 05 und 07), interveniert die Lehrperson, indem sie die Gesprächsleiterin namentlich adressiert (Z. 08). Es findet also vorgängig keine Adressierung der Lehrperson durch eine*n Schüler*in statt. Sobald der Blickkontakt mit der Gesprächsleiterin hergestellt ist (Z. 09), macht die Lehrperson eine kreisende Handbewegung (Z. 09b), durch welche die Gesprächsleiterin angewiesen wird, in die nächste Phase überzuleiten (vgl. *verfahrensspezifische Anweisung*, Kap. 6.4.2). Damit etabliert die Lehrperson einen gestischen Zugzwang für die Gesprächsleiterin. Diesen löst die Gesprächsleiterin unmittelbar ein, sie leitet zur Abstimmung über (*also wir stimmen jetzt AB.*, Z. 11) und beendet damit die Diskussionsphase. Eine über den Blickkontakt (Z. 09 und 09c) andauernde Interaktion zwischen der Lehrperson und der Gesprächsleiterin findet jedoch nicht statt. Die Einlösung des Zugzwangs ratifiziert die Lehrperson mit einem Nicken (Z. 12). Im Anschluss setzt der sAp ein. Obwohl Luca immer noch flüsternd auf seinen Sitznachbarn Lars einredet (Z. 13), lässt sich die Gesprächsleiterin nicht von der Umsetzung der Anweisung abbringen. Sie maßregelt Luca (Z. 14 und 17) verbal und mittels Blick und führt im Anschluss die Abstimmung durch (Z. 18–23). Sowohl die (flüsternde) verbale Adressierung der Gesprächsleiterin durch die Lehrperson wie die Handgeste der Lehrperson werden abgesehen von der Gesprächsleiterin nur von zwei weiteren Schülerinnen (Carla und Selma, Z. 09 und 09c) bemerkt. Es handelt sich demzufolge um eine relativ ‚unauffällig‘ realisierte Geste (vgl. Kap. 6.4.2), die an die Gesprächsleiterin gerichtet ist.

7.4.2 Doppeldeutiger verbaler Zugzwang

Im folgenden Beispiel zeigt sich, dass der Zugzwang, den die Lehrperson etabliert, von den Schüler*innen unterschiedlich interpretiert wird und deshalb mehrfach und auf verschiedenen Ebenen eingelöst wird. Trotz dieser Unklarheit, die sich im Rahmen des sAp bemerkbar macht, interveniert die Lehrperson relativ lange nicht, sondern es entsteht ein sAp in dessen Rahmen die Schüler*innen diese Unklarheit selbstständig zu klären versuchen.

Michael schlägt als Klassenziel vor, einen temporären Pausenkiosk einzurichten.

Beispiel 5: Pausenkiosk (KR28, 3603, 7:17–3604, 0:47)

01 MIC: alsO-

02 ((Gelächter²⁰⁴, 2.4))

03 ich fände es (-) EIGentlich noch cool, (-)

04 AUCH (-) auch wenn wir ein (.) klassen(.)kiosk?

05 oder einfach ein PAUsenkiosk machen würden, (---)

06 dann könnten wir auch etwas für den KLASsenkasse (.)
wahrscheinlich (-) verdienen?

07 LP: aber das ist kein klassenZIE:L ähm für eine woche vom verhalten
her;

-> 08 das kan (.) könnt ihr aufschreiben für den nächsten [KLASsenrat
michael;

08b [((PF hebt
Hand, schaut zu LP))-->11]

09 (1.2)

10 hm weil ei da da müssen wir dann WIRklich etwas organisieren und
so weiter=

11 =da brauchen wir ZEIT,]

12 (aber) ein klassenziel ist ja [etwas (.) das WÄhrend dem
unterricht läuft.]

12b [((PF legt Redekärtchen, schaut
zu GL))]

12c (4.5)

13 ((GL wirft Redeball zu PF))

14 PF: muss ich das jetzt AUFSchreiben?

15 und wo muss ich das AUFSchreiben,

16 ((mehrere SuS durcheinander, 2.4))

17 LP: HINTen hats doch nachher?

18 PF: ja aber WO?

19 ((mehrere SuS durcheinander, 1.9))

20 MIC: unter KLASsenzie:l-

21 RIC: neues [gleich] <<leise (neu kei ahnig)>
keine Ahnung

22 PF: [okAY;]

23 (7.3)

24 GL: ähm (2.4) JA?

25 <<leise> ähm (.) ich weiss nid was ich mache MUESS,=
ich weiss nicht was ich machen muss

26 =Michi?>

27 ((GL beugt sich zu MIC, der neben ihm sitzt, 2.9))

28 MIC: <<leise>(x) KLASseziel>
Klassenziel

29 (2.1)

30 GL: ideen für KLASsenziele? (1.2)

31 ideen für KLASsen (1.3)

204 Das Gelächter bezieht sich auf die vorangehende Äußerung von Michael. Diese ist für den vorliegenden Ausschnitt nicht relevant.

- 32 <<leise> nei egal> (2.5)
nein egal
- 33 RiCo,
- 34 RIC: muss man aufs (.) als erstes nicht (.) <<zeigt auf
 Votenkärtchen> DAS bestimmen,
- 35 GL: habe ich ja gerade geFRAGT;
- 36 MAR: nei
nein
- 37 GL: ideen für KLASSenziele?>
- 38 MAR: <<leise> (ist das ein klassenziel;)>
- 39 GL: DAS?
- 40 MAR: [JA,]
- 41 GL: [läs]
lies
- 42 ((MAR greift nach Votenkärtchen, 2.9))
- 43 MAR: wenn man eingepackt hat zweimal SCHAUen,
 44 ist das ein KLASSenziel;
- 45 GL: JA vielleicht,
 46 ((Gelächter, 0.8))
- 47 MIC: ein KLASSenziel wäre eher einfach (.) ähm
- 48 LEY: die HAUSAufgaben dabei haben;
- 49 MIC: ja-
 50 (2.1)
- 51 GL: aber !WIE::!;
- 52 ((einige SuS durcheinander, 7.8))
- 53 <<genervt> eva-maRIa;>
- 54 EVA: also ich finde die idee von miChi GUT?
 55 weil (.) in meiner anderen SCHule, (.)
 56 hatten wir auch PAUSEnkiosk?
- 57 MIC: aber [das GEHT ja eben nicht;]
- 58 EVA: [und DA] haben-
- 59 EVA: und (-) WAS?
- 60 RIC: <<leise> [als KLASSen]>
- 61 MIC: [es GEHT ja] eben nicht;
- 62 GL: als KLASSen[ziel;]
- 63 EVA: [JA: ich meine] als nächstes mal könnten wir das als
 klassen[ziel HABen,]
- 64 MIC: [aber das ist] LEYla und jasmins [idee-
 65 EVA: [weil dann kann man
 (.)VIEL geld in die (.) dOse (--) also in der klassenkasse
 bekommen;
 (1.3)
- 66 (1.3)
- 67 CAR: <<leise, fragend zu JAS> DOse,>
- 68 JAS: WAS?
- 69 GL: <<lachend> !DO!se->
- 70 CAR: <<kichernd> aha DOse-
 71 ((Gekicher, 3.5))
- 72 LP: eva-marIa für dich AUCh nochmal==
 73 =ich muss das Auch VORbereiten jeweils so etwas;
 74 ich muss abklären ob es SONST (.)
 75 ob es einen (.) JAHrespausenkiosk gibt,

wieder aufgreift. Als Reaktion darauf nehmen Michael, Rico und der Gesprächsleiter Bezug auf die erste Äußerung der Lehrperson (Z. 07) und lösen damit den Zugzwang der Lehrperson auf der inhaltlichen Ebene ein, indem sie festhalten, dass der „Pausenkiosk nicht als Klassenziel“ definiert werden könne (Z. 57, 60–62). Die drei interpretieren den Zugzwang demzufolge als **inhalts-spezifische Anweisung** (vgl. Kap. 6.4.3). Eva-Marias bezieht ihre Erwiderung ebenfalls auf die erste Äußerung und die Anweisung der Lehrperson (Z. 07–08), interpretiert diese jedoch erneut unter dem einem verfahrensspezifischen, zeitlichen Aspekt, nämlich dass der Pausenkiosk „**das nächste Mal** als Klassenziel gesetzt werden könne“ (Z. 63). Diese unterschiedlichen Bezugnahmen auf den Zugzwang der Lehrperson gehen auf ein Missverständnis zurück, wie sich in der Schlusssequenz des Beispiels zeigt: Die Lehrperson meint, das Thema Pausenkiosk könne an der Wandzeitung „aufgeschrieben werden“, um es nächste Woche als Diskussionspunkt zu besprechen (Z. 08), während Eva-Maria offensichtlich versteht, es könne nächste Woche als Klassenziel gesetzt werden. Im Anschluss an Eva-Marias Äußerung nehmen Carla, Jasmin und der Gesprächsleiter ein Element von Eva-Marias Äußerung („Dose“) parodierend auf (Z. 67–70). Vermutlich veranlasst diese Parodie die Lehrperson dazu, dass sie erneut eingreift und ihr anfängliches Votum reformuliert und präzisiert und damit das Verständnis spezifisch für Eva-Maria sicherstellt (Z. 72–82).

7.4.3 Zwischenfazit

Der *gestische Zugzwang für die Gesprächsleiterin* (Bsp. 15) hebt sich von den anderen Beispielen ab, weil er als einziger ausschließlich an die Gesprächsleiterin gerichtet ist und diese folglich die alleinige Verantwortung für die Einlösung und damit auch für die Interaktionsfortführung hat. Die (rein) gestische Anweisung kann von der Gesprächsleiterin problemlos umgesetzt werden, weil ihr die Klassenratspraxis und ihre rollenspezifische Funktion als Gesprächsleiterin bekannt sind (vgl. Rossi 2014: 310, Willemsen et al. 2018: 44). Obwohl es sich um eine potenziell gesichtsbedrohende Anweisung handelt (vgl. Kap. 6.4.2), ermöglicht die ‚unauffällig‘ realisierte Geste, dass die Gesprächsleiterin ihre rollenspezifische Funktion vor den anderen Schüler*innen ohne Autoritätsverlust ausüben kann.

Der *doppeldeutige verbale Zugzwang* (Bsp. 5) wird von den Schüler*innen unterschiedlich interpretiert; einmal als verfahrensspezifische und einmal als inhaltspezifische Anweisung. Entsprechend wird er von den Schüler*innen mehrfach und auf unterschiedlichen Ebenen eingelöst. Dennoch ist genau diese Unklarheit in einem gewissen Sinne zielführend, weil die Schüler*innen

im Rahmen des sAp nämlich beide Aspekte verhandeln. Hervorzuheben gilt es, dass die Lehrperson den Zugzwang an die gesamte Klasse richtet und er entsprechend potenziell von allen Schüler*innen eingelöst werden kann. Dadurch werden **dyadische Interaktionen** der Lehrperson mit einzelnen Schüler*innen **vermieden**.

Anweisungen können aus demokratiepädagogischer Sicht als problematisch betrachtet werden (vgl. Lötscher/Sperisen 2016: 85 f.), da sie das Gespräch unter den Schüler*innen inhaltlich in beträchtlichem Masse lenken. Die vorliegenden Analysen zeigen jedoch, dass Anweisungen in Bezug auf sAp potenziell wirksam sind. Dies wird auf die grundsätzlich klare Handlungsrichtung von Anweisungen aufgrund des Einsatzes **einzelner Zugzwänge** zurückgeführt.

7.4.4 Kontrastfall

Im Kontrastfall zeigt sich, dass die Lehrperson zwei unterschiedliche Zugzwänge kurz nacheinander etabliert.

Michael korrigiert ein von Jasmin zuvor eingebrachtes Votum, das er – wie im weiteren Verlauf sichtbar wird – missverstanden hatte. Er meinte, Jasmin habe notiert, dass es eine disziplinarische Konsequenz gebe, sobald ein*e Schüler*in drei (disziplinarische) Striche (z. B. für „dazwischen sprechen“) erhalten habe. Jasmin meinte jedoch, dass die Konsequenz greifen solle, sobald jemand dreimal die Hausaufgaben vergessen habe.

Beispiel 32: Hausaufgaben vergessen (KR19, LP2, 4:56–6:45)

```

01 MIC: also:- (-)
02      ähm aber jasmin du hast AUCH- (--
03      NICHT aufgeschrieben wenn man dreimal die hAusaufgaben vergisst=-
04      =sondern AUCH- (1.1)
05      wenn man dreimal (.) REINredet;
06 JAS: NEIN also-
07 LUC: DOCH;
08 MIC: DOCH du hast geschrieben wenn [man ] dreimal STRICHE-
09 JAS:                                     [jA- ]
10      (2.1)
-> 11 LP: <<geht zum Kreis> aber jetzt machen wirs mal mit die
      HAUSAufgaben oder,
12      das habe ICH so gelesen-
-> 13 ZEIG mal das blatt nochmals->
14      [((GL gibt LP das Blatt mit den Traktanden, 2.1))]
14b     [((LP liest, 2.1)) ]
15      [((LP beugt sich mit Oberkörper in den Kreis hinein)--->22]
```

16 JAS: eigentlich sollte es DURCHgestrichen sein;
 17 LP: es ist DURCHgestrichen;
 18 [JA genau.]
 19 JAS: [ja ALSO-]
 20 <<lachend, macht kreisende Handbewegung> hm>
 21 ((LP gibt Blatt GL zurück))
 22 LP: wEil ich habe das mit dem (.)]
 mit dem DREINschwätzen- (-)
 23 hast DU ja michael (.) geschrieben;
 24 ich kann das JETZT schon zeigen- (-)
 25 das find ich im moment etwas zu VIEL;
 26 das schaue ICH ja mit den bemerkungen;
 27 jetzt haben wir mal die HAUSAufgaben==
 28 =sonst seid ihr überLAden mit regeln oder;
 29 und dann ists AUCH nicht mehr lUstig;
 30 aber wir können mal spÄter (.) darauf zurückKOMmen? (.)
 31 und auch das mit den PULten-
 32 ist auch ähm (-) erwÄhnt worden-
 33 da können wir AUCH mal spÄter- (--)
 34 ähm eigene PULTordnungen (.) erfinden in der klasse-
 35 und dann ABstimmen welche ihr wollt;
 36 das machen wir AUCH mal zu einem späteren zeitpunkt.
 37 [(LP geht zurück zum Sitzplatz, setzt sich, 7.9)]
 37b [(MIC wirft Redeball zu GL, 7.9)]
 38 GL: RIco,

Es besteht die Turnabfolge: LP-S-LP-S-LP-S (Z. 11–38), d. h. auch in diesem Fall interveniert die Lehrperson relativ häufig und es entsteht kein sAp. Auslöser für die erste Intervention ist eine Uneinigkeit zwischen den Schüler*innen Jasmin, Luca und Michael. Die Lehrperson nimmt eine *inhaltsspezifische Anweisung* vor (Z. 11, vgl. Kap. 6.4.3), wobei sie von ihrem Sitzplatz zum Sitzkreis geht (Z. 11–13). Sie gibt zu erkennen, dass sie sich zum Thema äußern will, weil sie das Traktandenblatt vorgängig gesichtet habe (Z. 12). Ihre Äußerung (*das habe ICH so gelesen-*) fungiert gleichzeitig als Begründung für ihr Eingreifen. Diese erste Intervention unterbindet das Aushandeln der Uneinigkeit zwischen den genannten Schüler*innen. Gleich im Anschluss etabliert die Lehrperson mittels einer weiteren Anweisung einen zweiten Zugzwang (Z. 13), der diesmal an Jasmin gerichtet ist. Jasmin soll der Lehrperson das Traktandenblatt aushändigen, sozusagen als ‚Beweisstück‘ für die vorherige Anweisung, dass das Klassenziel „jetzt mal mit den Hausaufgaben gemacht“ (Z. 11) werden soll. Aufgrund dieses zweiten Zugzwangs an Jasmin kommt es in der Folge zu einer dyadischen Interaktion zwischen Jasmin und der Lehrperson (Z. 16–20), was den sAp erneut verhindert bzw. verzögert.

Den nächsten Turn beginnt die Lehrperson mit *wEil* (Z. 22), womit sie anzeigt, dass sie zu einer Begründung ansetzt. Im Rahmen dieser Begründung nimmt sie auf einen schriftlich eingebrachten Vorschlag von Michael Bezug (Z. 23), welchen sie negativ evaluiert (*das find ich im moment etwas zu VIEL*; Z. 25). Auch dieser Negativ-Evaluation fügt sie Begründungen an, nämlich dass „sie ja das mit den Bemerkungen schau“ (Z. 26), d. h. dass sie sich in der Verantwortung sieht, beim Dazwischenschwätzen disziplinarisch einzugreifen. Als zweite Begründung fügt die Lehrperson an, dass die Schüler*innen „sonst überladen seien mit Regeln“ (Z. 28). Sie fügt dann alternative Vorschläge an, die auch zu einem späteren Zeitpunkt noch besprochen werden können (Z. 30–36). Diesen zweiten Turn schließt sie auch körperlich-räumlich ab, indem sie von ihrem temporären Stehplatz hinter dem Sitzkreis zu ihrem Sitzplatz am Schüler*innenpult zurückgeht (Z. 37).

Der Kontrastfall bestätigt, dass eine klare Handlungsrichtung der Anweisung durch einen **singulären Zugzwang** ein Wirkungspotenzial für sAp darstellt. Im präsentierten Kontrastfall nimmt die Lehrperson nämlich zwei kurz aufeinanderfolgende Anweisungen vor, die inhaltlich auf verschiedene Aspekte abzielen und sich an verschiedene Adressaten(gruppen) richten; einmal ist dies eine inhaltspezifische Anweisung bezüglich dem Klassenziel, welche die Lehrperson an die Klasse richtet (Z. 11) und einmal ist es eine inhaltspezifische Anweisung, die an die Schülerin Jasmin gerichtet ist. Aus diesem zweiten Zugzwang ergibt sich eine dyadische Interaktion zwischen der Lehrperson und Jasmin, was einen sAp verhindert. Im Umkehrschluss bestätigt sich dadurch das **Vermeiden dyadischer Interaktionen** als Wirkungspotenzial in Bezug auf sAp.

