

Schülerseitiges Interaktionsmanagement: Initiativen zwischen supportiver Strukturreproduktion und Subversion¹

Reinhold Schmitt

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, welche Möglichkeiten Schüler als organisationsstrukturell Untergebene zur selbstbestimmten und autonomen Mitwirkung und Interaktionsstrukturierung im schulischen Unterricht haben. Auf der Grundlage einer detaillierten Analyse eines Videoausschnitts aus einer Englischstunde in einer Fachberufsschule werden zwei prototypische Formen schülerseitiger Interaktionsstrukturierung analysiert: "supportive antizipatorische Initiativen" und "subversive Initiativen" (zur Initiierung offizieller Nebenkommunikation). Der Beitrag rekonstruiert im Detail die interaktionsstrukturellen Bedingungen vor allem der subversiven Initiativen und expliziert die Kompetenzen, die Schüler für den erfolgreichen Vollzug solcher Initiativen besitzen müssen. Aufbauend auf den strukturanalytischen Ergebnissen wird für ein Konzept "Interaktionsmanagement" plädiert und im Ansatz und zur expliziten Fokussierung schülerseitiger Strukturierungsbeiträge bei der interaktiven Konstitution von Unterricht ein Konzept "subversives Interaktionsmanagement" skizziert. Der Beitrag stellt insgesamt die Frage, wie viel Subversivität eine Institution bei ihrer alltäglichen interaktiven Reproduktion verträgt und braucht.

Keywords: multimodale Interaktion, institutionelle Kommunikation, Schule, schülerspezifische Kompetenzen, subversive Initiativen, interaktive Reproduktion von Institutionalität

English abstract

The article analyses pupils' possibilities to participate in school lessons and to manage its course in a self defined and autonomous way. Based on a video extract taken from an English lesson of a German "Fachberufsschule", two types of interaction management carried out by pupils are scrutinized: "supportive anticipatory initiatives" and "subversive initiatives" (which aim to establish a discourse that is in opposition to the relevance of the English lesson). Preconditions grounded in the structure of the ongoing interaction are analyzed in order to show what pupils have to take into account and what kind of competence they can rely on in order to carry out those subversive initiatives successfully. Based on the analytical findings, the article argues for a concept "interaction management". It then sketches the idea of "subversive interaction management". This idea provides a conceptual frame for focusing on the activities by which pupils contribute to the interactive accomplishment of school lessons. The article is a contribution to answer a question not at all trivial for organizational sociology: What amount of subversive action can an institution – in the course of its interactive accomplishment – bear,

¹ Ich danke Arnulf Deppermann, Ulrich Dausendschön-Gay, Reinhard Fiehler, Rüdiger Vogt und den Gutachtern von "GO" für kritische Anmerkungen zu einer "subversiveren" Vorversion dieses Beitrags. Ein weiterer Dank geht an Julian Müller, der durch sein Engagement die Videoaufzeichnungen ermöglicht und als Kameramann (Herr Meyer im Transkript!) dokumentiert hat. Besonders hervorheben möchte ich die Bereitschaft des Lehrers und der Schüler, uns an ihrer Praxis in der Klasse teilhaben zu lassen: "Herzlichen Dank" dafür!

and what amount of subversive action does an institution need in order to keep the subordinates going to contribute their part in the accomplishment of institutional structures?

Keywords: multimodal interaction, talk in institution, school, pupils' competences, subversive initiatives, interactive reproduction of institutional structures