7.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ausgangspunkt des vorliegenden Kapitels ist die Tatsache, dass die Lehrperson schüler*innenseitige Aushandlungsprozesse (sAp) unterstützen und anregen möchte, weil sie durch diese ihre Zielsetzung für den Klassenrat – die durch die Schüler*innen selbstorganisierte Durchführung des Klassenrats – zu erreichen hofft. Die Analysen der Best-Practice- sowie der Kontrastfälle zeigen, dass sich in Bezug auf die untersuchten Lehrpersonenhandlungen *Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit*, *Präzisierungsfrage* und *Anweisung* Wirkungspotenziale für das Unterstützen von sAp ausmachen lassen. Hinsichtlich der einzelnen Lehrpersonenhandlungen lassen sich die folgenden Faktoren bestätigen:

- Beim *Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit* (vgl. Kap. 7.2) erweist sich das **Wiederholen** von Zugzwängen, welche stets auf dasselbe Ziel ausgerichtet sind

(z. B. Interaktionsstrukturierung) als potenziell wirksam in Bezug auf sAp. Ebenso konnte das **Vermeiden dyadischer Interaktionen** zwischen Schüler*innen und der Lehrperson als potenziell wirksam ausgemacht werden.

- Bei der Lehrpersonenhandlung *Präzisierungsfrage* (vgl. Kap. 7.3) kann als Wirkungspotenzial die **Verdoppelung** von Zugzwängen mittels **einer Lehrpersonenhandlung** festgehalten werden (d. h. dass darüber hinaus keine weiteren Lehrpersonenhandlungen eingesetzt werden). Die Verdoppelung bewirkt dabei eine Hervorhebung des zu konkretisierenden inhaltlichen Elements (d. h. eines bestimmten Schüler*innenvotums).²⁰⁶
- Bei den *Anweisungen* (vgl. Kap. 7.4) stellen **singuläre Zugzwänge**, welche eine klare Handlungsrichtung anzeigen, ein Wirkungspotenzial für sAp dar. Eine Anweisung beinhaltet naturgemäß eine bestimmte Handlungsrichtung. Wird diese mittels eines einzelnen Zugzwangs geäußert, ist es für die Schüler*innen erleichternd, diesen zu ‚lesen‘ und entsprechend umzusetzen. Als zweites Wirkungspotenzial bestätigt sich in Bezug auf Anweisungen ebenfalls das **Vermeiden dyadischer Interaktionen**. Dabei ist entscheidend, dass ein Zugzwang grundsätzlich an die gesamte Klasse gerichtet sein muss.²⁰⁷

Wie in Kapitel 3.3 dargestellt, unterscheiden Schuitema et al. (2018) in ihrer Studie zu Klassendiskussionen im Kontext von *democratic citizenship education* drei Steuerungsmechanismen der Lehrperson: die *student-regulation*, die *co-regulation* und die *teacher-regulation*. Dabei stellen sie einen Zusammenhang her zwischen der didaktischen Ausrichtung der Klassendiskussion (‚teaching with discussion‘ vs. ‚teaching for discussion‘) und dem Ausmaß der Steuerung: Steht bei der Klassendiskussion das ‚teaching with discussion‘ im Fokus, ist eine stärkere Steuerung durch die Lehrperson (*teacher-regulation*) angebracht, geht es jedoch eher um ein ‚teaching for discussion‘, so ist eine schwächere

206 Das **Wiederholen** von Zugzwängen (wie es im ersten Punkt aufgeführt ist) und die **Verdoppelung** von Zugzwängen unterscheiden sich insofern, als das Wiederholen mittels unterschiedlicher Modalitäten realisiert wird, während das Verdoppeln stets in derselben Modalität (nämlich verbal) realisiert wird.

207 Der Faktor **Vermeiden dyadischer Interaktionen** zeigt in Bezug auf Anweisungen die zusätzliche spezifische Ausprägung, dass ein Zugzwang an die gesamte Klasse gerichtet sein muss, um dyadische Interaktionen zu vermeiden. Beim Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit, wo der Faktor ebenfalls als Wirkungspotenzial bestätigt ist, wird er unspezifisch, d. h. mittels verschiedener multimodaler Ressourcen realisiert. Diese unterschiedliche Ausprägung des Faktors wird auf das grundlegende Merkmal des Anzeigens von Nicht-Verfügbarkeit zurückgeführt, welches im Gegensatz zu einer Anweisung meist keine spezifische Adressierung aufweist.

Steuerung durch die Lehrperson (*student-regulation*) zielführender (Schuitema et al. 2018: 400, vgl. dazu auch Kap. 3.3). Entsprechend der Zielsetzungen der Lehrperson steht bei den untersuchten Daten das ‚**teaching for discussion**‘ im Zentrum. Die Schüler*innen sind dazu angehalten, sich Kompetenzen in Bezug auf die selbstständige Durchführung der Klassenratsdiskussion anzueignen (vgl. Parker/Hess 2001: 274). Insofern wäre gemäß Schuitema et al. (2018) ein Steuerungsverhalten der Lehrperson angemessen, welches darauf fokussiert, die Diskussion als solche zu steuern, nicht aber den Inhalt der Diskussion. Ein solches Steuerungsverhalten (*student-regulation*) zeigt sich in Bezug auf die Analysen des vorliegenden Kapitels in den Best-Practice-Fällen beim *Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit* (vgl. Kap. 7.2.1 und 7.2.2) und bei der gestischen *Anweisung* (vgl. Kap. 7.4.1). Die Fälle der *Präzisierungsfragen* (vgl. Kap. 7.3) sowie der Fall der *Anweisung* in Beispiel 5 (vgl. Kap. 7.4.2) zeigen jedoch ein anderes Bild: Bei der *Präzisierungsfragen* besteht nämlich **sowohl im Best-Practice- wie im Kontrastfall** eine *co-regulation*, d. h. die Lehrperson nutzt mittels Präzisierungsfragen die Perspektiven und Ideen der Schüler*innen, um die Diskussion zu steuern. Auch bei den *Anweisungshandlungen* (vgl. Bsp. 5, Kap. 7.4.2 und Bsp. 32, Kap. 7.4.4) zeigt sich derselbe Steuerungsmechanismus in zwei sich kontrastierenden Fällen. Dabei besteht in beiden Fällen eine *teacher-regulation*, d. h. der Inhalt der Diskussion wird vorwiegend durch die Lehrperson gesteuert, indem sie neue Inhaltsaspekte einbringt oder gewisse Themen unterbricht. Diese Tatsache – dass dasselbe Steuerungsverhalten der Lehrperson sowohl in einem Fall **mit** sAp auftritt wie in einem Fall **ohne** sAp – lässt darauf schließen, dass hinsichtlich sAp weniger entscheidend ist, welches Ausmaß an Steuerung die Lehrperson einsetzt, sondern vielmehr anhand welcher **interaktionaler Ausgestaltung** die Lehrperson die Intervention realisiert. Faktoren einer solchen interaktionalen Ausgestaltung konnten in diesem Kapitel als Wirkungspotenziale bestätigt werden.

TEIL III: Fazit – Reflexion – Ausblick

8 Schlussbetrachtungen

Ziel der vorliegenden Arbeit war, das Lehrpersonenhandeln im Klassenrat empirisch zu untersuchen. In zwei analytischen Teilschritten wurden dabei die kommunikativen Lehrpersonenhandlungen eruiert und Wirkungspotenziale dieser Lehrpersonenhandlungen herausgearbeitet. Die Datengrundlage bildeten 38 Klassenratssitzungen einer Klasse des 5. und 6. Schuljahres in der Deutschschweiz, welche interaktionsanalytisch untersucht wurden. Darüber hinaus wurde mit der Lehrperson vorgängig zur Datenerhebung ein Interview zu ihren Haltungen und Einstellungen dem Klassenrat gegenüber geführt. Dieses wurde inhaltsanalytisch ausgewertet. Das Lehrpersonenhandeln als Untersuchungsgegenstand ist insofern relevant, als die Lehrperson, deren Klassenrat untersucht wurde, sich selber zum Ziel gesetzt hatte, weniger in die Klassenratsinteraktion unter den Schüler*innen einzugreifen und damit deren selbstständige Organisation und Durchführung des Klassenrats zu unterstützen. Wie eine vorgängig zur vorliegenden empirischen Untersuchung durchgeführte Grobanalyse der Daten zeigte, ist das Handeln der Lehrperson diesbezüglich nicht durchgehend konsequent. Dieses von ihrer Zielsetzung divergierende Handeln wurde deshalb zum Ausgangspunkt der Arbeit: Untersucht wurde, was die Lehrperson tut, wenn sie nichts tun will. Konkret wurde erstens danach gefragt, welche kommunikativen Handlungen die Lehrperson im Klassenrat ausführt und wie sie diese einsetzt, wie sich die Bearbeitung derselben auf die Interaktion im Klassenrat auswirkt und inwiefern der Raum den Beteiligten dabei als kommunikative Ressource dient. Aus der Perspektive von Wirkungspotenzialen wurde zweitens danach gefragt, welche Zugzwänge das Handeln der Lehrperson etabliert und wie sich diese auf die Interaktion und auf schüler*innenseitige Aushandlungsprozesse auswirken. Die Wahl des Untersuchungsgegenstands weist somit einen genuin fachdidaktischen Fokus auf, wobei die Fachdidaktik in einem übergreifenden Sinne begriffen wird; Fachdidaktik wird in der vorliegenden Arbeit nicht im Sinne eines Unterrichts*fachs* verstanden, sondern bezieht sich auf die Tatsache, dass es sich beim Klassenrat um ein spezifisches Unterrichts*format* handelt, das die Schüler*innen und die Lehrperson gemeinsam ‚bearbeiten‘ sowie auf den Umstand, dass es sich bei den im Rahmen des Klassenrats erworbenen Fähigkeiten um überfachliche Kompetenzen handelt.

Da die Zusammenfassungen der Ergebnisse jeweils anschließend an die entsprechenden Analysekapitel zu finden sind (Kap. 6.10 und 7.5), werden an dieser Stelle zuerst zusammenfassend Thesen mit Anwendungsbezug formuliert, welche sich aus den beiden Analyseteilen bzw. deren Ergebnissen (Kap. 6 und 7) sowie aus den theoretischen Kapiteln 2–4 speisen (Kap. 8.1). Anschließend wird aufgezeigt, wie sich die Arbeit interdisziplinär zwischen Interaktionslinguistik und Fachdidaktik ausrichtet und welche Implikationen mit dieser interdisziplinären Ausrichtung verbunden werden (Kap. 8.2). Abschließend wird die Arbeit aus methodischer Sicht reflektiert und es werden weiterführende Fragen formuliert (Kap. 8.3).

8.1 Zusammenfassende Thesen mit Anwendungsbezug

Das folgende Kapitel greift in Form von Thesen die wichtigsten Erkenntnisse der Untersuchung zusammen und stellt Anwendungsbezüge her. Schulisch-normative Überlegungen werden dabei gezielt einbezogen. Die Thesen sollen dazu beitragen, dass Lehrpersonen ihr Professionsverständnis in Bezug auf die Klassenratsinteraktion klären können oder zumindest Ansatzpunkte zur Reflexion dessen erhalten.

- 1) **In bestimmten Situationen ist es zielführend, dass die Lehrperson steuert²⁰⁸ in die Klassenratsinteraktion eingreift.** Dies gilt auch für den Fall, dass sie mit ihrer Zielsetzung vorwiegend ein ‚teaching for discussion‘ anstreben sollte, bei welchem das Aneignen von Gesprächskompetenzen im Vordergrund steht (Parker/Hess 2001: 274) und bei dem eine schwächere Steuerung durch die Lehrperson als zielführend angeschaut wird (Schuitema et al. 2018: 400, vgl. dazu auch Kap. 3.3). Es geht darum, dass die Lehrperson ihre Interventionen bewusst einsetzt und entsprechend eine vorgängige Sensibilisierung der Lehrperson in Bezug auf ihr Handeln stattgefunden hat. Wie in Kapitel 7.5 festgehalten, ist weniger das Ausmaß an Steuerung durch die Lehrperson entscheidend, sondern vielmehr mittels welcher interaktionaler Ausgestaltung die Lehrperson die Interventionen realisiert. Diese Sensibilisierung auf Organisationsprinzipien der Interaktion, welche durch die Interaktionsanalyse herausgearbeitet werden, bieten Fiehler (1999) zufolge die Chance, ein sogenanntes „Umsetzungspotential“ zu erwerben,

208 Der Aspekt der Interaktionssteuerung bezieht sich sowohl auf **interaktionsstrukturierende** Elemente als auch auf **inhaltsbestimmende** Elemente (vgl. dazu Kap. 6.10).

das nicht auf einzelne Phänomene beschränkt ist, sondern eine holistische Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit darstellt. Dieses Umsetzungspotential besteht in einem höheren Aufmerksamkeitsniveau für kommunikative Prozesse, in einer verbesserten Fähigkeit zum (Selbst- und Fremd-)Monitoring, einer differenzierteren Typisierungsfähigkeit für Situationen und Verhaltensweisen und einem grösseren Wissen um mögliche Alternativen. (Fiehler 1999: 34)

Gloy (2012) zielt in eine ähnliche Richtung; er unterstellt jeglicher Beschreibung (im vorliegenden Fall die Beschreibung der Interaktion) als Grundaxiom, dass sie Nicht-Offensichtliches sichtbar macht und neuartiges Wissen generiert (Gloy 2012: 36). In Bezug auf den Wissenszuwachs präzisiert er: „Wer beschreibt, verändert [. . .] bei sich und bei seinen Rezipienten nicht nur das Wissen, sondern nolens volens auch das Urteilsvermögen über die beschriebenen Verhältnisse.“ (Gloy 2012: 36)

Soter et al. (2008) stellen in ihrer Studie zu Gruppendiskussionen in Schulklassen fest, dass eine Strukturierung der Diskussion zielführend ist, solange die Lehrperson dadurch die Interaktion nicht zu stark dominiert: „[F]indings from the analysis of discourse support the view that productive discussions are structured and focused yet not dominated by the teacher.“ (Soter et al. 2008: 389) Die oben genannte Sensibilisierung in Bezug auf das Lehrpersonenhandeln im Rahmen der Klassenratsinteraktion beinhaltet demnach, dass Lehrpersonen bewusst ist, in welchen Situationen und unter welchen Umständen ihre Interventionen die Interaktion unter den Schüler*innen (zu) stark dominieren. Es ist somit evident, dass der Lehrperson – auch wenn sie sich vorwiegend im Hintergrund hält – nach wie vor eine bedeutende Rolle zukommt, wie dies auch Reusser und Pauli (2015) im Zusammenhang mit kollaborativem Lernen festhalten: „As opposed to a transmissionist view of instruction, teachers should provide aid in the intellectual development of students in ways that leave room for negotiation and joint expansion of meaning.“ (Reusser/Pauli 2015: 917)

- 2) **Wenn die Lehrperson in die Klassenratsinteraktion eingreift, tut sie dies mittels vielfältiger multimodaler Ausdrucksressourcen.** Diese Vielfalt widerspiegelt sich auch in den Best-Practice-Fällen schüler*innenseitiger Aushandlungsprozesse (vgl. Kap. 7) und wurde darüber hinaus ebenfalls von Willemsen et al. (2020: o. S.) festgestellt:

The findings on bodily conduct in whole-class discussions suggest that while teachers may take on a more facilitating role, this does not mean that they are passive (cf. Van Leeuwen & Janssen, 2019). Rather, it seems that teachers are actively fostering the

discussion by means of several types of bodily conduct, of which only a few are identified so far.

Die vorliegende Untersuchung ergänzt die Erkenntnisse von Willemsen et al. (2020) um weitere Formen körperlich-räumlichen Handelns wie Blickverhalten (vgl. z. B. Kap. 6.9.3), Gestik (vgl. z. B. Kap. 6.4.2) und körperlich-räumliche Verschiebung (vgl. z. B. Kap. 6.9.1).

In Bezug auf die schulische Praxis bedeutet dies, dass Lehrpersonen ihr Handeln bewusst um nicht ausschließlich verbale Interventionen erweitern können. Wie die Analysen in Kapitel 7.4.1 zeigen, geht damit beispielsweise die Möglichkeit einher, dass die Lehrperson Gesten einsetzt, mittels derer sie wirksam Anweisungen vollziehen kann (vgl. dazu des Weiteren Kap. 7.5).

- 3) **Kommunikative Lehrpersonenhandlungen können Wirkungspotenziale in Bezug auf schüler*innenseitige Aushandlungsprozesse entfalten** (vgl. Kap. 7). Dass dies der Fall ist, stützt die These 1), die besagt, dass es zielführend sei, dass die Lehrperson in bestimmten Situationen steuernd in die Klassenratsinteraktion eingreife. Die Ergebnisse decken sich jedoch nicht mit de Boers (2006a) Erkenntnissen, denen zufolge „mit wachsender Zurückhaltung der Lehrerin, [. . .] die Dichte der Interaktion in dem durch die Kinder geleiteten [Klassenrats-, N. G.]Gespräch stieg“ (de Boer 2006a: 211). Der von de Boer beschriebene Effekt wurde in der vorliegenden Arbeit nicht direkt untersucht. Jedoch kann anhand der vorliegenden Erkenntnisse festgehalten werden, dass Interventionen der Lehrperson sich nicht negativ auf die „Dichte der Interaktion“, d. h. in der vorliegenden Untersuchung auf schüler*innenseitige Aushandlungsprozesse, auswirken.
- 4) **Es gilt aufseiten der Lehrperson zu definieren, inwiefern und inwieweit eine Standardisierung der Klassenratsinteraktion anzustreben ist:** In Bezug auf die sozial-räumliche Distanzierung der Lehrperson im Klassenrat ist festzuhalten, dass der Klassenrat, wie er in den untersuchten Daten umgesetzt wird, eine Form von *dezentriertem Unterricht* darstellt. Der Begriff wird im Sinne von Breidenstein und Rademacher (2017) verstanden, welche den individualisierten Unterricht in der Grundschule untersuchen. Sie verstehen den individualisierten Unterricht als „Gegenmodell zum lehrerzentrierten Unterricht“ (Breidenstein/Rademacher 2017: 14) und entsprechend als ‚dezentriert‘ organisiert. Wie Breidenstein und Rademacher (2017: 8) feststellen, geht mit der Dezentrierung von Unterricht jedoch eine Standardisierung des Lern- bzw. Interaktionsprozesses einher, welche sich beispielsweise in einer Vereinheitlichung von Aufgabenformaten äußert, d. h. die Schüler*innen arbeiten im Rahmen eines Wochenplans Übungsaufgaben eines Lernheftes durch

(Breidenstein/Rademacher 2017: 65 f.).²⁰⁹ Der Standardisierung kommt dabei stets das Ziel zu, dass das jeweilige Unterrichtsformat von den Schüler*innen selbstständig ‚bearbeitet‘ werden kann, weil „eine möglichst weitgehende Selbstständigkeit und Selbstläufigkeit des Arbeitens der Schülerinnen und Schüler [...] eine notwendige organisatorische Bedingung für den dezentrierten Unterricht dar[stellt]“ (Breidenstein/Rademacher 2017: 66).