1. Einleitung
2. Gegenstandskonstitution als kleine Forschungsgeschichte
 - 2.1 Eine Arbeitsdefinition von "Interaktionsmanagement"
 - 2.2 Ein erster Kandidat für die Analyse ...
 - 2.3 ... und seine motivierte Abwahl
3. Fallanalyse: Interaktionsmanagement im Unterricht
 - 3.1 Der Ausschnitt
 - 3.2 Der relevante Kontext
 - 3.2.1 Bearbeitung des aktuellen thematischen Punktes
 - 3.2.2 Abschluss des aktuellen thematischen Punktes
 - 3.3 Beispiel 1: Supportive antizipatorische Initiative
 - 3.4 Beispiel 2: Subversive Initiierung offizieller Nebenkommunikation
 - 3.5 Beispiel 3: Expansion der offiziellen Nebenkommunikation
 - 3.6 Beispiel 4: Implizite Rückführung zum Unterricht
 - 3.7 Fallbezogenes Resümee
4. Ergebnisse und Theoretisierung
 - 4.1 Handlungsschematische Spezifik
 - 4.2 Kompetenzgrundlagen/-voraussetzungen
 - 4.3 Interaktionstypologische Varianz
 - 4.4 Die interaktive Karriere subversiver Strukturierungsinitiativen
 - 4.5 Positive Selbstdarstellungsimplicationen
5. Die Suche nach einem adäquaten Konzept
6. Für ein Konzept "Interaktionsmanagement"
7. Subversives Interaktionsmanagement?
8. Anhang
 - 8.1 Deskribiertes Beispiel
 - 8.2 Analysierter Transkriptausschnitt
 - 8.3 Grundriss des Klassenzimmers und Gang des Lehrers
9. Literatur

1. Einleitung

Ich werde in diesem Beitrag der Frage nachgehen, welche Rolle selbstbestimmtes Schülerverhalten im Unterricht für die Hervorbringung von Unterricht als spezifische Form institutioneller Interaktion spielt. Ich werde dieses Erkenntnisinteresse auf der Grundlage einer detaillierten Fallanalyse eines Videoausschnitts einer Englischstunde in der Klasse einer Fachberufsschule verfolgen. Dieser Ausschnitt zeigt zwei Grundtypen autonomer Schülerinitiativen, die man insgesamt als prototypisch für selbstbestimmte schülerseitige Unterrichtspartizipation ansehen kann:

Es handelt sich zum einen um eine "supportive antizipatorische Initiative" (Abschnitt 3.3), mit der der Schüler koordiniert mit der etablierten Kernaktivität des Lehrers einen unterrichtsbezogenen Beitrag leistet. Das Ergebnis dieser Initiative besteht in einer Beschleunigung der Abarbeitung des vorgesehenen Unterrichts-

programms. Zum anderen zeigt das Beispiel einen Fall "subversiver Initiierung offizieller Nebenkommunikation" (Abschnitt 3.4), mit der ein anderer Schüler unmittelbar auf die supportive Initiative reagiert. Diese Initiative unterstützt nicht die Weiterentwicklung des Unterrichtsgeschehens, sondern initiiert einen mit der Kernaktivität konkurrierenden Diskurs. Der Schüler nutzt die sich im Interaktionsverlauf bietende Gelegenheit zur Realisierung eines Zuges, der erkennbar seinen eigenen Relevanzen folgt und nicht im aktuellen Relevanzrahmen des Lehrers verankert ist. Seine subversive Initiative führt zeitlich begrenzt zur Etablierung eines spaßig-unterhaltsamen Diskurses, an dem sich auch der Lehrer beteiligt.

Der interaktionstheoretische Rahmen, in dem ich mich bei der Beschäftigung mit diesem Thema bewege, ist ein Konzept multimodaler Interaktion, das auf der in der Konversationsanalyse entwickelten konstitutionsanalytischen Methodologie basiert (Schmitt 2004, 2005, 2007c). Ein solcher Zugang bei der Analyse der faktischen Komplexität und multimodalen Struktur von Interaktion versucht, die Frage nach den formal-strukturellen Erzeugungsmechanismen verbaler Interaktionskonstitution auf alle modalen Ausdrucksebenen (Mimik, Gestik, Proxemik, Blickorganisation etc.) zu übertragen.²

Bei der Analyse des Videoausschnitts werde ich bei beiden Varianten selbst bestimmter schülerseitiger Partizipation die strukturellen Eigenschaften und Konstituenten rekonstruieren und nach deren grundlegenden sozialen Implikationen fragen. Wie sich zeigen wird, spielt die Sequenzialität des Geschehens eine wichtige Rolle, da die subversive Initiative nicht nur unmittelbar auf die supportive folgt, sondern diese auch in spezifischer Weise kommentiert.