Die Standardisierung von Interaktionsprozessen lässt sich auch beim Klassenrat beobachten. Sie äußert sich einmal auf der strukturellen Ebene, insofern als eine Klassenratssitzung stets nach einem mehr oder weniger gleichbleibenden Ablauf durchgeführt wird. Die Standardisierung äußert sich zudem auf der lokalen interaktionalen Ebene, wenn die Lehrperson beispielsweise von dem*der Gesprächsleiter*in explizit verlangt, dass diese*r die Gesprächsleitung (wieder) übernimmt (vgl. Kap. 6.4.1). Dass gewisse Standardisierungsprozesse überhaupt erst ermöglichen, dass die Lehrperson Steuerung abgeben kann, ist nicht von der Hand zu weisen und folglich ist berechtigt, dass gewisse Standardisierungsprozesse in Gang gesetzt werden. Die vorangehend formulierten Thesen 1)–3) weisen aus didaktischer Perspektive alle in die Richtung, dass gewisse Interventionen der Lehrperson zielführend sind. Sie sind damit anders ausgerichtet als die hier beschriebene These der Standardisierung des Interaktionsprozesses; während es bei den vorangehenden Thesen 1)–3) darum geht, dass die Lehrperson unter bestimmten Bedingungen eingreifen soll, geht es hier darum, dass sie dennoch möglichst wenig eingreifen muss. In Anbetracht der beiden Positionen (Lehrpersoneninterventionen sind zielführend vs. Interaktionsprozesse werden standardisiert, um möglichst große Selbststeuerung der Schüler*innen zu ermöglichen) wird deshalb dafür plädiert, bei didaktischen Überlegungen betreffend des bewussten Lehrpersonenhandelns (vgl. These 1) Überlegungen zu Standardisierungsprozessen einfließen zu lassen. Diese sollten

209 Die Autor*innen orten Gründe für die Standardisierung von Lern- bzw. Interaktionsprozessen erstens in organisatorischen Vorgaben der Institution Schule, welche die diversifizierten Arbeitsprozesse der Schüler*innen nicht aufnahmen. Zweitens schienen Instrumenten der pädagogisch-didaktischen Steuerung des dezentrierten Unterrichts die Entfachlichung und Formalisierung der Inhalte zu befördern, sodass aufseiten der Schüler*innen der „Modus der Aufgabenerledigung“ dominant werde (Breidenstein/Rademacher 2017: 8 f.). Breidenstein und Rademacher bemängeln des Weiteren, dass sich die Organisation dezentrierten Unterrichts ihre eigenen Zwecke setze, die mit dem eigentlichen Organisationsziel, dem Lernen von Kindern, nur noch bedingt zu tun hätten (Breidenstein/Rademacher 2017: 282).

beinhalten, in welchen Situationen und bis zu welchem Grad die Klassenratsinteraktion standardisiert ablaufen soll.

- 5) **Dem Klassenrat ist das Dilemma immanent, dass Lehrpersonen den Schüler*innen im Klassenrat Gelegenheit geben wollen und sollen, ihre Standpunkte zu äußern, das Geschehen selbstständig zu organisieren und durchzuführen etc. – sprich, dass sie ihnen ‚Raum‘ geben – und dass sie gleichzeitig die Qualität²¹⁰ des Klassenrats sicherstellen wollen und sollen** (vgl. dazu auch Kap. 3.2). Lehrpersonen stehen in Bezug auf den Klassenrat somit zwischen der Ermöglichung eines partizipativen Bildungsanlasses und der pädagogischen Förderung von Partizipation (vgl. Rieker et al. 2016: 114, vgl. dazu auch Kap. 2.3). Dieses Dilemma lässt sich nur bedingt auflösen und muss als Teil der Klassenratsinteraktion angenommen werden.

8.2 Implikationen einer interaktionsanalytisch ausgerichteten Fachdidaktik

Die Untersuchung ist interdisziplinär zwischen der Interaktionslinguistik und der Fachdidaktik angelegt. Sie weist einen fachwissenschaftlichen Analysezugang auf, verfolgt aber genuin fachdidaktische Forschungsinteressen und lässt sich in der anwendungsorientierten Grundlagenforschung (Stokes 1997) verorten.

Darauf, dass sich diese Verknüpfung von interaktionsanalytischer Unterrichtsforschung und Fachdidaktik diversen Erwartungen ausgesetzt sieht, wurde bereits in Kapitel 1 eingegangen. So wird in Bezug auf Arbeiten mit einer didaktischen Ausrichtung etwa von einem „diffusen Erwartungsdruck“ gesprochen, weil die Unterrichtsforschung Vorschläge zur Verbesserung von Unterricht vorzuweisen habe (Krummheuer/Naujok 1999: 13 f.). Der angewandten Gesprächsforschung, welche von ihrer Anwendungsbezogenheit her Parallelen zur interaktionsanalytischen Unterrichtsforschung aufweist, stellt sich diese Herausforderung Fiehler (2016) zufolge in ähnlicher Weise: Ihrem analytischen Verständnis folgend beschreibe sie zunächst systematische Kommunikationsprobleme und in einem zweiten Schritt expliziere sie das Spektrum alternativer Handlungsmöglichkeiten. Die Bewertung der Alternativen erfolge dabei gemeinsam mit den Betroffenen, wobei durchaus unterschiedliche Wertungen

210 Die Qualität eines Klassenrats kann sich dabei, je nach Zielsetzung der Lehrperson, auf unterschiedliche Aspekte der Unterrichtsinteraktion beziehen.

möglich seien. Den Beteiligten bleibe überlassen, welche Möglichkeiten sie für eine Erprobung in der Praxis auswählten (Fiehler 2016: 31). Dieses Vorgehen wird von den Beteiligten, deren Interaktionsverhalten untersucht wird, oft als unbefriedigend wahrgenommen:

Diese prinzipielle Offenheit, die Präskription in Form bestimmter Handlungsanweisungen so weit wie möglich vermeidet, stösst dabei aber häufig auf andersgeartete Erwartungen der Beteiligten, die wissen wollen, wie es denn nun ‚richtig‘ ist. Wesentliches Lernziel der gesprächsanalytischen Kommunikationsschulung ist aber gerade die Einsicht, dass dies im Bereich der Kommunikation oft nicht eindeutig und mit Sicherheit gesagt werden kann. (Fiehler 2012: 262)

Zusammenfassend beziehen sich die Erwartungen aufseiten der Anwendungspraxis also auf **Praxisvorschläge** (vgl. Krummheuer/Naujok 1999: 13 f. oben) und auf **Bewertungen** des untersuchten Interaktionsverhaltens (vgl. Fiehler 2012: 262 oben). Beiden Erwartungen liegen normative Vorstellungen von Interaktion zugrunde, welche dem werteneutralen deskriptiven Zugang der Gesprächsforschung widersprechen.

Wenn sich die vorliegende Arbeit nun zwischen den Disziplinen Interaktionslinguistik und Fachdidaktik verortet und im Folgenden das damit einhergehende Verständnis einer interaktionsanalytisch ausgerichteten Fachdidaktik ausgeführt wird, muss zuerst auf das Verhältnis von interaktionsanalytischen Forschungsergebnissen und deren Transfer in die Unterrichtspraxis eingegangen werden. Schmitt (2011a) propagierte in einer Sammelschrift erstmals das Konzept der *De-facto-Didaktik*. Diese „betont die grundsätzliche interaktive Qualität des professionsspezifischen Handelns“ (Schmitt 2011b: 231). Die *De-facto-Didaktik*²¹¹ geht von der Grundannahme aus, dass Lehrpersonen genauso wie die Schüler*innen zunächst einmal Beteiligte der Interaktion sind und entsprechend den Mechanismen und Entwicklungsdynamiken der Interaktion ‚ausgesetzt‘ sind (Schmitt/Putzier 2017: 81). Schmitt versteht *De-facto-Didaktik* als handlungsbegründetes Konzept von Didaktik: „Es begreift das faktische Verhalten der Lehrer/innen im Unterricht als didaktisches Handeln und leitet die Analyse an, in einer detaillierten Rekonstruktion genau diese didaktische Qualität des Lehrerhandelns zu erfassen.“ (Schmitt 2011b: 229) Die Rekonstruktion von Implikationen faktischen Handelns als Gegensatz zur Explikation von Intentionen bilde dabei den methodischen Grundpfeiler, d. h. es geht darum die Auswirkungen tatsächlichen Handelns abzubilden anstatt die Absichten, die ggf.

211 Im Folgenden übernehme ich Schmitts (2011a) Schreibweise, bei welcher er den Aspekt *de-facto* hervorhebt.

hinter bestimmten Handlungen stehen, zu erklären. Dadurch würden Aspekte des Unterrichts fokussiert, die zunächst nicht im Zentrum stünden, wenn man an Unterricht denke: Multimodalität, Wechselseitigkeit der Wahrnehmung, Wechsel von Sprecher*innen- und Hörer*innenrolle, lokale Herstellung und Aushandlung, unterschiedliche Relevanzen der Beteiligten (Schmitt/Putzier 2017: 81, vgl. dazu auch Kap. 4). Die *De-facto*-Didaktik ist somit bestrebt, die oben erwähnte interdisziplinäre Verknüpfung von Interaktionsanalyse und (Fach-)Didaktik vorzunehmen.

Gemäß Konzept werden im Rahmen der *De-facto*-Didaktik in einem ersten Schritt die sprachlich-interaktiven Bearbeitungsverfahren rekonstruiert, bevor dann Chancen und Risiken einer spezifischen zuvor rekonstruierten didaktischen Praxis mit den Beteiligten reflektiert und diskutiert werden und funktionale äquivalente Handlungsalternativen entwickelt werden (Schmitt 2011b: 235 ff.). Schmitt nennt als beispielhaftes Verfahren dafür das videogestützte Einzel-Coaching:

Zentrale methodische Grundlage solcher Coachings ist die Methode der ‚deskriptiven Rekonstruktion‘. Die analytische Beschäftigung mit dem Verhalten der dokumentierten Lehrer/innen erfolgt konsequent aus einer analytisch-beschreibenden Perspektive, die bewusst auf Bewertungen des analysierten Verhaltens verzichtet. Es geht auch nicht um die Rekonstruktion der Absichten, die der Lehrer/die Lehrerin gehabt haben mag. Die Analyse orientiert sich konsequent an dem, was an Verhalten *de facto* vorliegt. Statt nach Absichten zu fragen, rekonstruiert sie Implikationen, die mit dem *de-facto*-Verhalten für die unterschiedlichen Beteiligten verbunden sind. (Schmitt 2011b: 236, Herv. i. O.)

Die *De-facto*-Didaktik will explizit nicht in Konkurrenz zum Prozess der interaktionsvorgängigen Unterrichtsvorbereitung treten, sondern sieht diese mit der deskriptiven Rekonstruktion in einem wechselseitigen „Stützungsverhältnis“ (Schmitt 2011b: 230 f., Schmitt/Putzier 2017: 83).

Das Konzept der *De-facto*-Didaktik wäre aufgrund des analytischen Zugangs für die vorliegende Arbeit grundsätzlich anschlussfähig. Viele der oben erwähnten konstitutiven Elemente erachte ich denn auch als essentiell für einen Zusammenschluss der Interaktionsanalyse und der Fachdidaktik. Dies betrifft insbesondere das Verständnis dafür, dass die Dynamiken der Interaktion grundsätzlich alle Beteiligten involvieren und dass interaktionale Aspekte die Unterrichtskommunikation maßgeblich beeinflussen. Meines Erachtens greifen aber sowohl das Konzept der *De-facto*-Didaktik wie auch die zu Beginn des Kapitels beschriebenen Verfahren der angewandten Gesprächsforschung (vgl. Fiehler 2012, 2016) zu kurz, wenn es um den konkreten Transferschritt von der Beschreibung und Rekonstruktion der (Unterrichts-)Interaktion zur Anwendung eines daraus hervorgehenden Aspekts im Unterricht geht. Wie

oben erwähnt, sieht sich die *De-facto*-Didaktik in einem „Stützungsverhältnis“ mit der interaktionsvorgängigen Unterrichtsplanung (vgl. Schmitt 2011b: 230 f., Schmitt/Putzier 2017: 83). Diese Metapher suggeriert zu Recht, dass der eine Bereich nicht ohne den anderen auskommt. Eine Fachdidaktik sollte m. E. aber mehr leisten, als Abhängigkeiten festzustellen. Sie sollte die Schnittstelle der beiden Bereiche definieren können und Aussagen darüber treffen, **wie** die beiden Aspekte verknüpft sind. Dies impliziert beispielsweise, dass die Rekonstruktion der Unterrichtsinteraktion mit dem konkreten **Unterrichtsgegenstand** und den damit verbundenen unterrichtsplanerischen didaktischen Überlegungen in Beziehung gesetzt wird. Ansonsten bleibt die Rekonstruktion der Unterrichtsinteraktion auf der Ebene der Beschreibung äußerlicher Merkmale von Unterrichtsgestaltung, d. h. in der Oberflächenstruktur von Unterricht, und ist didaktisch unzureichend verankert. Es bleibt dann diffus, mit welchem **Ziel Veränderungen** – z. B. im Lehrpersonenhandeln – herbeigeführt werden sollen.²¹² Denn schließlich steht das **Lernen der Schüler*innen** im Zentrum von jedem Unterricht und die Rekonstruktion der Interaktion sollte beim Transferschritt stets in Beziehung dazu betrachtet werden.²¹³ An diesem Punkt kommt eine

212 Diese aus meiner Sicht unzureichende didaktische Verankerung zeigt sich etwa bei Schmitt und Putzier (2017), welche Unterstützungsinteraktionen im Englischunterricht analysieren. Im Fazit fassen die Autor*innen das Handeln eines Lehrers zusammen, der interaktional darauf ‚hinarbeitet‘, einen Schüler loben zu können und ihn zu ermuntern, seine Leistung in der Klassenöffentlichkeit zu präsentieren. Dem Lehrer gelinge es, den Schüler in den Wahrnehmungsfokus der Klasse zu rücken und ihn dadurch für alle als „inhaltlich kompetent und sozial existent“ sichtbar zu machen. Schmitt und Putzier schlussfolgern, dass genau dies eine wesentliche Implikation des *de-facto*-didaktischen Handelns des Lehrers sei (Schmitt/Putzier 2017: 89). Während das Fazit im Kontext der *De-facto*-Didaktik absolut schlüssig ist, lässt es auf fachdidaktischer Ebene unbeantwortet, wie dadurch der Lernprozess des Schülers konkret unterstützt wurde. Die Unterstützungsleistung bezieht sich auf Elemente wie Gesichtswahrung des Schülers mittels implizit angebrachter Kritik, Ermunterung sich in der Klassenöffentlichkeit zu äußern und einer adressaten-zugeschnittenen Regelformulierung. Gerade Letzteres – eigentlich ein spezifisch fachdidaktischer Aspekt – wird jedoch nicht aus fachdidaktischer Perspektive besprochen (etwa dahin gehend inwiefern eine adressatengerechte Regelformulierung den Lernprozess des Schülers unterstützt), sondern lediglich als Unterstützungselement des Englischunterrichts präsentiert, wobei suggeriert wird, dass es sich **deshalb** um ein (fach-)didaktisch relevantes Element handle.

213 Die genannten Aspekte (Unterrichtsgegenstand, Ziel der Veränderung, Lernen der Schüler*innen) finden sich auch in den von Frederking (2017: 192) genannten konstitutiven Elemente der Fachdidaktik wieder, nämlich „de[m] Objektbereich der *fachlich*

interaktionsanalytisch ausgerichtete Fachdidaktik nicht umhin, Bewertungen vorzunehmen (vgl. Hallitzky et al. 2018: 87) und – entgegen Schmitts (2011b: 36, s. Zitat oben) Ansicht – nach „Absichten“ der Lehrperson in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand zu fragen. Dabei sollte sich eine interaktionsanalytisch ausgerichtete Fachdidaktik m. E. konsequent an der Zielsetzung der Lehrperson hinsichtlich des Unterrichtsgegenstandes orientieren, wodurch sie auch darauf verzichtet, eine allgemeingültige normative Setzung vorzunehmen, wie sie etwa von Bendel (2004) kritisiert wird.