Ich werde mich bei der Analyse vor allem um diese zweiten, subversive Initiative kümmern, wobei mich folgende Fragen interessieren:

- Was sind die interaktionsstrukturellen Voraussetzungen dafür, dass der Schüler als organisationsstrukturell untergeordneter Interaktionsbeteiligter seine subversive Initiative erfolgreich realisieren kann?
- Wie sieht die interaktive Karriere seiner Initiative aus? Wie geht der Lehrer mit der Initiative des Schülers um?
- Welchen Beitrag leistet die Initiative des Schülers, deren interaktive Weiterentwicklung durch andere Schüler und schließlich die Reaktion des Lehrers für die Hervorbringung von Unterricht als institutionellem Handlungszusammenhang?
- Was sagen solche Unterrichtssequenzen über die interaktive Konstitution von Institutionalität aus?
- Was ist ein adäquater Ansatz für die falltranszendierende Konzeptualisierung solcher Interaktionsereignisse im Unterricht?

Die Beschäftigung mit diesen Fragen beginnt mit einer kurzen "forschungsgeschichtlichen" Darstellung, die für die Entdeckung des Phänomens und meine Beschäftigung mit ihm eine zentrale Rolle spielt. Dieser Abschnitt umfasst auch die Darstellung der dabei praktizierten de facto Forschungsmethodologie (Abschnitt 2). Nach dieser Rahmung schließt sich die detaillierte konstitutionsanalytische Be-

² Zu den theoretischen und methodischen Implikationen eines solchen Versuchs siehe Schmitt (2006, 2007 a, b).

schäftigung mit dem ausgewählten Videoausschnitt an, die den Schwerpunkt des Beitrags ausmacht (Abschnitt 3). In einer fallbezogenen Darstellung werden schließlich die konstitutiven Aspekte subversiven Interaktionsmanagements im Überblick präsentiert (Abschnitt 4), ehe ich mich anschließend auf die Suche nach einem gegenstandsadäquaten Konzept begeben (Abschnitt 5). Ich argumentiere im Anschluss für ein Konzept "Interaktionsmanagement" (Abschnitt 6) und skizziere im Ansatz und zur expliziten Fokussierung schülerseitiger Strukturierungsbeiträge bei der interaktiven Konstitution von Unterricht ein Konzept "subversives Interaktionsmanagement" (Abschnitt 7).

2. Gegenstandskonstitution als kleine Forschungsgeschichte

Ausgangspunkt der Beschäftigung mit dem beschriebenen Phänomen war eine Einladung, in einer Vorlesung einen Beitrag zum Thema "Interaktionsmanagement" in der Schule zu leisten. In konversationsanalytischer Manier wollte ich mich auf den Weg machen, um in meinen Video-Korpora nach einschlägigen Manifestationen dieses Phänomens zu suchen. Ich bremste diesen Primärimpuls dann jedoch, um mir selbst erst einmal klar zu machen, was man unter "Interaktionsmanagement" überhaupt verstehen kann. Ich hatte mich bislang weder systematisch mit Unterrichtskommunikation, noch mit Interaktionsmanagement beschäftigt. Dieses Nachdenken führte zu einer voranalytischen Arbeitsdefinition von Interaktionsmanagement. Diese ermöglichte es mir, die Auswahl eines prototypischen Beispiels nun nicht nur intuitiv, sondern bereits ansatzweise "konzeptgeleitet" in Angriff zu nehmen.

2.1 Eine Arbeitsdefinition von "Interaktionsmanagement"

Mit dieser voranalytischen Konzeptklärung war für mich das Untersuchungsphänomen zunächst hinreichend gefasst, um die Gegenstandskonstitution durch die Auswahl und erste analytische Bearbeitung eines Videoausschnitts voranzutreiben. Da es im Zuge der Aufbereitung und ersten Analyse des ausgewählten Ausschnitts zu dessen Abwahl und zu einer Neukonstitution meines Gegenstandes kam, scheint es mir nötig, den konkreten Verlauf dieses Prozesses nachvollziehbar zu machen. Zunächst will ich jedoch skizzieren, mit welcher Vorstellung von "Interaktionsstrukturierung" ich die Auswahl und analytische Aufbereitung des ursprünglich ausgewählten Ausschnitts angegangen bin.