Fiehler (2016) erwähnt im Kontext der angewandten Gesprächsforschung die unterschiedlichen Bewertungen von Interaktionssituationen, welche im Anschluss an die systematische Beschreibung der „Kommunikationsprobleme“ gemeinsam vorgenommen werden, und dass dieser Vorgang den Betroffenen die Offenheit ermögliche, sich zwischen alternativen Handlungsmöglichkeiten, welche sie in der Praxis umsetzen wollen, zu entscheiden (s. auch oben, S. 296 f.):

Die Bewertung der Alternativen [an Handlungsmöglichkeiten, N. G.] erfolgt [...] gemeinsam mit den Betroffenen, wobei durchaus unterschiedliche Wertungen möglich sind, und es bleibt ihnen überlassen, welche Möglichkeit oder Möglichkeiten sie für eine Erprobung in der Praxis auswählen. (Fiehler 2016: 31)

Hinsichtlich des gemeinsamen Bewertungsprozesses stellt sich die Frage, inwiefern – in Bezug auf den Praxistransfer – rein „unterschiedliche Wertungen“ einer Unterrichtssituation aus (fach-)didaktischer Sicht einen Gewinn darstellen. Damit dies der Fall wäre, müssten m. E. wiederum konkrete Aspekte aus der Rekonstruktion der Interaktion in Verbindung mit dem Unterrichtsgegenstand gebracht werden, damit sie als **konkrete** Ausgangspunkte des Veränderungsprozesses fungieren können. In Bezug auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bedeutete dies beispielsweise, dass hinsichtlich der Lehrpersonenhaltung *Anweisung* singuläre Zugzwänge (vgl. Kap. 7.4 und 7.5) als Anhaltspunkt definiert würden, um das Etablieren eines schüler*innenseitigen Aushandlungsprozesses (der in diesem Fall den Unterrichtsgegenstand darstellt) potenziell zu unterstützen.

Damit diese Verknüpfung von Rekonstruktion und Unterrichtsgegenstand auf der Anwendungsebene stattfinden kann, benötigen Lehrpersonen – zumindest anfänglich – einen **Orientierungsrahmen**, welcher darauf eingeht, weshalb eine bestimmte kommunikative Handlung unter gewissen Bedingungen und/oder mittels bestimmter interaktiver Züge ein Wirkungspotenzial aufweist, und

Lehrenden und Lernenden und die damit verbundenen *fachlichen Lehr- und Lernprozesse* sowie die ihnen zugrundeliegenden *Ziele*“ [Herv. i. O.].

welcher stets die Zielsetzung der Lehrperson hinsichtlich des Unterrichtsgegenstandes berücksichtigt (vgl. Hallitzky et al. 2018: 88). Der Orientierungsrahmen beinhaltet folglich auch Bewertungen durch den*die Fachdidaktiker*in. Denn es reicht m. E. nicht aus, ‚nur‘ eine „Sensibilisierung für Mechanismen von Interaktion, die das faktische Lehrerverhalten bestimmen“ (Schmitt 2011b: 238) als Entscheidungsgrundlage für Verhaltensänderungen von Lehrpersonen anzustreben. Der Fokus des Bewertens verschiebt sich demzufolge von der Betonung des gemeinsamen Bewertens und der unterschiedlichen Wertungen (vgl. Fiehler 2016) hin zu einer dezidierten Aussage der Fachdidaktikerin oder des Fachdidaktikers, welche in oben genannter Weise fachlich abgestützt ist und den Bezug zum Unterrichtsgegenstand vorweist. Damit ist der Fokus auf das Endziel – das Lernen der Schüler*innen – gewährleistet. Einen solchen Orientierungsrahmen zu stecken, sehe ich als Aufgabe einer interaktionsanalytisch ausgerichtete Fachdidaktik.

Transferschritte in diesem Sinne gehen von einem Grundverständnis aus, welches Lehrpersonen als kompetente Beteiligte in Bezug auf die finale Umsetzung der Handlungsalternativen in ihre Unterrichtspraxis betrachtet. Dieses Grundverständnis geht z. B. davon aus, dass Lehrpersonen Bewertungen durch Fachdidaktiker*innen einzuordnen, Handlungsoptionen auszuwählen und weiterzuentwickeln wissen, damit bestimmte Handlungselemente für ihren Unterricht, ihren Unterrichtsstil und den optimalen Lernprozess ihrer Schüler*innen passend werden (vgl. dazu auch Bayrhuber 2017: 167). Im Sinne einer nachhaltigen Professionalisierung sollten Lehrpersonen befähigt werden, den Analyseprozess und vor allem den daraus folgenden Schritt des Transfers von bestimmten Elementen in ihren Unterricht selbstständig zu vollziehen, sodass allfällige Einzel-Coachings (vgl. z. B. Schmitt 2011b) nicht zwingend durch Interaktionsanalytiker*innen angeleitet werden müssen. Innerhalb eines solchen Grundverständnisses von Lehrpersonenprofessionalität relativieren sich die angesetzten normativen Maßstäbe von Fachdidaktiker*innen und es findet eine Arbeitsteilung entsprechend der jeweiligen Verantwortlichkeiten und Kompetenzen statt; normativen Bewertungen durch Fachdidaktiker*innen wird legitimen Platz eingeräumt, ebenso wie den schulpraktischen Kenntnissen und Ansprüchen der Lehrpersonen.

Ist der Vorgang des Transfers und das Verhältnis zwischen Fachdidaktiker*innen und Lehrpersonen im oben aufgeführten Sinne geklärt, kann eine interaktionsanalytische Fachdidaktik mit einem anderen Selbstverständnis auftreten und muss sich nicht hinsichtlich ihrer ‚Praxistauglichkeit‘ in allen Unterrichtssituationen rechtfertigen, weil der letzte Schritt der Umsetzung in der professionellen Kompetenz der Lehrperson liegt. Die vorliegende Arbeit hofft, mit dem angewendeten methodischen Vorgehen (Analyse von Wirkungspotenzialen, vgl.

Kap. 7) Impulse zu liefern, wie ein Orientierungsrahmen im oben aufgeführten Sinne geschaffen und damit die Verknüpfung von Interaktionsanalyse und Fachdidaktik vollzogen werden kann.

8.3 Reflexion des Forschungsprozesses und weiterführende Fragen

Im Folgenden werden methodische Herausforderungen diskutiert, mit welchen sich die Arbeit auseinandersetze, sowie daran anknüpfende weiterführende Forschungsfragen.

Eine erste methodische Herausforderung geht auf die eben ausgeführte Ausrichtung der Arbeit zwischen interaktionsanalytischer Unterrichtsforschung und Fachdidaktik (vgl. Kap. 8.2) zurück: Das der Interaktionsanalyse inhärente Prinzip der *kontraintuitiven Entdeckung* (vgl. z. B. Hausendorf/Schmitt 2016: 170) besagt, dass nicht von vornherein klar gesagt werden kann, was eine ‚Lehrperson‘ ist und folglich auch nicht, was eine Lehrpersonenhandlung ausmacht. Beides sind voraussetzungsreiche Konstrukte, welche gemäß Interaktionsanalyse erst im Zuge der Interaktionsrekonstruktion erfasst werden können, weil die Beteiligten sich in der Interaktion anzeigen, welche Rollen sie sich beispielsweise zuschreiben. Allfällige Handlungen der Lehrperson sind demnach **Resultate** der Interaktion und können nicht einem Individuum allein zugerechnet werden (vgl. Heller 2014: 133). Die vorliegende Arbeit definierte die Rolle ‚Lehrperson‘ und somit auch deren Handlungen jedoch im Vornherein, weil sie eine fachdidaktische Ausrichtung verfolgt und deshalb fachdidaktisch relevante Forschungsinteressen als zentral setzt. Die Lehrpersonenhandlungen wurden als didaktisch relevant gesetzt, weil sie entgegen der Zielsetzung der Lehrperson auftreten (vgl. Kap. 1). Dasselbe gilt für den Fokus auf die interaktionale Raumnutzung: Diese war ein durch die Lehrperson stets bewusst ‚bearbeitetes‘ Thema. Auch die dem zweiten Analyseteil zugrunde liegende Annahme, dass Lehrpersonenhandlungen Interaktionseffekte bedingen bzw. Wirkungspotenziale aufweisen in Bezug auf schüler*innenseitige Aushandlungsprozesse, widerspricht der Prämisse der Interaktionsanalyse, dass der Interaktionsprozess stets von allen Beteiligten **gemeinsam** hervorgebracht wird (vgl. Kap. 4.1.1.1). Wie im vorangehenden Kapitel 8.2 ausgeführt, erachte ich es für eine interaktionsanalytisch ausgerichtete Fachdidaktik jedoch als essentiell, dass Aussagen über Wirkungspotenziale getroffen werden. Ich teile außerdem Mundwilers (2017) Sicht, dass – obwohl sich die Gesprächs- bzw. die Interaktionsanalyse ihrer Prämisse folgend strikt an den Daten orientiert und nicht Theorien und Hypothesen als Ausgangspunkt der Analyse nimmt – der*die Forschende dennoch stets gewisse Annahmen

trifft, welche das Forschungsdesign motivieren (Mundwiler 2017: 29 f.). In der vorliegenden Untersuchung sind dies – wie oben aufgeführt – die Relevanzsetzung der Lehrpersonenhandlungen und der interaktionalen Raumnutzung. Nichtsdestotrotz zeigt sich die Lehrpersonenperspektive auch empirisch als die dominante, insofern folgt diese Fokussierung auch der tatsächlichen Ausprägung im Datenmaterial.

Die methodischen Widersprüche, welche sich aus der Verknüpfung von Interaktionsanalyse und Fachdidaktik ergeben, konnte die vorliegende Arbeit nicht komplett auflösen. Dennoch wurde dem Anspruch an wissenschaftlicher Richtigkeit und Komplexität nicht einzubüßen (vgl. Pick/Meer 2018: 201), höchste Priorität beigemessen. Eine breit abgestützte Methodik der interaktionsanalytisch ausgerichteten Fachdidaktik in Bezug auf Aussagen zu Wirkungspotenzialen stellt indessen nach wie vor ein Desiderat dar.²¹⁴ Dabei ist eine zentrale Frage, wie Forschende zu validen Bewertungen von interaktionalen Handlungen kommen (vgl. Brüner/Pick 2020). Im vorliegenden Fall wurde dies mittels Kontrastfällen gewährleistet, welche ein Abgleichen mit den Best-Practice-Fällen erlauben (vgl. Kap. 7). Die Analyse der Wirkungspotenziale einzelner Lehrpersonenhandlungen wurde nur exemplarisch vorgenommen. Eine systematische Analyse, die alle Lehrpersonenhandlungen umfasste sowie mehrere Kontrastfälle zur Validierung der Wirkungspotenziale einbezöge, wäre wünschenswert. Ebenso wäre es sinnvoll, bezüglich der Frage nach der Wirksamkeit von Lehrpersonenhandlungen die Schüler*innenperspektive systematischer einzubinden, etwa um zu untersuchen, wie die Schüler*innen den Aushandlungsprozess weiterführen, anstatt die Analyse auf schüler*innenseitige Reaktionen auf den Zugzwang der Lehrperson einzuschränken. Dieses Vorhaben hätte den Umfang der vorliegenden Arbeit jedoch überschritten.

Wie in Kapitel 5.1.1 erwähnt, verfasste ich zu jeder videografierten Klassenratssitzung eine schriftliche Rückmeldung an die Lehrperson zu allgemeinen pädagogischen Beobachtungen. Beim Verfassen achtete ich darauf, nicht auf Aspekte einzugehen, welche im Zusammenhang mit den eigenen Forschungsinteressen standen, um das Problem des Beobachterparadoxes (Labov 1976: 271) weitestgehend zu vermeiden. Dieses bestand darin, dass die Lehrperson, deren Handeln ich untersuchte, ihr Handeln während des Forschungsprozesses entsprechend den Rückmeldungen hätte verändern können. Dennoch lässt sich eine gewisse Verzerrung hinsichtlich meiner Rückmeldung und dem

214 Frederking (2017: 195) zufolge stellt das Entwickeln von eigenen Forschungsmethoden für alle Fachdidaktiken ein Desiderat dar.

Lehrpersonenhandeln nicht ausschließen. Jedoch kann bei einer längsschnittlichen Datenerhebung, bei der es sich nicht um eine Laborsituation handelt, grundsätzlich nicht ausgeschlossen werden, dass gewisse externe Effekte Veränderungen im Lehrpersonenhandeln bedingen. Die Rückmeldungen an die Lehrperson waren mir ein Anliegen, weil ich ihr in dieser Form Anerkennung entgegenbringen wollte für ihre Bereitschaft, mir Zugang zu ihrem Unterricht zu ermöglichen. Ich teile de Boers (2006a: 191) Meinung, dass Lehrpersonen in ihrem Alltag häufig wenig Gelegenheit einer Außensicht oder einer Rückmeldung auf ihre pädagogische Praxis erhalten, obwohl viele von ihnen sehr daran interessiert sind. Auch aus diesem Grund waren mir die regelmäßigen Rückmeldungen ein Anliegen. Zweitens ‚entkoppelte‘ ich mich als Forschende nicht komplett von der Unterrichtspraxis, die ich untersuchte. Der regelmäßige Kontakt erlaubte, dass die Lehrperson den Forschungsprozess in Teilen mitverfolgen konnte. Im Gegenzug machte mir die Lehrperson feldrelevantes Hintergrundwissen zugänglich (vgl. Kap. 5.1.1, zur Bedeutung eines guten Feldzugangs vgl. auch Strübing et al. 2018: 88 f.).

Die untersuchten Daten stammen von **einer** Klasse und entsprechend wurde das Lehrpersonenhandeln **einer** Lehrperson untersucht. Diese Einschränkung erlaubt nur bedingt Generalisierungen bezüglich des Handelns von Lehrpersonen im Klassenrat (vgl. dazu Kap. 5.1.1). Trotz dieser Einschränkung ermöglicht das Korpus insbesondere aufgrund der längsschnittlichen Daten aber eine Vielzahl an Erkenntnissen bezüglich des Handelns der untersuchten Lehrperson im Klassenrat. So zeigt sich insbesondere das *Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit* (vgl. Kap. 6.9) als eine für das Unterrichtsformat *Klassenrat* konstitutive Lehrpersonenhandlung, die stärker auf Strukturen der Interaktion zurückgeht, als auf das Verhalten einer einzelnen Lehrperson. Wie in Kapitel 5.1.1 ausgeführt, erlauben die Erkenntnisse Schlussfolgerungen, wie die kommunikativen Handlungen potenziell auch in anderen Klassenratsinteraktionen eingesetzt werden. Hierbei ist wichtig zu bedenken, dass für den Fall, sollten Ergebnisse in andere Kontexte übertragen werden, zu berücksichtigen ist, welche Zielsetzungen die Lehrperson mit dem Klassenrat verfolgt. Diese divergieren von Lehrperson zu Lehrperson und erlauben unter Umständen keine direkte Übertragung. Ist diese Bedingung aber gegeben, d. h. Lehrpersonen verfolgen dieselbe Zielsetzung, wäre interessant zu überprüfen, inwiefern sich die hier eruierten kommunikativen Lehrpersonenhandlungen und deren Wirkungspotenziale auch in Klassenräten mit 1) einer ähnlichen Anlage zeigen und 2) in Klassenräten, die eine andere Konstellation aufweisen (z. B. wenn die Lehrperson ständig im Kreis sitzt).

Erstrebenswert wäre darüber hinaus eine quantitative korpuslinguistische Auswertung der Daten, welche mit den vorliegenden Daten kombiniert würde.

So könnten beispielsweise entwicklungsspezifische Fragen adressiert werden. Ein weiterer in diesem Sinne noch zu bearbeitender Aspekt stellt das interaktionale Handeln der Schüler*innen im Klassenrat dar und dabei z. B. wie diese kommunikative Kompetenzen aufbauen, welche im Zusammenhang mit der Zielsetzung der Lehrperson oder ggf. im Zusammenhang mit anderen unterrichtsrelevanten Aspekten stehen. Darauf aufbauend könnte im Sinne einer sprachdidaktischen Vertiefung untersucht werden, inwiefern dem von Spiegel (2006) formulierten Desiderat Rechnung getragen werden soll und kann, den Schüler*innen „kommunikative Muster zur Verfügung zu stellen, deren Chancen und Risiken kritisch zu reflektieren und deren Gebrauchsweisen bewusst einzuüben“ (Spiegel 2006: 227). Denn da im untersuchten Klassenrat tendenziell ein ‚teaching for discussion‘ (vgl. Kap. 8.1) praktiziert wird, bei dem das Aneignen von Kompetenzen in Bezug auf die selbstständige Durchführung der Klassenratsdiskussion im Zentrum steht, werden hier Möglichkeiten geschaffen, diese Kompetenzen aufzubauen, damit schulische Partizipationsanlässe nicht bloß zu einem „Übungsfeld für diejenigen [werden], die schon über gewisse Kompetenzen verfügen“ (Rieker et al. 2016: 189 f.). Ausserdem stehen Lehrpersonen im Klassenrat de Boer (2006a) zufolge auch vor der Aufgabe, ihr Verhalten so zu gestalten, dass die Schüler*innen dadurch die Erfahrung machen, dass sie das Klassenratsverfahren „modifizieren dürfen und eigene Wege entwickeln können, ohne dass die Lehrerin einschreitet“. Die Schüler*innen erleben den Klassenrat dann als Situation, die sie gestalten können, in der sie Entscheidungen treffen dürfen und in der sie die Konsequenzen ihres Handelns erfahren (de Boer 2006a: 168). In diesem Sinne stehen Lehrpersonen vor der Aufgabe stets zu überprüfen, ob ihre Interventionen im Klassenrat zielführend sind, um die Schüler*innen im Sinne eines ‚teaching for discussion‘ zu unterstützen oder ob Interventionen ggf. hinderlich sind in Bezug auf das Erleben von Partizipation der Schüler*innen (vgl. Rieker et al. 2016: 114, vgl. Kap. 8.1). Die vorliegende Arbeit hofft, Lehrpersonen darin zu unterstützen, diese professionelle(n) Kompetenz(en) auszubauen, indem erstens verschiedene Lehrpersonenhandlungen differenziert wahrgenommen werden und zweitens indem diese Lehrpersonenhandlungen auf ihre Wirkung in Bezug auf die Zielsetzung(en) des Klassenrats hin überprüft werden.

Literaturverzeichnis

- Auer, Peter (2017): *Gaze, addressee selection and turn-taking in three-party interaction*. In: *Interaction and Linguistic Structure* 60, S. 1–32.
- Ayass, Ruth (2019): *Medien als Schutz vor Interaktionen*. In: Hauser, Stefan; Opilowski, Roman und Wyss, Eva L. (Hrsg.): *Alternative Öffentlichkeiten. Soziale Medien zwischen Partizipation, Sharing und Vergemeinschaftung*. Bielefeld: transcript Verlag (= Edition Medienwissenschaft 35), S. 81–108.
- Baacke, Dieter und Brücher, Bodo (1982): *Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bauer, Angela (2013): „Erzählt doch mal vom Klassenrat!“. *Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peerkultur*. Halle an der Saale: Universitätsverlag Halle-Wittenberg.
- Bavelas, Janet Beavin; Coates, Linda und Johnson, Trudy (2002): *Listener Responses as a Collaborative Process: The Role of Gaze*. In: *Journal of Communication* 52/3, S. 566–580.
- Bayrhuber, Horst (2017): *Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachwissenschaft und Fachdidaktik als Modellierungswissenschaft*. In: Bayrhuber, Horst; Abraham, Ulf; Frederking, Volker; Jank, Werner; Rothgangel, Martin und Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Münster/New York: Waxmann (= Fachdidaktische Forschungen 9), S. 161–178.
- Beatson, Gregory und Mead, Margaret (1942): *Balinese Character. A Photographic Analysis*. New York: The New York Academy of Sciences.
- Becker-Mrotzek, Michael und Vogt, Rüdiger (2009): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2., bearb. und aktual. Aufl. Tübingen: Niemeyer (= Germanistische Arbeitshefte 38).
- Bellack, Arno A.; Kliebard, Herbert M.; Hyman, Roland T. und Smith, Frank L. (1974): *Die Sprache im Klassenzimmer*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Bendel, Sylvia (2004): *Gesprächskompetenz vermitteln – angewandte Forschung?* In: Becker-Mrotzek, Michael und Brünner, Gisela (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 67–86.
- Bergmann, Jörg R. (1981): *Ethnomethodologische Konversationsanalyse*. In: Schröder, Peter und Steger, Hugo (Hrsg.): *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann (= Sprache der Gegenwart 54), S. 9–51.

- Bergmann, Jörg R. (1994): *Ethnomethodologische Konversationsanalyse*. In: Fritz, Gerd und Hundsniischer, Franz (Hrsg.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, S. 3–16.
- Blum, Eva und Blum, Hans-Joachim (2012): *Der Klassenrat: Ziele, Vorteile, Organisation*. 2. aktual. Aufl. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- de Boer, Heike (2006a): *Klassenrat als interaktive Praxis: Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- de Boer, Heike (2006b): *Kommunikative Kooperativität im kindergeleiteten Klassenrat*. In: Hinz, Renate und Schumacher, Bianca (Hrsg.): *Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43–50.
- de Boer, Heike (2009): *Peersein und Schülersein – ein Prozess des Ausbalancierens*. In: de Boer, Heike und Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105–117.
- de Boer, Heike (2018): *Klassenrat als Ort der Persönlichkeitsbildung?* In: Budde, Jürgen und Weuster, Nora (Hrsg.): *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 163–178.
- Böhme, Jeanette und Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2001): *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen*. Opladen: Leske + Budrich (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung 11).
- Bonanati, Marina (2015): *Partizipation in schulischen Lernentwicklungsgesprächen*. In: Blömer, Daniel; Lichtblau, Michael; Jüttner, Ann-Kathrin; Koch, Katja; Krüger, Michaela und Werning, Rolf (Hrsg.): *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 309–314.
- Bonanati, Marina (2018): *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktion zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschülern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung 24).
- Breidenstein, Georg und Rademacher, Sandra (2017): *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Broth, Mathias und Mondada, Lorenza (2013): *Walking away: The embodied achievement of activity closings in mobile interactions*. In: *Journal of Pragmatics* 47, S. 41–58.

- Brünner, Gisela und Pick, Ina (2020): *Bewertungen sprachlichen Handelns und good practice in der Angewandten Gesprächsforschung*. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 71/1, S. 63–98.
- Bublitz, Wolfram (1988): *Supportive Fellow-Speakers and Cooperative Conversations. Discourse Topics and Topical Actions, Participant Roles and „Recipient Action“ in a Particular Type of Everyday Conversation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bublitz, Wolfram (1989): *Ausdrücke des Kenntnisnehmens (Hörersignale) oder des Stellungsnehmens (Redebeiträge): „yes“ und verwandte Formen*. In: Folia Linguistica 23/1–2, S. 67–104.
- Budde, Jürgen (2010): *Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag*. In: Zeitschrift für Pädagogik 56/3, S. 384–401.
- Budde, Jürgen und Weuster, Nora (2018): *Subjektivierungen im Persönlichkeitsbildungsdispositiv. Das Beispiel Klassenrat*. In: Budde, Jürgen und Weuster, Nora (Hrsg.): *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 139–162.
- Bührig, Kristin (1996): *Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr (= Kommunikation und Institution 23).
- Burg, Siglinde; Neufeld, Dorothea und Seither, Andrea (2006): *Mitentscheiden und Mitverantworten von Anfang an. Klassenrat in der Grundschule*. Bad Kreuznach: Pädagogisches Zentrum Rheinland Pfalz.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth und Selting, Margret (2018): *Interactional linguistics. Studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Craven, Alexandra und Potter, Jonathan (2010): *Directives: Entitlement and contingency in action*. In: Discourse Studies 12/4, S. 419–442.
- Dann, Hanns-Dietrich; Diegritz, Theodor und Rosenbusch, Heinz S. (1999): *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realitäten und Chancen*. Erlangen: Universitätsbibliothek (= Erlanger Forschungen).
- Dausendschön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth und Krafft, Ulrich (2015): *Zu einem Konzept von Ko-Konstruktion*. In: Dausendschön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth und Krafft, Ulrich (Hrsg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Deppermann, Arnulf (2000): *Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse*. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 1, S. 96–124.

- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Deppermann, Arnulf (2014): *Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz*. In: Staffeldt, Sven und Hagemann, Jörg (Hrsg.): *Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg Einführungen 27), S. 19–47.
- Deppermann, Arnulf (2018): *Editorial: Instructions in driving lessons*. In: *International Journal of Applied Linguistics* 28/2, S. 221–225.
- Deppermann, Arnulf und Blühdorn, Hardarik (2013): *Negation als Verfahren des Adressatenzuschnitts: Verstehenssteuerung durch Interpretationsrestriktionen*. In: *Deutsche Sprache* 41/1, S. 6–30.
- Deppermann, Arnulf und Schmitt, Reinhold (2007): *Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes*. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Koordination: Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 15–54.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (Hrsg.) (2016): *Lehrplan 21 – Gesamtausgabe*. Online verfügbar unter: <https://www.lehrplan21.ch/>; letzter Zugriff: 07.05.2020.
- Dingwall, Robert (1980): *Orchestrated Encounters: An Essay in the Comparative Analysis of Speech-Exchange Systems*. In: *Sociology of Health & Illness* 2/2, S. 151–173.
- Dittmar, Norbert (2002): *Lakmüstest für funktionale Beschreibungen am Beispiel von auch (Fokuspartikel, FP), eigentlich (Modalpartikel, MP) und also (Diskursmarker, DM)*. In: Fabricius-Hansen, Catherine; Leirbukt, Oddleif und Letnes, Ole (Hrsg.): *Modus, Modalverben, Modalpartikel*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 142–177.
- Drake, Veronika (2016): *German questions and turn-final „oder“*. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 17, S. 168–195.
- Dreikurs, Rudolf; Cassel, Pearl und Dreikurs Ferguson, Eva (2009): *Disziplin ohne Tränen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dreikurs, Rudolf; Grunwald, Berenice B. und Pepper, Floy C. (1976): *Schülern gerecht werden. Verhaltenshygiene im Schulalltag*. München, Berlin, Wien: Urban & Schwarzenberg.
- Dreikurs, Rudolf; Grunwald, Berenice B. und Pepper, Floy C. (2003): *Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme*. Hg. von Hans Josef Tymister. 9. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Eberle, Thomas Samuel (1997): *Ethnomethodologische Konversationsanalyse*. In: Hitzler, Ronald und Honer, Anne (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 245–279.

- Edelsky, Carole (1981a): *Who's got the floor?* In: *Language in Society* 10/3, S. 383–421.
- Edelsky, Carole (1981b): *How to have the floor: Two general ways.* In: *The Journal of the Linguistic Association of the Southwest* 4/1, S. 56–75.
- Edelstein, Wolfgang (2008): *Überlegungen zum Klassenrat. Erziehung zu Demokratie und Verantwortung.* In: *Die Ganztagschule* 48, S. 93–101.
- Edelstein, Wolfgang (2010): *Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur.* In: Aufenanger, Stefan; Hamburger, Franz und Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.* Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 65–78.
- Egbert, Maria (2009): *Der Reparaturmechanismus in deutschen Gesprächen.* Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Ehlich, Konrad (1981): *Schulischer Diskurs als Dialog?* In: Schröder, Peter und Steger, Hugo (Hrsg.): *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache.* Düsseldorf: Schwann, S. 334–369.
- Ehlich, Konrad (2019): *Sprachhandlungsanalyse.* In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader.* 4. erw. Aufl. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 331–346.
- Ervin-Tripp, Susan (1976): *Is Sybil there? The structure of some American English directives.* In: *Language in Society* 5, S. 25–66.
- Farkas, Katarina (2011): *Der Klassenrat – ein probates Mittel zur Partizipation.* In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): *Demokratie und Partizipation von Anfang an. Tagungspublikation des Fachteams für politische Bildung und Demokratiepädagogik an der PHZ Luzern.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 45–59.
- Fasel Lauzon, Virginie und Berger, Evelyne (2015): *The Multimodal Organization of Speaker Selection in Classroom Interaction.* In: *Linguistics and Education* 31, S. 14–29.
- Faust-Siehl, Gabriele (1987): *Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung.* Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Fiehler, Reinhard (1999): *Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining.* In: Brüner, Gisela; Fiehler, Reinhard und Kindt, Walther (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung.* Bd. 2. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 18–35.
- Fiehler, Reinhard (2012): *Woher weiß der Kommunikationstrainer, wie man es besser macht? – Bewertungen und Normen in berufsbezogenen*

- Kommunikationstrainings*. In: Günther, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee und Schneider, Jan Georg (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin: de Gruyter, S. 249–265.
- Fiehler, Reinhard (2016): *Normen für Gesprächsverhalten im (Deutsch-)Unterricht*. In: Hauser, Stefan und Luginbühl, Martin (Hrsg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: hep, S. 16–37.
- Fleming, Domnall (2015): *Student Voice: An Emerging Discourse in Irish Education Policy*. In: *International Electronic Journal of Elementary Education* 8/2, S. 223–242.
- Frederking, Volker (2017): *Allgemeine Fachdidaktik – Metatheorie und Metawissenschaft der Fachdidaktiken. Begründungen und Konsequenzen*. In: Bayrhuber, Horst; Abraham, Ulf; Frederking, Volker; Jank, Werner; Rothgangel, Martin und Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Münster, New York: Waxmann (= Fachdidaktische Forschung 9), S. 179–204.
- Freinet, Célestin (1979): *Die moderne französische Schule*. 2. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Friedrichs, Birte (2004): *Kinder lösen Konflikte. Klassenrat als pädagogisches Ritual. Eine ethnographische Studie*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Friedrichs, Birte (2009): *Praxisbuch Klassenrat: Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Garfinkel, Harold (1981): *Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen*. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit*. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 189–262.
- Garfinkel, Harold und Sacks, Harvey (1976): *Über formale Strukturen praktischer Handlungen*. In: Weingarten, Elmar; Sack, Fritz und Schenkein, Jim (Hrsg.): *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 130–176.
- Gibson, James J. (1977): *The theory of affordances*. In: Shaw, Robert und Bransford, John (Hrsg.): *Perceiving, acting, and knowing. Toward an ecological psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 67–82.
- Giese, Christiane; Schmermund, Lara und Haufe, Katja (2004): *Demokratie-Baustein „Klassenrat“* (= www.blk-demokratie.de). Online verfügbar unter:

<https://www.pedocs.de/volltexte/2008/211/pdf/Klassenrat.pdf>; letzter Zugriff: 25.05.2020.

- Gloy, Klaus (2012): *Empirie des Nichtempirischen. Sprachnormen im Dreieck von Beschreibung, Konstitution und Evaluation*. In: Günther, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee und Schneider, Jan Georg (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin, Boston: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik 296), S. 23–40.
- Goffman, Erving (1961): *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York.
- Goffman, Erving (1963): *Behavior in Public Places. Notes on the social organization of gatherings*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Goffman, Erving (1964): *The neglected situation*. In: *American Anthropologist* 66, S. 133–136.
- Goffman, Erving (1971): *Relations in public*. New York: Basic Books.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell.
- Goodwin, Charles (1981): *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, Charles und Goodwin, Marjorie H. (2004): *Participation*. In: Duranti, Alessandro (Hrsg.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing, S. 222–244.
- Goodwin, Marjorie H. (2006): *Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences*. In: *Text & Talk* 26/4–5, S. 515–543.
- Gordon, Thomas (1977): *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Grundler, Elke (2018): *Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik. Gesprächsanalytische Forschungsperspektiven*. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Forschungsfelder 3), S. 321–338.
- Gubina, Oleksandra (2019): *How to get things done – Instruktionen und Aufforderungen in der Interaktion. Bericht über die Sektion Gesprächsforschung im Rahmen der GAL-Sektionentagung vom 18. bis 19. September 2019 an der Marin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 20, S. 178–185.
- Guckelsberger, Susanne (2013): *Mündliches Umformulieren im Unterrichtsdiskurs der Primarstufe*. In: Redder, Angelika und Weinert, Sabine (Hrsg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik: Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 135–151.

- Gülich, Elisabeth und Kotschi, Thomas (1987): *Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation*. In: Motsch, Wolfgang (Hrsg.): *Satz, Text, sprachliche Handeln*. Berlin: Akademie Verlag (= studia grammatica 25), S. 199–268.
- Gülich, Elisabeth und Mondada, Lorenza (2008): *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Häbig, Julia; Zala-Mezö, Enikő; Müller-Kuhn, Daniela und Strauss, Nina-Cathrin (2019): „Im normalen Leben funktioniert das auch nicht“ – Rekonstruktionen des kollektiven Verständnisses von Schülerinnen- und Schülerpartizipation. In: Hauser, Stefan und Nell-Tuor, Nadine (Hrsg.): *Sprache und Partizipation im Schulfeld*. Bern: hep (= Reihe Mündlichkeit 6), S. 39–57.
- Haldimann, Nina (2019): „Du mueschs mit de Klass“ – Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit als Steuerungsmechanismus der Partizipation im Klassenrat. In: Hauser, Stefan und Nell-Tuor, Nadine (Hrsg.): *Sprache und Partizipation im Schulfeld*. Bern: hep (= Reihe Mündlichkeit 6), S. 58–86.
- Haldimann, Nina; Hauser, Stefan und 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.
- Hallitzky, Maria; Heinze, Franziska; Herfter, Christian und Spendrin, Karla (2018): *Potenziale der normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die Bildungsforschung*. In: *Erziehungswissenschaft* 56, S. 87–95.
- Hart, Roger (1992): *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florenz: UNICEF International Child Development Centre.
- Hartmann-Pustički, Nikolina (2017): „Selbstdarstellung im Team“: eine empirische Untersuchung von Präsenzfiguren in der betrieblichen Ausbildung von Mechatronikern. Zürich: Universität Zürich.
- Hartung, Martin (2001): *Formen der Adressiertheit der Rede*. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang und Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 2. Berlin: de Gruyter, S. 1348–1355.
- Hausendorf, Heiko (2003): *Deixis and speech situation revisited. The mechanism of perceived perception*. In: Lenz, Friedrich (Hrsg.): *Deictic conceptualisation of space, time and person*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (= Pragmatics & Beyond, N. S. 112), S. 249–269.
- Hausendorf, Heiko (2008): *Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis*. In: Willems, Herbert (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie: für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 931–957.

- Hausendorf, Heiko (2009): *Das pragmatische Minimum: Materialität, Sequentialität, Medialität*. In: Linke, Angelika und Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Oberfläche und Performanz: Untersuchungen zur Sprache als dynamischer Gestalt*. Tübingen: Max Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 283), S. 187–199.
- Hausendorf, Heiko (2012): *Der Hörsaal als Interaktionsraum. Ein exemplarischer Beitrag zur Archäologie der Vorlesung*. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 96, S. 43–68.
- Hausendorf, Heiko (2015): *Interaktionslinguistik*. In: Eichinger, Ludwig M. (Hrsg.): *Sprachwissenschaft im Fokus. Positionsbestimmungen und Perspektiven*. Berlin, München, Boston: de Gruyter, S. 43–70.
- Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza und Schmitt, Reinhold (2012a): *Raum als interaktive Ressource: Eine Explikation*. In: Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza und Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr Verlag (= Studien zur Deutschen Sprache 62), S. 7–36.
- Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza und Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2012b): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr Verlag (= Studien zur Deutschen Sprache 62).
- Hausendorf, Heiko und Schmitt, Reinhold (2013): *Interaktionsarchitektur und Sozialtopografie. Umriss einer raumlinguistischen Programmatik*. Zürich: Universität Zürich (= Arbeitspapiere des UFSP Sprache und Raum (Spur) 1).
- Hausendorf, Heiko und Schmitt, Reinhold (2016a): *Interaktionsarchitektur und Sozialtopografie: Basiskonzepte einer interaktionistischen Raumanalyse*. In: Hausendorf, Heiko; Schmitt, Reinhold und Kesselheim, Wolfgang (Hrsg.): *Interaktionsarchitektur, Sozialtopografie und Interaktionsraum*. Tübingen: Narr Verlag (= Studien zur Deutschen Sprache 72), S. 27–54.
- Hausendorf, Heiko und Schmitt, Reinhold (2016b): *Standbildanalyse als Interaktionsanalyse: Implikationen und Perspektiven*. In: Hausendorf, Heiko; Schmitt, Reinhold und Kesselheim, Wolfgang (Hrsg.): *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum*. Tübingen: Narr Verlag (= Studien zur Deutschen Sprache 72), S. 161–188.
- Hausendorf, Heiko und 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).
- Hausendorf, Heiko und Schmitt, Reinhold (2018): *Sprachliche Interaktion im Raum*. In: Deppermann, Arnulf und Reineke, Silke (Hrsg.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin, Boston: de Gruyter (= Germanistische Sprachwissenschaft um 2020 3), S. 87–118.