Unter "Interaktionsmanagement" verstehe ich multimodale Verhaltensweisen von Beteiligten, mit denen diese manifest, systematisch und in motivierter Weise

- a) den Verlauf der Interaktion,
- b) die Interaktionsmodalität,
- c) die Interaktionsdynamik,
- d) ihr interaktives Beteiligungsformat und
- e) das thematische Profil

zielbezogen beeinflussen bzw. steuern.

2.2 Ein erster Kandidat für die Analyse ...

Bei der Durchsicht meiner Korpora nach empirischen Manifestationen der in der Arbeitsdefinition als konstitutiv ausgewiesenen Aspekte drängte sich ein Kandidat als besonders manifeste Realisierung auf. Es handelt sich um die Situation, in der ein Schüler 35 Minuten zu spät zum Unterricht kommt und dadurch den Lehrer zu einer ganzen Reihe manifester Managementaktivitäten veranlasst.³ Ich werde diesen Ausschnitt nicht im Detail analysieren, sondern – bezogen auf die zentralen Management-Aktivitäten des Lehrers – zum besseren Verständnis lediglich beschreiben.

1. Er hält das aktuelle Unterrichtsgeschehen an und unterbricht dazu einen Schüler, der gerade einen Text vorliest, mit den Worten *one SEcond?* [1862],
2. er wendet sich nach einer kurzen Pause dem zu spät kommenden Schüler zu und thematisiert dessen Eintreten mit den Worten *AH? welcome to the CLUB?* und kategorisiert das zu-spät-Kommen damit als der Situation unangemessen [1867],
3. er fragt den Schüler nach dem Grund seines zu-spät-Kommens (*↑why are you LATE,*) [1879],
4. er bewertet die Antwort des Schülers, er habe verschlafen, mit den Worten *oKAY that's- that's HONest at least* [1884],
5. er betont die Notwendigkeit den Vorgang in die institutionelle Kategorialität einzuordnen (*I have to write it down NONEtheless*) [1885],
6. er teilt dem Schüler die Unterlagen für die aktuelle Stunde aus (*that's ONE sheet? A:ND- that is the OTHer one?*) [1889-1891],
7. er bringt den Schüler auf den aktuellen Stand des Unterrichts (*and we JUST, (--)* *are about to start reading a text about leo di CAPrio. oKAY?* [1892-1894],
8. er ruft ihn anschließend in einer längeren Sequenz zum Thema auf [1895-1923] und
9. entlässt ihn schließlich aus dieser Pflicht, nachdem er die ihm gestellte Aufgabe bearbeitet hat und führt wieder zum vorherigen Unterrichtsgeschehen zurück (*and DIRK? your TURN. oKAY? start ALL over again. PLEASE.*) [1924-1928].

All diese Verhaltensweisen des Lehrers zielen darauf ab, die durch den späten Eintritt des Schülers veränderte Situation im Sinne eines geregelten Unterrichtsablaufes zu organisieren. Sie sind zudem als typische Managementaktivitäten zu erkennen, die der Lehrerrolle assoziiert sind bzw. in der Situation einer offensichtlichen Störung zur Aufrechterhaltung der Ordnung vom Lehrer als zentralem Agenten der Institution realisiert werden müssen. Es handelt sich im Sinne von Schneider (1997) um manifeste Struktursicherungsmaßnahmen, wie sie für die

³ Das Transkript des nachfolgend lediglich referierten Ausschnitts befindet sich im Anhang (8.1), die Verweise in eckigen Klammern beziehen sich auf die jeweiligen Zeilen, die Nummerierungen (1-9) und die [blauen Markierungen](#) identifizieren zusätzlich die hier zitierten Stellen.

funktionsbasierte und zielführende Reproduktion institutioneller Strukturen typisch sind.

Nach dem Fund dieses einschlägigen Belegs für Interaktionsmanagement machte ich mich an die Aufbereitung des Videoausschnitts für die Analyse. Hier beschäftigte mich die Frage, wie groß der relevante Kontext ist und wie viel interaktiven Vor- und Nachlauf man braucht, um das Interaktionsmanagement des Lehrers in angemessener Weise analysieren zu können.