- Hausendorf, Heiko; Schmitt, Reinhold und Kesselheim, Wolfgang (2016): *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum*. Tübingen: Narr Verlag (= Studien zur deutschen Sprache 72).
- Hauser, Stefan und Haldimann, Nina (2018): *Dimensionen von Partizipation im Klassenrat – Beobachtungen aus gesprächsanalytischer Perspektive*. In: Bock, Bettina M. und Dreesen, Philipp (Hrsg.): *Sprache und Partizipation in Geschichte und Gegenwart*. Bremen: Ute Hempen Verlag, S. 127–142.
- Kreuz, Judith und Hauser, Stefan (einger.): «*aber ich finds ein bisschen HEIkel eben,*» – *Interaktionale Bearbeitung sozialer Konflikte im Klassenrat*.
- 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.
- Heath, Christian (1986): *Body Movement and Speech in Medical Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heidtmann, Daniela und Föh, Marie-Joan (2007): *Verbale Abstinenz als Form interaktiver Beteiligung*. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Koordination: Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 263–292.
- Heinzel, Friederike (2003): *Zwischen Kindheit und Schule – Kreisgespräche als Zwischenraum*. In: ZBBS. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1, S. 105–122.
- Heller, Vivien (2014): *Gesprächsanalyse in der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Unterrichtsforschung*. In: Neumann, Astrid und Mahler, Isabelle (Hrsg.): *Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografierende Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 122–150.
- Helsper, Werner (2002): *Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur*. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried und Schweppe, Cornelia (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102.
- Helsper, Werner und Lingkost, Angelika (2013): *Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion – exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung*. In: Hafenecker, Benno; Henkenborg, Peter und Scherr, Albert (Hrsg.): *Pädagogik der Anerkennung*. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag, S. 132–156.
- Hemmerling, Annegert (2007): *Der Kindergarten als Bildungsinstitution*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heritage, John (2012): *The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge*. In: *Research on Language and Social Interaction* 45/1, S. 30–52.

- Heritage, John und Clayman, Steven (2010): *Talk in Action. Interactions, Identities, and Institutions*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Herrle, Matthias (2013): *Ermöglichung pädagogischer Interaktionen. Disponibilitätsmanagement in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Herrle, Matthias (2014): *Formen des Einwirkens*. In: Kade, Jochen; Herrle, Matthias; Nolda, Sigrid und Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 234–248.
- 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.
- Herrle, Matthias und Dinkelaker, Jörg (2016): *Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung*. In: Rauin, Udo; Herrle, Matthias und Engartner, Tim (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 76–129.
- Hitzler, Sarah (2012): *Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hitzler, Sarah (2013): *Recipient Design in institutioneller Mehrparteieninteraktion*. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 14, S. 110–132.
- Howley, Donal und Tannehill, Deborah (2014): „Crazy Ideas“: *Student Involvement in Negotiating and Implementing the Physical Education Curriculum in the Irish Senior Cycle*. In: *Physical Educator* 71/3, S. 391–416.
- Imo, Wolfgang (2013): *Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. Berlin, Boston: de Gruyter (= Linguistik – Impulse & Tendenzen 49).
- Imo, Wolfgang und Lanwer, Jens Philipp (2019): *Interaktionale Linguistik. Eine Einführung*. Berlin: J.B. Metzler.
- Jakonen, Teppo (2018): *Professional Embodiment: Walking, Re-engagement of Desk Interactions, and Provision of Instruction during Classroom Rounds*. In: *Applied Linguistics*, S. 1–25.
- Jefferson, Gail (1972): *Side sequences*. In: Sudnow, David (Hrsg.): *Studies in social interaction*. New York, S. 294–338.
- Jucker, Andreas H. et al. (2018): *Doing space in face-to-face interaction and on interactive multimodal platforms*. In: *Journal of Pragmatics* 134, S. 85–101.

- Kallmeyer, Werner und Schütze, Fritz (1976): *Konversationsanalyse*. In: Studium Linguistik 1, S. 1–28.
- Keevallik, Leelo (2018): *The temporal organization of conversation while mucking out a sheep stable*. In: Deppermann, Arnulf und Streeck, Jürgen (Hrsg.): *Time in Embodied Interaction. Synchronicity and sequentiality of multimodal resources*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 97–121.
- Kendon, Adam (1972): *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication by Ray L. Birdwhistell*. In: American Journal of Psychology 85/3, S. 441–455.
- Kendon, Adam (1980): *Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance*. In: Key, Mary Ritchie (Hrsg.): *The relationship of verbal and non-verbal communication*. Den Haag: Mouton de Gruyter (= Contributionsto the Sociology of Language 25), S. 207–227.
- Kendon, Adam (1990): *Conducting interaction. Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendon, Adam (2004): *Gesture. Visible Action as Utterance*. Cambridge: University Press.
- Kent, Alexandra (2012a): *Compliance, resistance and incipient compliance when responding to directives*. In: Discourse Studies 14/6, S. 711–730.
- Kent, Alexandra (2012b): *Responding to directives: What can children do when a parent tells them what to do?* In: Danby, Susan J. und Theobald, Maryann (Hrsg.): *Disputes in everyday life: Social and moral orders of children and young people*. Bingley: Emerald (= Sociological Studies of Children and Youth 15), S. 57–84.
- Kent, Alexandra und Kendrick, Kobin H. (2016): *Imperative Directives: Orientations to Accountability*. In: Research on Language and Social Interaction 49/3, S. 272–288.
- Kiper, Hanna (1997): *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kiper, Hanna (2003): *Mitbestimmen lernen im und durch den Klassenrat*. In: Palentin, Christian und Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule*. München, Neuwied: Luchterhand, S. 192–210.
- Kiper, Hanna (2007): *Der Klassenrat. Über Deutungen und Fehldeutungen seines Charakters und der stattfindenden Lernprozesse*. In: PÄD Forum: unterrichten, erziehen 35/4, S. 238–243.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SGS). Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der*

- Grundschule bis zur Oberstufe*. Berlin, Boston: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik 310).
- Knoblauch, Hubert und Heath, Christian (1999): *Technologie, Interaktion und Organisation: die Workplace Studies*. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 25/2, S. 163–181.
- Kock, Renate (2006): *Célestin Freinet. Kindheit und Utopie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krummheuer, Götz und Brandt, Birgit (2001): *Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Krummheuer, Götz und Naujok, Natascha (1999): *Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kunze, Ingrid (2004): *Schülerpartizipation im Unterricht – Zugeständnis, Handlungsmaxime oder paradoxe Aufforderung?* In: Ackermann, Heike und Rahm, Sibylle (Hrsg.): *Kooperative Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 293–316.
- Kurtenbach, Stephanie; Bose, Ines; Koch, Elena und Kreft, Hannah (2013): *Gesprächskreise in Kindertagesstätten – Anlass zur Sprachbildung?* In: Kurtenbach, Stephanie und Bose, Ines (Hrsg.): *Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang (= Hallelische Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 47), S. 101–118.
- Labov, William (1976): *Sprache im sozialen Kontext. Beschreibung und Erklärung struktureller und sozialer Bedeutung von Sprachvariation*. Hg. von Norbert Dittmar und Bert-Olaf Rieck. Bd. 1. Königstein/Ts.: Scriptor Verlag.
- Laurier, Eric (2013): *Before, in and after: Cars making their way through roundabouts*. In: Haddington, Pentti; Mondada, Lorenza und Nevile, Maurice (Hrsg.): *Interaction and mobility*. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 210–242.
- van Leeuwen, Anouschka und Janssen, Jeroen (2019): *A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education*. In: *Educational Research Review* 27, S. 71–89.
- Levinson, Stephen C. (1988): *Putting linguistics on a proper footing. Explorations in Goffman's concepts of participation*. In: Drew, Paul und Wootton, Anthony (Hrsg.): *Erving Goffman. Exploring the interaction order*. Cambridge: Polity Press, S. 161–227.
- Levinson, Stephen C. (1990): *Pragmatik*. Übersetzt von Ursula Fries. Tübingen: Max Niemeyer (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 39).
- Levinson, Stephen C. (1992): *Activity Types and Language*. In: Drew, Paul und Heritage, John (Hrsg.): *Talk at work. Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 66–100.

- Linell, Per (1990): *The power of dialogue dynamics*. In: Markovà, Ivana und Foppa, Klaus (Hrsg.): *The Dynamics of Dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf, S. 147–177.
- Linell, Per und Luckmann, Thomas (1991): *Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries*. In: Markovà, Ivana und Foppa, Klaus (Hrsg.): *Asymmetries in Dialogue*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, S. 1–20.
- Lötscher, Alexander (2014): *Der Klassenrat – ritualisierte Demokratie in der öffentlichen Schule*. In: Ziegler, Béatrice (Hrsg.): *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung. Beiträge zur Tagung „Politische Bildung empirisch 2012“*. Zürich: Rüegger, S. 56–73.
- Lötscher, Alexander (2015): *Der Klassenrat – Tugenderziehung im Spannungsfeld zwischen Freiheit und Bindung*. In: Kübler, Daniel und Dlabac, Oliver (Hrsg.): *Demokratie in der Gemeinde. Herausforderungen und mögliche Reformen*. Zürich: Schulthess, S. 217–242.
- Lötscher, Alexander und Sperisen, Vera (2016): *„Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef“ – Entscheidungen im Klassenrat*. In: Mörgen, Rebecca; Rieker, Peter und Schnitzer, Anna (Hrsg.): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 83–104.
- Lötscher, Alexander und 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.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Magyar-Haas, Veronika und Kuhn, Melanie (2011): *Die Quadratur des Kreises? Formierungen von Gruppen und Machtverhältnissen in pädagogisch arrangierten Kreissituationen*. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 41/1, S. 19–34.
- Marty, Hildy (2013): *Mitwirken – Partizipation in der Schule. Praxisleitfaden SchülerInnen-Partizipation*. Schulamt Stadt Zürich. Online verfügbar unter: https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren/partizipation-schule.html#; letzter Zugriff: 25.05.2020.
- Mayrberger, Kerstin (2012): *Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer ‚verordneten Partizipation‘*. In: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 21, S. 1–25.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

- Mazeland, Harrie (1983): *Sprecherwechsel in der Schule*. In: Ehlich, Konrad und Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Kommunikation in Schule und Hochschule: linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 77–101.
- McHoul, Alexander (1978): *The organization of turns at formal talk in the classroom*. In: *Language in Society* 7, S. 183–213.
- McNeill, David (1992): *What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, David (2000): *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press (= Language, Culture and Cognition).
- McNeill, David (2005): *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Harvard: Harvard University Press.
- Mehan, Hugh (1982): *The structure of classroom events and their consequences for student performance*. In: Gilmore, Perry und Glatthorn, Allan A. (Hrsg.): *Children in and out of school. Ethnography and education*. Bd. 2. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, S. 59–87.
- Meseth, Wolfgang (2013): *Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen*. In: Friebertshäuser, Barbara und Seichter, Sabine (Hrsg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 63–80.
- Meyer, Meinert A.; Schmidt, Ralf und Keuffer, Josef (2000): *Einleitung: Zugänge zur Schülermitbeteiligung über Unterrichtsforschung*. In: Meyer, Meinert A. und Schmidt, Ralf (Hrsg.): *Schülermitbeteiligung im Fachunterricht*. Opladen: Leske + Budrich. S. 11–17.
- Mondada, Lorenza (2007): *Interaktionsraum und Koordinierung*. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Koordination: Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr Verlag (= Studien zur Deutschen Sprache 38), S. 55–93.
- Mondada, Lorenza (2011): *The interactional production of multiple spatialities within a participatory democracy meeting*. In: *Social Semiotics* 21/2, S. 289–316.
- Mondada, Lorenza (2014a): *The local constitution of multimodal resources for social interaction*. In: *Journal of Pragmatics* 65, S. 137–156.
- Mondada, Lorenza (2014b): *Conventions for multimodal transcription*. Online verfügbar unter: https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf; letzter Zugriff: 09.08.2021.

- Mondada, Lorenza (2014c): *Instructions in the operating room: How the surgeon directs their assistant's hands*. In: *Discourse Studies* 16/2, S. 131–161.
- Mondada, Lorenza (2016): *Zwischen Text und Bild: Multimodale Transkription*. In: Hausendorf, Heiko; Schmitt, Reinhold und Kesselheim, Wolfgang (Hrsg.): *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum*. Tübingen: Narr Verlag (= Studien zur Deutschen Sprache 72), S. 111–160.
- Mondada, Lorenza (2017): *Precision timing and timed embeddedness of imperatives in embodied courses of action. Examples from French*. In: Sorjonen, Marja-Leena; Raevaara, Liisa und Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hrsg.): *Imperative Turns at Talk. The design of directives in action*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (= Studies in Language and Social Interaction 30), S. 65–101.
- Mondada, Lorenza (2018a): *Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality*. In: *Research on Language and Social Interaction* 51/1, S. 85–106.
- Mondada, Lorenza (2018b): *Driving instruction at high speed on a race circuit: Issues in action formation and sequence organization*. In: *International Journal of Applied Linguistics* 28/2, S. 304–325.
- Mondada, Lorenza (2019a): *Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction*. In: *Journal of Pragmatics* 145, S. 47–62.
- Mondada, Lorenza (2019b): *Transcribing silent actions: a multimodal approach of sequence organization*. In: *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 2/1.
- Mondada, Lorenza und Keel, Sara (Hrsg.) (2017): *Participation et asymétries dans l'interaction institutionnelle*. Paris: Harmattan.
- Mondada, Lorenza und Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2010): *Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Tübingen: Narr Verlag (= Studien zur Deutschen Sprache 47).
- Moser, Sonja (2010): *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mundwiler, Vera (2017): *Beurteilungsgespräche in der Schule. Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Nell-Tuor, Nadine und 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.

- Nolda, Sigrid und Schlappa, Anna (2014): *Inaudible Hints. Non-verbale Korrekturen in „Deutsch als Fremdsprache“-Kursen*. In: Kade, Jochen; Herrle, Matthias; Nolda, Sigrid und Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 300–310.
- Nystrand, Martin; Wu, Laurence L.; Gamoran, Adam; Zeiser, Susie und Long, Daniel A. (2003): *Questions in Time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse*. In: *Discourse Processes* 35/2, S. 135–198.
- Oloff, Florence (2017): *„Genau“ als redebeitragsinterne, responsive, sequenzschließende oder sequenzstrukturierende Bestätigungsartikel im Gespräch*. In: Blühdorn, Hardarik; Deppermann, Arnulf; Helmer, Henrike und Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.): *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, S. 207–232.
- Parker, Walter C. und Hess, Diana (2001): *Teaching with and for discussion*. In: *Teaching and Teacher Education* 17/3, S. 273–289.
- Peräkylä, Anssi (2004): *Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction*. In: Silverman, David (Hrsg.): *Qualitative research. Theory, method and practice*. 2. Aufl. London: SAGE, S. 283–304.
- Pick, Ina und Meer, Dorothee (2018): *Wissenschaftskommunikation durch „Anwendung“? Normorientierungen der Angewandten Gesprächslinguistik im Austausch mit der Praxis*. In: Luginbühl, Martin und Schröter, Juliane (Hrsg.): *Geisteswissenschaften und Öffentlichkeit – linguistisch betrachtet*. Bern: Peter Lang, S. 197–221.
- Pitsch, Karola und Ayass, Ruth (2008): *Gespräche in der Schule. Interaktion im Unterricht als multimodaler Prozess*. In: Willems, Herbert (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Bd. 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 959–982.
- Pomerantz, Anita (1984): *Agreeing and Disagreeing with Assessment: Some Features of Preferred/Dispreferred Turn Shapes*. In: Atkinson, Maxwell J. und Heritage, John (Hrsg.): *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 57–101.
- Portmann, Rosemarie und Student, Sonja (2005): *Partizipation in Grundschulen. Schülerinnen und Schüler bestimmen mit*. Göttingen: ibbw.
- Pozar, Thekla-Sofie (1997): *Zur Vermittlung kommunikativer Kompetenz im Klassenrat*. In: Kiper, Hanna (Hrsg.): *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 192–216.
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Putzier, Maria-Eva (2016): *Wissen – Sprache – Raum. Zur Multimodalität der Interaktion im Chemieunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto (= Studien zur Deutschen Sprache 71).
- Reichenbach, Roland (2006): *Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik*. In: Quesel, Carsten und Oser, Fritz (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich: Rüegger, S. 39–61.
- Reusser, Kurt und Pauli, Christine (2015): *Co-constructivism in Educational Theory and Practice*. In: Wright, James D. (Hrsg.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2. Aufl. Bd. 3. Oxford: Elsevier, S. 913–917.
- Rieker, Peter (2015): *Von der Stimme zur Wirkung*. Zürich: Schweizerisches Komitee für UNICEF.
- Rieker, Peter (2017): *Partizipation von Kindern in biographischer Perspektive*. In: Sozialer Sinn 18/2, S. 315–340.
- Rieker, Peter; Mörgen, Rebecca; Schnitzer, Anna und Stroezel, Holger (2016): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS (= Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung 15).
- Röken, Gernold (2011): *Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht*. Münster: MV-Verlag.
- Rossano, Federico (2013): *Gaze in Conversation*. In: Sidnell, Jack und Stivers, Tanya (Hrsg.): *Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Blackwell Publishing, S. 308–329.
- Rossi, Giovanni (2014): *When do people not use language to make requests?* In: Drew, Paul und Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hrsg.): *Requesting in social interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (= Studies in Language and Social Interaction 26), S. 303–334.
- Rossi, Giovanni und Zinken, Jörg (2016): *Grammar and social agency: The pragmatics of impersonal deontic statements*. In: Language 92/4, S. 296–325.
- Rudduck, Jean (2007): *Student Voice, Student Engagement, and School Reform*. In: Thiessen, Dennis und Cook-Sather, Alison (Hrsg.): *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. Dordrecht: Springer, S. 587–610.
- Rüedi, Silja (2017): *Kooperation und demokratisches Prinzip. Ein Beitrag zur Klärung des Begriffs Schülerpartizipation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sacks, Harvey (1967): *The search for help: No one to turn to*. In: Shneidman, Edwin S. (Hrsg.): *Essays in self-destruction*. New York: Aronson, S. 202–223.

- Sacks, Harvey (1984): *Notes on methodology*. In: Atkinson, Maxwell J. und Heritage, John (Hrsg.): *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 21–27.
- Sacks, Harvey (1992): *Lectures on conversation*. Hg. von Gail Jefferson. Bd. 1. Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey und Schegloff, Emanuel A. (2002): *Home position*. In: *Gesture 2/2*, S. 133–146.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. und Jefferson, Gail (1974): *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation*. In: *Language 50/4*, S. 696–735.
- Sahlström, J. F. (2002): *The Interactional Organization of Hand Raising in Classroom Interaction*. In: *The Journal of Classroom Interaction 37/2*, S. 47–57.
- Schegloff, Emanuel A. (1968): *Sequencing in conversational openings*. In: Gumperz, John J. und Hymes, Dell (Hrsg.): *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York, S. 346–380.
- Schegloff, Emanuel A. (1984): *On some gestures' relation to talk*. In: Atkinson, Maxwell J. und Heritage, John (Hrsg.): *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 266–296.
- Schegloff, Emanuel A. (1987): *Between micro and macro: Contexts and other connections*. In: Alexander, Jeffrey C.; Giesen, Bernhard; Münch, Richard und Smelser, Neil J. (Hrsg.): *The micro-macro Link*. Berkeley: University of California Press, S. 207–234.
- Schegloff, Emanuel A. (1989): *Reflections of language, development, and the interactional character of talk-in-interaction*. In: Bornstein, Marc H. und Bruner, Jerome S. (Hrsg.): *Interaction in Human Development*. London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 139–153.
- Schegloff, Emanuel A. (1992): *On talk and its institutional occasions*. In: Drew, Paul und Heritage, John (Hrsg.): *Talk at Work: Social Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 101–134.
- Schegloff, Emanuel A. (1996): *Issues of relevance for discourse analysis: Contingency in action, interaction and co-participant context*. In: Hovy, Eduard H. und Scott, Donia A. (Hrsg.): *Computational and conversational discourse. Burning issues – an interdisciplinary account*. Berlin: Springer, S. 3–35.
- Schegloff, Emanuel A. und Sacks, Harvey (1973): *Opening Up Closings*. In: *Semiotica 8/4*, S. 289–327.
- Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2007): *Koordination: Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2011a): *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (= Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache 41).
- Schmitt, Reinhold (2011b): *Didaktik aus interaktionistischer Sicht*. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (= Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache 41), S. 225–238.
- Schmitt, Reinhold (2012a): *Körperlich-räumliche Grundlagen interaktiver Beteiligung am Filmset: Das Konzept ‚Interaktionsensemble‘*. In: Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza und Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Raum als interaktive Resource*. Tübingen: Narr, S. 37–87.
- Schmitt, Reinhold (2012b): *Gehen als situierte Praktik: „Gemeinsam gehen“ und „hinter jemandem herlaufen“*. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 13, S. 1–44.
- Schmitt, Reinhold (2013): *Körperlich-räumliche Aspekte der Interaktion*. Tübingen: Narr Verlag (= Studien zur Deutschen Sprache 64).
- Schmitt, Reinhold (2015): *Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse*. In: Dausendschön-Gay, Ulrich; Güllich, Elisabeth und Krafft, Ulrich (Hrsg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: Transcript, S. 43–51.
- Schmitt, Reinhold und Deppermann, Arnulf (2007): *Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen*. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Koordination*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 95–128.
- Schmitt, Reinhold und Hausendorf, Heiko (2016): *Sprache und Raum: eine neue Forschungsperspektive, ihre Ursprünge und ihr aktueller Entwicklungsstand*. In: Hausendorf, Heiko; Schmitt, Reinhold und Kesselheim, Wolfgang (Hrsg.): *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum*. Tübingen: Narr Verlag (= Studien zur Deutschen Sprache 72), S. 9–22.
- Schmitt, Reinhold und Knöbl, Ralf (2013): *„Recipient design“ aus multimodaler Sicht*. In: *Deutsche Sprache* 41/3, S. 242–276.
- Schmitt, Reinhold und Knöbl, Ralf (2014): *Recipient Design. Zur multimodalen Repräsentation des Anderen im eigenen Verhalten*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Schmitt, Reinhold und Putzier, Maria-Eva (2017): *De-facto-Didaktik: Ein interaktionistisches Konzept zur Analyse von Unterrichtskommunikation*. In: Appel, Joachim; Jeuk, Stefan und Mertens, Jürgen (Hrsg.): *Sprachen Lehren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Beiträge zur Fremdsprachenforschung 14), S. 79–93.

- Schrieverhoff, Christel (2010): *Demokratiepädagogik – Qualitätsbaustein für Demokratiekompetenz. Chancen in der zweiten Lehrerbildungsphase in NRW*. In: Beutel, Wolfgang; Meyer, Heinz und Ridder, Michael (Hrsg.): *Demokratiepädagogik. Grundlagen, Praxis, Schulprojekte, Service*. Münster: dialog-verlag, S. 54–66.
- Schuitema, Jaap; Radstake, Hester; van de Pol, Janneke und Veugelers, Wiel (2018): *Guiding classroom discussions for democratic citizenship education*. In: *Educational Studies* 44/4, S. 377–407.
- Schwitalla, Johannes (1979): *Dialogsteuerung in Interviews. Ansätze zu einer Theorie der Dialogsteuerung mit empirischen Untersuchungen von Politiker-, Experten- und Starinterviews in Rundfunk und Fernsehen*. München: Hueber.
- Schwitalla, Johannes (2001): *Beteiligungsrollen im Gespräch*. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang und Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 2. Berlin: de Gruyter, S. 1355–1361.
- Seifried, Jürgen und Klüber, Christina (2006): *Lehrerinterventionen beim selbstorganisierten Lernen*. In: Gonon, Philipp; Klausner, Fritz und Nikolaus, Reinhold (Hrsg.): *Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153–164.
- Selting, Margret et al. (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402.
- Selting, Margret (2016): *Praktiken des Sprechens und Interagierens im Gespräch aus der Sicht von Konversationsanalyse und Interaktionaler Linguistik*. In: Depermann, Arnulf; Feilke, Helmuth und Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 27–56.
- Selting, Margret und Couper-Kuhlen, Elizabeth (2000): *Argumente für die Entwicklung einer „interaktionalen Linguistik“*. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1, S. 76–95.
- Selting, Margret und Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hrsg.) (2001): *Studies in interactional linguistics*. Amsterdam: Benjamins.
- Sinclair, John McHardy und Coulthard, Malcolm (1975): *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Soter, Anna O.; Wilkinson, Ian A.; Murphy, P. Karen; Rudge, Lucila; Reninger, Kristin und Edwards, Margaret (2008): *What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension*. In: *International Journal of Educational Research* 47, S. 372–391.

- Spiegel, Carmen (2006): *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2010): *Verstehensdokumentation in der medizinischen Kommunikation: Fragen und Antworten im Arzt-Patient-Gespräch*. In: Deppermann, Arnulf; Reitemeier, Ulrich; Schmitt, Reinhold und Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.): *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Tübingen: Narr (= Studien zur Deutschen Sprache 52), S. 27–116.
- Stivers, Tanya und Robinson, Jeffrey D. (2006): *A preference for progressivity in interaction*. In: *Language in Society* 35, S. 367–392.
- Stokes, Donald E. (1997): *Pasteur's quadrant: basic science and technological innovation*. Washington: The Brookings Institution.
- Streeck, Jürgen (1983): *Kommunikation in einer kindlichen Sozialwelt: Eine mikroethnographische Studie*. Tübingen: Narr (= Kommunikation und Institution 8).
- Strübing, Jörg; Hirschauer, Stefan; Ayass, Ruth; Krähnke, Uwe und Scheffer, Thomas (2018): *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 47/2, S. 83–100.
- Stukenbrock, Anja (2013): *Sprachliche Interaktion*. In: Auer, Peter (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart: Metzler, S. 217–259.
- Szcepek, Beatrice (2000): *Functional Aspects of Collaborative Productions in English Conversation*. In: *Interaction and Linguistic Structure* 21, S. 1–36.
- Tenorth, Heinz-Elmar und Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): *Partizipation*. *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Tiittula, Liisa (2001): *Formen der Gesprächssteuerung*. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang und Sager, Sven F. (Hrsg.): *Formen der Gesprächssteuerung*. Bd. 2. Berlin: de Gruyter, S. 1361–1374.
- Vogt, Rüdiger (2002): *Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Wagener, Anna Lena (2013): *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (= Studien zur ganztägigen Bildung).
- Walsh, Steve (2006): *Investigating Classroom Discourse*. London, New York: Routledge.
- Walsh, Steve (2011): *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. London: Routledge.
- Wegner, Lars (2016): *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag. Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung*. Berlin, Boston: de Gruyter (= Empirische Linguistik 5).

- Weinrich, Harald (2005): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 3. rev. Aufl. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.
- Weiss, Clarissa (2018): *When gaze-selected next speakers do not take the turn*. In: *Journal of Pragmatics* 133, S. 28–44.
- Weiss, Clarissa (2020): *Blick und Turn-Taking in Face-to-Face-Interaktionen. Multimodale Interaktionsanalysen triadischer Gesprächssituationen mit Hilfe von Eye-Tracking*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Weyers, Stefan (2011): «Selbstverwaltung», «Schulgemeinde», «demokratische Lebensform». *Historische Perspektiven auf Strukturprobleme und Antinomien demokratischer Erziehung*. In: Ludwig, Luise; Luckas, Helga; Hamburger, Franz und Aufenanger, Stefan (Hrsg.): *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 141–152.
- Willemsen, Annerose (2019): *The floor is yours. A conversation analytic study of teachers' conduct facilitating whole-class discussions around texts*. Groningen: Center for Language and Cognition Groningen.
- Willemsen, Annerose; Gosen, Myrte N.; van Braak, Marije; Koole, Tom und de Glopper, Kees (2018): *Teachers' open invitations in whole-class discussions*. In: *Linguistics and Education* 45, S. 40–49.
- Willemsen, Annerose; Gosen, Myrte N.; Koole, Tom und de Glopper, Kees (2019): *Teachers' pass-on practices in whole-class discussions: how teachers return the floor to their students*. In: *Classroom Discourse*, S. 1–19.
- Willemsen, Annerose; Gosen, Myrte N.; Koole, Tom und de Glopper, Kees (2020): *Gesture, gaze and laughter: teacher conduct facilitating whole-class discussions among students*. In: *Social Interaction* 2/2.
- Willkop, Eva-Maria (1988): *Gliederungspartikeln im Dialog*. München: iudicium verlag.
- Wolf, Cornelia (2016): *Der Klassenrat. Konflikte demokratisch lösen*. Heidelberg: Auer Verlag.
- Wunderlich, Dieter (1975): *Zur Konventionalität von Sprechhandlungen*. In: Wunderlich, Dieter (Hrsg.): *Linguistische Pragmatik*. 2. Aufl. Wiesbaden: Athenaion (= Schwerpunkte Linguistik und Kommunikationswissenschaft 12), S. 11–58.
- Wyss, Corinne und Lötscher, Alexander (2012): *Class Councils in Switzerland: Citizenship Education in Classroom Communities*. In: *Journal of Social Science Education* 11/3, S. 44–64.
- Zala-Mezö, Enikő; Datnow, Amanda; Müller-Kuhn, Daniela und Häbig, Julia (2020): *Feeding back research results – Changes in principal and teacher*

narratives about student participation. In: Studies in Educational Evaluation 65, S. 1–10.

Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno; Ballweg, Joachim; Brausse, Ursula und Breindl, Eva (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin, New York: de Gruyter.

Anhang

I Transkriptionskonventionen

Die Transkripte wurden nach Selting et al. (2009) und in Anlehnung an Mondada (2014b)²¹⁵ verfasst.

Verlaufsstruktur

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	oder -handeln
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Beiträge/Einheiten (Latching)

Pausen

(.)	Mikropause, geschätzt bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2–0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5–0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8–1.0 Sek. Dauer
(1.2)	Pause (mit Angabe der Dauer in Sekunden und Zehntelsekunden)

Dehnung

: , : : , : : :	Dehnung, um ca. 0.2–0.5 Sek. bzw. 0.5– 0.8 Sek. bzw. 0.8–1.0 Sek.
-----------------	--

Akzentuierung

akZENT	Fokus- bzw. Hauptakzent
akzEnt	Nebenakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

215 An Mondada (2014b) angelehnt sind die Konventionen der *Reichweite von Handlungen bis in eine bestimmte Transkriptzeile* sowie die *Nummerierung und Verortung der Standbilder* mittels Raute (vgl. Kap. 5.1.4).

Tonhöhenbewegung

?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Sprechgeschwindigkeits- und Lautstärkeveränderungen

<<acc> >	accelerando, schneller werdend mit Reichweite
<<dim> >	diminuendo, leiser werdend mit Reichweite

Sonstige Konventionen

((lacht)) (hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<lachend> so>	Lachpartikeln in der Rede mit Reichweite
<<☺> so>	<i>smile voice</i> mit Reichweite
<<hustend> so>	sprachbegleitende Handlungen mit Reichweite
<<geht zum Kreis> das machen wir jetzt so>	
--->20	Reichweite von Handlungen bis in eine bestimmte Transkriptzeile
hm, äh, ähm, ja, nein	einsilbige Signale
mhm	zweisilbige Signale
() / (xxx)	unverständliche Passage / mit Angabe der Silbenanzahl
(solche)	vermuteter Wortlaut
((unverständlich, 1.5))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer in Sekunden
->	Verweis auf im Analysetext behandelte Transkriptzeile
[...]	Auslassung im Transkript

das mached mer iz eso Übersetzung von dialektalen Passagen
das machen wir jetzt so

Standbilder

#

Angabe der Nummer und zeitlichen
Verortung des Standbildes im
Transkript

II Verzeichnis der präsentierten Transkriptausschnitte²¹⁶

Beispiel 1:	Werwölfe (KR16, T3, 9:24–9:47)	119
Beispiel 2:	Ämtli machen (KR10, T5, 6:39–7:08)	123
Beispiel 3:	Pultzettel (KR11, Tafel 3, 11:50–12:40)	126
Beispiel 4:	positive Rückmeldungen (KR25, LP3, 9:50– 10:30)	128
Beispiel 24.1:	Fussball (KR25, LP3, 8:50–9:15)	130
Beispiel 6:	Mobbing (KR22, LP4, 3:17–4:19)	132
Beispiel 7:	trainiert (KR33, LP3, 9:18–9:55)	136
Beispiel 8.1:	Timeout (KR2, T2, 3:22–4:10)	141
Beispiel 9:	Variante (KR8, Tafel4, 3:27–3:46)	144
Beispiel 10:	Wie viel (KR19, LP3, 0:57–2:46)	148
Beispiel 11:	Was könnte man machen? (KR11, T4, 3:17–3:59)	155
Beispiel 8.2:	Möglichkeit (KR2, T2, 4:19–4:42)	158
Beispiel 27:	Liste (KR11, T4, 8:12–9:08)	159
Beispiel 12:	mitmachen (KR11, T3, 0:30–0:55)	160
Beispiel 13:	klar ausdrücken (KR19, LP2, 10:55–11:27)	166
Beispiel 14:	Schwieriger Job (KR11, T1, 12:15–12:42)	169
Beispiel 15:	Weitermachen (KR14, T3, 4:04–4:43)	172
Beispiel 16:	Gegenvorschlag (KR19, LP2, 11:35–11:58)	175
Beispiel 17:	Unrealistisch (KR19, LP2, 8:15–9:55)	180
Beispiel 18:	Klassenkasse (KR19, LP2, 10:05–10:39)	184
Beispiel 19:	Murmel (KR18, 3604, 0:10–1:07)	189
Beispiel 20:	Giraffensprache aktivieren (KR38, LP4, 5:38–6:27)	193
Beispiel 24.2:	positiv ausgedrückt (KR25, LP3, 9:15–9:44)	197
Beispiel 21:	realistisch (KR22, LP4, 1:12–2:10)	200
Beispiel 4:	positive Rückmeldungen (KR25, LP3, 9:50–10:30)	203
Beispiel 22:	keine Kommentare (KR30, LP3, 2:30–7:35)	205
Beispiel 23:	nicht schwatzen (KR36, LP8, 2:30–3:11)	209
Beispiel 24:	nett sein (KR25, LP3, 8:50–9:44)	216
Beispiel 25:	Punkten eine Chance geben (KR38, LP4, 6:27–7:50)	217
Beispiel 26:	etwas Schwammiges (KR23, 3602, 7:41–8:11)	222

216 Einige Beispiele sind mehrfach aufgeführt, da sie unter verschiedenen Aspekten analysiert wurden. Aus diesem Grund ist die Nummerierung nicht durchgehend.