Nachdem ich diese Fragen durch einen entsprechenden Zuschnitt des Videoausschnitts beantwortet hatte, begann der erste – im engeren Sinne – analytische Arbeitsschritt. Dabei ging es um die Rekonstruktion der groben Verlaufsstruktur des Gesamtausschnitts. Diese erste analytische Beschäftigung mit dem Ausschnitt erfolgte ungeachtet meines spezifischen Erkenntnisinteresses an Interaktionsmanagement. Der Fokus lag vielmehr darauf, einen Überblick über die Interaktionsstruktur des Geschehens zu erhalten und zu klären, wie einzelne Segmente dieser Struktur zusammenhängen.

Der nächste analytische Schritt bestand dann in einer detaillierten, vom spezifischen Erkenntnisinteresse immer noch unabhängigen, konstitutionsanalytischen Rekonstruktion des Ausschnitts. Dabei wurde der schrittweise Entwicklungsgang der Interaktion im Detail nachgezeichnet und die einzelnen Beiträge im Hinblick auf ihre Struktur, ihre Implikationen und Auffälligkeiten analysiert.

Als dritter analytischer Schritt schloss sich die durch mein spezifisches Erkenntnisinteresse geleitete Re-Interpretation der bei der Konstitutionsanalyse zu Tage geförderten strukturanalytischen Befunde an. Erst dieser Arbeitsgang eröffnete Einblicke in das Varianzspektrum unterschiedlicher Typen und Realisierungsverfahren von Interaktionsmanagement mehrerer Beteiligter. Dass dabei der Lehrer im Mittelpunkt stand, der die Störung des Unterrichts durch den zu spät kommenden Schüler managen muss, ist relativ zu seinem organisationsstrukturellen Auftrag und seiner Funktion in der Institution Schule nicht weiter überraschend.

2.3. ... und seine motivierte Abwahl

Als wesentlich unerwarteter als die an die Funktionsrolle des Lehrers gebundenen manifesten Aktivitäten des Interaktionsmanagements stellten sich Einblicke in zunächst unauffällige und erkenntnisbezogen nicht vorfokussierte Aktivitäten der Schüler dar. Auch sie realisieren interaktive Züge, die im Sinne meines Vorverständnisses als Interaktionsmanagement zu betrachten sind. Dass auch Schüler in interaktionssteuernder Weise tätig werden, wurde jedoch erst durch die detaillierte Konstitutionsanalyse des zunächst nicht in den Blick genommenen Geschehens im Vorfeld des zu-spät-Kommens deutlich.

Erst die detaillierte Rekonstruktion der Interaktionsentwicklung führte also zur Konstitution der endgültigen Fragestellung, die sich erst relativ spät bei der Auseinandersetzung mit den Daten quasi selbst ins Spiel brachte, und zu einer weitgehenden Modifikation des Schwerpunktes der Eingangsfrage führte. Die neue, durch die konstitutionsanalytische Rekonstruktion des Materials selbst erst zu Tage geförderte Fragestellung, ist gleichermaßen spannend wie zunächst kontraintuitiv, erkenntnisgenerierend wie in konzeptioneller Hinsicht unangenehm implikationsreich (siehe Abschnitt 7).

3. Fallanalyse: Interaktionsmanagement im Unterricht

Im Folgenden werde ich mich also mit diesen eher unauffälligen und hinsichtlich der unterrichtsspezifischen Funktionsrollenverteilung eher unerwarteten Form des schülerseitigen Interaktionsmanagements beschäftigen. Dabei werde ich die institutionellen Konstitutions- und Gelingensbedingungen von Interaktionsmanagement aus der Perspektive organisationsstrukturell "Unterlegener" rekonstruieren und die Verfahren herausarbeiten, die von den Schülern zur Legitimierung solcher Aktivitäten eingesetzt werden. Dies wird zur Beschreibung einer spezifischen Kompetenz der Schüler führen, die notwendig ist, um unter den für Unterricht konstitutiven organisationsstrukturellen Bedingungen zumindest lokal den Interaktionsverlauf im eigenen Sinne strukturieren und managen zu können. Schließlich werde ich die Typologie bekannter, für den Unterricht konstitutiver Beteiligungsweisen der Schüler um einen neuen Typ erweitern, den ich zum Abschluss meiner Ausführungen in seinen Konstituenten, seiner vielschichtigen Funktionalität und hinsichtlich seines Implikationsreichtums für die Beteiligten charakterisieren werde.