Beispiel 27:	Liste (KR11, T4, 8:12–9:08)	226
Beispiel 12:	mitmachen (KR11, T3, 0:30–0:55)	229
Beispiel 28:	Jasmin (KR23, LP2, 2:01–2:36)	235
Beispiel 29:	mit de Klass (KR2, T2, 7:56–8:45)	240
Beispiel 30:	Frau Schmid (KR15, T1, 6:22–9:30)	243
Beispiel 31:	Kombination (KR23, LP2, 10:59–11:43)	247
Beispiel 30:	Frau Schmid (KR15, T1, 6:22–9:30)	260
Beispiel 28:	Jasmin (KR23, LP2, 2:01–2:36)	263
Beispiel 33:	euer Klassenziel (KR11, T4, 8:58–9:41)	267
Beispiel 25:	Punkten eine Chance geben (KR38, LP4, 6:27–7:50)	272
Beispiel 24:	nett sein (KR25, LP3, 8:50–9:44)	275
Beispiel 15:	Weitermachen (KR14, T3, 4:04–4:43)	277
Beispiel 5:	Pausenkiosk (KR28, 3603, 7:17–3604, 0:47)	279
Beispiel 32:	Hausaufgaben vergessen (KR19, LP2, 4:56–6:45)	283

III Abkürzungsverzeichnis

Allgemeine Abkürzungen

LP	Lehrperson, Frau Arnold
S(uS)	Schüler*in(nen)
GL	Gesprächsleiter*in
VS	Votenschreiber*in
PF	Protokollführer*in
BB	Beobachter*in
KL	Klasse

Schüler*innenkürzel

ALI	Alina
ARI	Ariana
CAR	Carla
EVA	Eva-Maria
GAB	Gabriele
JAS	Jasmin
JON	Jonathan
LAR	Lars
LEY	Leyla
LIS	Lisa
LUC	Luca
MAR	Mario
MAY	Maya
MIC	Michael / Michi
NAD	Nadja
RIC	Rico
SEL	Selma
SVE	Sven

weitere Abkürzungen

L-Pult	Lehrpersonenpult
S-Pult	Schüler*innenpult
KA	Konversationsanalyse
MIA	multimodale Interaktionsanalyse
sAp	schüler*innenseitige(r) Aushandlungsprozess(e)

IV Glossar klassenratsspezifischer Begriffe

Beobachter*in	offizielle Rolle im Klassenrat, er*sie gibt zum Schluss der Klassenratssitzung eine Rückmeldung zur Durchführung des Klassenrats
Gesprächsleiter*in, Gesprächsleitung ²¹⁷	offizielle Rolle im Klassenrat, er*sie ist verantwortlich für die Moderation des Klassenrats
Giraffensprache	Die Giraffensprache stammt aus dem Konzept der Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg und wird als Synonym für Ich-Botschaften verwendet. Die Methode sieht bestimmte Schritte bei der Formulierung der Ich-Botschaft vor. Im untersuchten Klassenrat sind es Aussagen zu den beiden Fragen: <i>Wie geht es mir (dabei)?</i> und <i>Was brauche ich (in der Situation)?</i> Die Methode wurde von der Lehrperson in anderen Kontexten mit den Schüler*innen bereits eingeübt.
Klassenratsphase	Ein Klassenrat läuft jeweils nach einer bestimmten Struktur ab, welche sich in festgelegten Phasen widerspiegelt. Bestimmte Phasen sind konzeptionell vorgesehen bzw. empfohlen (z. B. „positive Runde“, Klassenziel bestimmen, Diskussionsrunde, Pro-/Kontra-Diskussion, Abstimmung, Reflexion). Dennoch variiert die konkrete Ausgestaltung und die zeitliche Abfolge der einzelnen Phasen von Klasse zu Klasse.

217 An einigen Stellen wird der Begriff „Gesprächsführung“ verwendet. Dieser wird bewusst in Abgrenzung zur „Gesprächsleitung“ verwendet, wenn nicht auf die offizielle Rolle verwiesen wird, sondern auf die – gemäß den Regeln des Klassenrats – inoffizielle Führung des Gesprächs. Die Gesprächsführung kann dementsprechend potenziell von allen Gesprächsteilnehmenden übernommen werden.

Klassenziel	Im Klassenrat gibt es eine fix vorgesehene Phase „neues Klassenziel bestimmen“. In der Phase handeln die Schüler*innen ein Ziel aus, das sie sich für die kommende Woche stellen. Im darauffolgenden Klassenrat wird die Zielerreichung evaluiert.
Murmel	In der Klasse, deren Klassenrat untersucht wurde, gilt die Abmachung, dass die Schüler*innen bei auffallend gutem Verhalten eine Murmel von der Lehrperson erhalten bzw. bei Missverhalten eine Murmel entfernt wird. Sobald das Murnmelsammelglas voll ist, erhält die Klasse eine Belohnung.
Protokollführer*in	offizielle Rolle im Klassenrat; der*die Protokollführer*in notiert auf einer Protokollvorlage, was im Klassenrat besprochen und beschlossen wird
Punkte	Bei den Punkten handelt es sich um disziplinarische Vergehen während des Unterrichts (z. B. schwatzen, Hausaufgaben vergessen, Ämtli nicht erledigt, mobben). Hat ein*e Schüler*in eine bestimmte Anzahl an Punkten, erhält er*sie eine Strafe. Die Punkte werden während des gesamten Unterrichts gezählt. Im Klassenrat wird eine gewisse Anzahl an Punkten nicht zu überschreiten häufig als neues Klassenziel vorgeschlagen.
Redeball	Der Redeball wird eingesetzt, um formal das Rederecht weiterzugeben.
Redekärtchen	Die Schüler*innen legen gemäß Gesprächsregel im Klassenrat ein Kärtchen vor sich auf den Boden, um ihre Redeabsicht anzuzeigen.

Timeout	Ein Timeout kann von den Schüler*innen oder von der Lehrperson verlangt werden. Die Schüler*innen haben das Recht, jederzeit gestisch ein Timeout anzuzeigen, womit sie ihren Wunsch nach einer kurzen WC- oder Bewegungspause anzeigen. Sobald drei Schüler*innen ein Timeout anzeigen, wird eine Pause gemacht. Das von der Lehrperson angezeigte Timeout ist eine mit der Klasse vereinbarte Regelung, nach der die Lehrperson die Klassenratsinteraktion unter den Schüler*innen jederzeit unterbrechen darf.
Votenkärtchen	Auf den Votenkärtchen werden die während der Diskussion genannten Vorschläge der Schüler*innen von dem*der Votenschreiber*in laufend notiert. Auf der Grundlage der Votenkärtchen findet die Abstimmung statt.
Votenschreiber*in	offizielle Rolle im Klassenrat; der*die Votenschreiber*in notiert laufend die genannten Vorschläge auf Votenkärtchen.
Wandzeitung	An der Wandzeitung werden zwischen zwei Klassenratssitzungen die Diskussionspunkte für den nächsten Klassenrat gesammelt. Alle Schüler*innen können dort Vorschläge notieren.

V Interviewleitfaden

Das Interview wurde vorgängig zur Datenerhebung geführt (vgl. Kap. 5.1.3).

- 1) **Zu Beginn Absicht des Interviews erläutern:** Individuelle Einschätzungen / Erfahrungen, daher stellen wir zunächst nur Fragen, Lehrpersonen sollen erzählen; auch kritische Fragen, um in Tiefe zu kommen
- 2) **Wie lange unterrichten Sie schon?**
- 3) **Seit wann – bezogen auf Ihre Karriere als Lehrer*in – führen Sie einen Klassenrat mit Ihren Klassen durch?**
- 4) **Warum haben Sie mit dem Klassenrat begonnen?** Gibt es Vorgaben zur Durchführung innerhalb des Schulhauses?
- 5) **Führen Sie den Klassenrat heute aus denselben Gründen durch wie zu Beginn?** Welche Gründe sind heute ausschlaggebend? Welche waren es – falls nein – früher? Sind die Gründe abhängig von der jeweiligen Klasse? Von der Schulhauskultur? Andere? Erklären Sie den Schüler*innen (und den Eltern), weshalb Sie den Klassenrat durchführen? Wie?
- 6) **Wo sind Sie das erste Mal der Unterrichtsform des Klassenrates begegnet?** In der Ausbildung, bei Unterrichtsbesuchen, in Unterrichtsmaterialien ...?
- 7) **Wie haben Sie sich die Durchführung des Klassenrates angeeignet?** Explizite oder implizite Instruktion? Haben Sie Literatur dazu gelesen?
- 8) **Was ist Ihre Rolle im Klassenrat?** Verändert sich die Rolle während eines Klassenzugs / während Ihrer Karriere?
- 9) **Wie oft führen Sie den Klassenrat mit einer Klasse durch?**
- 10) **Verändert sich die Häufigkeit während eines Klassenzugs?**
- 11) **Führen Sie den Klassenrat zu einem fixen Zeitpunkt durch oder bei Bedarf?** Bei Bedarf: Was wäre eine entsprechende Situation? Kommt es auch vor, dass Sie den Klassenrat mehrmals pro Woche durchführen?
- 12) **Welche Ziele verfolgen Sie mit dem Klassenrat?**
- 13) **Woran erkennen Sie, dass der Klassenrat eine Wirkung erzielt?**
- 14) **Worin sehen Sie das Lernpotenzial für die Klasse, für das individuelle Kind?**
- 15) **Wie wichtig ist Ihnen, dass sich alle Schüler*innen am Klassenrat beteiligen?**

- 16) **Wo sehen Sie Stärken des Klassenrates?** Falls Sprachkompetenzen bisher nicht genannt wurden: Erachten Sie den Klassenrat als geeignet, um Sprachkompetenzen zu fördern? Falls ja, inwiefern?
- 17) Im Zusammenhang mit den Sprachkompetenzen: **Wie viele Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache hat es in Ihrer jetzigen Klasse?**
- 18) **Wo sehen Sie Schwächen des Klassenrates?**
- 19) **Haben Sie schon schlechte Erfahrungen mit dem Klassenrat gemacht?** Wenn ja, welche?
- 20) **Hat sich der Klassenrat über Ihre Karriere hinweg verändert?** Falls ja, inwiefern?

Abschluss:

- 21) **Welches sind Ihre Fragen bezogen auf den Klassenrat?**
- 22) **Wo sehen Sie Verbesserungspotenzial in Ihrer Praxis resp. bei Vorgaben etc.?**
- 23) **Möchten Sie noch etwas ergänzen?**

Besten Dank für das Gespräch.

VI Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	F-formation nach Kendon (1990: 235)	80
Abb. 2:	Die drei Kameraeinstellungen	98
Abb. 3:	Lehrperson im <i>p-space</i>	102
Abb. 4:	Lehrperson im <i>r-space</i>	102
Abb. 5:	<i>Home position</i> am Lehrpersonenpult (Standbild und Skizze aus Klassenratssitzung 6)	103
Abb. 6:	<i>Home position</i> am Schüler*innenpult (Standbild und Skizze aus Klassenratssitzung 23)	104
Abb. 7:	Leyla schaut zur Lehrperson (nicht sichtbar, unten rechts im Bild) #1	119
Abb. 8:	Lehrperson während Leylas Beitrag mit abgewandtem Blick, #1	120
Abb. 9:	Lehrperson nickt, schaut nach unten, #2	120
Abb. 10:	Lehrperson schaut zu Leyla, #3	121
Abb. 11:	Lehrperson nickt nach Leylas Turn, #4	121
Abb. 12:	Leyla schaut zur Lehrperson, #1	123
Abb. 13:	Leyla gibt Redeball zurück, #2	124
Abb. 14:	Keine Adressierung der Lehrperson durch Luca, #1	126
Abb. 15:	Lehrperson adressiert notierenden Votenschreiber, #2	126
Abb. 16:	Lehrperson während ihres Turns, #1	131
Abb. 17:	Jasmin adressiert Lehrperson, #1	133
Abb. 18:	Lehrperson während der Pause, #2	133
Abb. 19:	Lars adressiert Lehrperson, #3	134
Abb. 20:	Rico adressiert Lehrperson, #4	134
Abb. 21:	Ariana, Carla und Lars schauen zur Lehrperson, #1	137
Abb. 22:	Lars macht Handbewegung, Mario schaut zu, #2	137
Abb. 23:	Lehrperson zeigt Timeout an, #1	141
Abb. 24:	Lehrperson beim Sitzkreis, #2	142
Abb. 25:	Lehrperson steht auf, #1	144
Abb. 26:	Lehrperson beugt sich in den Kreis hinein und schaut auf Votenkärtchen (umkreist), #2	145
Abb. 27:	Lehrperson setzt sich wieder, #3	146
Abb. 28:	Lehrperson geht zum Kreis, #1	148
Abb. 29:	Lehrperson steht beim Kreis, #2	149
Abb. 30:	Lehrperson geht zurück zum Sitzplatz, #3	149
Abb. 31:	Leyla erhebt Hand während des Turns der Lehrperson, #1	155
Abb. 32:	Lehrperson macht eine Handgeste, #2	155

Abb. 33:	Lehrperson legt in der Gesprächspause die Stirn in die Hand (#3), schaut auf ihr Pult (#4) und anschließend zur Gesprächsleiterin (#5)	156
Abb. 34:	Lehrperson in der Hocke beim Sitzkreis, #1	158
Abb. 35:	Lehrperson sitzt am Lehrpersonenpult, #2	158
Abb. 36:	Lehrperson senkt Kopf, #1	159
Abb. 37:	Lehrperson spricht zu einer Gruppe von Mädchen, #1	161
Abb. 38:	Lehrperson setzt sich wieder, #2	161
Abb. 39:	Lehrperson weist Votenschreiberin an (zwei Kameraeinstellungen), #1	166
Abb. 40:	Lehrperson weist Rico an (zwei Kameraeinstellungen), #2	166
Abb. 41:	Lehrperson macht kreisende Handbewegung in Richtung des Votenschreibers, #1	169
Abb. 42:	Gesprächsleiterin, Carla und Selma schauen zur Lehrperson (am Lehrpersonenpult, nicht sichtbar), #1	172
Abb. 43:	Lehrperson macht kreisende Handgeste, Gesprächsleiterin, Carla und Selma schauen zur Lehrperson, #2	173
Abb. 44:	Lehrperson spricht zu Leyla (zwei Kameraeinstellungen), #1	176
Abb. 45:	Lehrperson auf dem Rückweg während Leylas Turn, #2	176
Abb. 46:	Lehrperson bleibt auf halbem Weg stehen, dreht sich um, #3	177
Abb. 47:	Lehrperson wendet sich erneut an Leyla, #4	177
Abb. 48:	Leyla macht Handgeste, #5	178
Abb. 49:	Lehrperson geht zurück zum Sitzplatz, #6	178
Abb. 50:	Lehrperson steht beim Sitzkreis, #1	180
Abb. 51:	Lehrperson geht zum Sitzplatz zurück, #2	181
Abb. 52:	Räumliche Positionierung von Luca und Rico, #1	184
Abb. 53:	Lehrperson richtet sich auf (#2), steht auf (#3) und geht zum Sitzkreis (#4)	185
Abb. 54:	Lehrperson steht beim Sitzkreis, #5	185
Abb. 55:	Lehrperson geht zurück zum Sitzplatz, #1	189
Abb. 56:	Selma spricht zur Klasse, #1	193
Abb. 57:	Lehrperson und Selma schauen einander an, #2	193
Abb. 58:	Selma schaut zur Klasse, #3	194
Abb. 59:	Selma ergreift das Wort erneut (#4) und verdreht Augen (#5)	195
Abb. 60:	Lehrperson macht Zeigegeste in Gabrieles Richtung (zwei Kameraeinstellungen), #1	200
Abb. 61:	Lehrperson steht beim Kreis (zwei Kameraeinstellungen), #2	201
Abb. 62:	Lehrperson während ihres Turns, #1	204
Abb. 63:	Carla schaut zum Gesprächsleiter, #1	206
Abb. 64:	Carla bestätigt die Umformulierung der Lehrperson, #2	206

Abb. 65:	Mario dreht Kopf leicht in Richtung der Lehrperson, #1	210
Abb. 66:	Mario dreht sich zur Lehrperson um, #2	210
Abb. 67:	Mario verdreht die Augen, #3	211
Abb. 68:	Mario während des Beitrags der Lehrperson (#4) und während seiner Äußerung (#5)	211
Abb. 69:	Überlappung am Turnende der Lehrperson und Interaktion zwischen Votenschreiberin und Gesprächsleiter, #1	218
Abb. 70:	Eva-Maria hält Hand hoch, #2	219
Abb. 71:	Lehrperson sitzt in der ersten Pultreihe, #1	222
Abb. 72:	Körperliche Ausrichtung der Lehrperson während der ersten Animierungsfrage, #1	226
Abb. 73:	Michael, Sven und Leyla schauen zur Lehrperson (nicht im Bild), #2	227
Abb. 74:	Lehrperson zeigt auf Mädchengruppe (zwei Kameraeinstellungen), #1	230
Abb. 75:	Lehrperson setzt sich wieder, #2	230
Abb. 76:	Jasmin schaut zur Lehrperson, #1	235
Abb. 77:	Lehrperson macht Handgeste und lehnt sich anschließend im Stuhl zurück, #2–#3	236
Abb. 78:	Lehrperson wechselt den Sitzplatz, #4–#9	237
Abb. 79:	Lehrperson macht Zeigegeste und lehnt sich anschließend zurück, #1–4	240
Abb. 80:	Gesprächsleiterin schaut zur Lehrperson 1, Lehrperson 1 schaut zuerst zur Gesprächsleiterin (#1), dann zu Lehrperson 2 (links, nicht im Bild) (#2)	243
Abb. 81:	Lehrperson 1 setzt sich aufrecht hin und presst Lippen zusammen (#3), schaut zur Lehrperson 2 (nicht im Bild) (#4) ...	244
Abb. 82:	Lehrperson lächelt, nickt und lehnt sich im Stuhl zurück, #5–7 .	244
Abb. 83:	Hand- und Blickadressierung der Lehrperson durch Rico, #1	247
Abb. 84:	Lehrperson beim Kreis, von Rico adressiert (zwei Kameraeinstellungen), #2	248
Abb. 85:	Lehrperson auf dem Rückzug, Seitenblick zu Rico (vertikal je zwei Kameraeinstellungen), #3–5	249
Abb. 86:	Lehrperson mit gesenktem Kopf, #1	268
Abb. 87:	Lehrperson schaut in Svens Richtung, #2	268
Abb. 88:	Lehrperson schaut im Kreis umher, #3	269

VII Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Gesamt- und Binnenkorpus im Überblick	100
Tabelle 2:	Identifizierte Phänomene und Kriterien (kursiv) pro Bereich ...	109
Tabelle 3:	Übersicht über die Beteiligungsstatus in den ausgewählten Beispielen	114
Tabelle 4:	Übersicht über die Kontrastfälle	115