3.1 Der Ausschnitt

Bei der im Folgenden analysierten Unterrichtssituation kann auf der Grundlage des institutionenspezifischen Wissens der Beteiligten intersubjektiv von bestimmten Annahmen ausgegangen werden, die für die Untersuchung von Interaktionsmanagement relevant ist. Es handelt sich um Frontalunterricht im Fremdsprachenfach Englisch, der sehr weitgehend und einseitig vom Lehrer strukturiert wird.

Der Ausschnitt repräsentiert Beispiele für Interaktionsmanagement, die von unterschiedlichen Beteiligten, "auf engstem Raum" und teilweise in Reaktion aufeinander, vollzogen werden. Es ist ein kleiner Ausschnitt aus dem Englischunterricht einer Berufsfachschule zum Thema "*Fame and fortune*", in dem es unter anderem um das Leben von Leonardo di Caprio geht.

Es sind Beispiele von Interaktionsmanagement, die in der Folge ihrer sequenziellen Realisierung analysiert werden. Man kann dabei die Sequenzialität der Realisierung als potenzielle Ressource für die konstitutionsanalytische Detailanalyse und Theoretisierung der dabei gewonnenen Ergebnisse der einzelnen Fälle nutzen. Dies basiert auf der Annahme, dass es einen Zusammenhang zwischen sequenziell nacheinander realisierten strukturierungsbezogenen Aktivitäten geben kann, der dazu führt, dass der letzte Fall nur im Kontext der zwei vorangegangenen Fälle angemessen analysiert werden kann.

Da die Beteiligten die Aktivitäten des Interaktionsmanagements in einem spezifischen interaktionsstrukturellen und interaktionsdynamischen Kontext realisieren, ist es zunächst aus methodischen Gründen erforderlich, sich die Konstituenten dieser strukturellen Bedingungen zu vergegenwärtigen. Dies ist wichtig, um die konkrete Realisierung der Managementaktivitäten in Relation zu diesen vorgängigen interaktiven Relevanzen rekonstruieren zu können. So findet man Hinweise auf die Motivierung für die Initiativen des Interaktionsmanagements und damit auch Hinweise auf Vorbedingungen oder günstige Voraussetzungen, die besonders dann gegeben sein müssen, wenn es sich nicht um "kategoriegebundene

Aktivitäten" (Sacks 1992 a-e), sondern um unerwartete, überraschende Initiativen der "Strukturierung von unten" handelt.

3.2 Der relevante Kontext

Schauen wir uns zunächst also das den Initiativen unmittelbar vorgängige Unterrichtsgeschehen im Hinblick auf die zentralen strukturprägenden Aspekte genauer an.⁴

3.2.1 Bearbeitung des aktuellen thematischen Punktes

Der nachfolgende Transkriptausschnitt, der 34 Minuten nach Unterrichtsbeginn beginnt, zeigt die abschließende Bearbeitung eines thematischen Aspektes, bei dem es darum ging, vier Filmbeschreibungen vier verschiedenen Fotos zuzuordnen. Der Lehrer kündigt an, dass es sich um die letzte Zuordnungsaufgabe handelt und fordert dann einen Schüler (Linus (LI)) auf, diese zu bearbeiten.⁵

1812 WE: [and] FInally?
 1813 WE: for the REA:L clever ones?
 1814 WE: the true story of american MILLlionaire howard HUGHes?
 1815 WE: (-) what could THAT be?
 1816 WE: Linus?
 1817 WE: [very] TOUGH QUEStion,

Interessant ist zunächst die Modalität, in der der Lehrer hier agiert. Es finden sich unterschiedliche Hinweise auf eine spaßig-ironische Grundlage der aktuellen Unterrichtskommunikation: Er realisiert zwei Relevanzhochstufungen (*for the REA:L clever ones?* und [*very*] *TOUGH QUEStion*), die im Kontext des bereits erreichten Bearbeitungsstandes für alle erkennbar ironisch sind. Der adressierte Schüler bittet den Lehrer, die Frage noch einmal zu wiederholen, was der Lehrer tut, indem er die Frage wiederholt (Zeile 1821). Dabei formuliert er die Aufgabe, die mit der Frage assoziiert ist, noch einmal explizit (Zeile 1822-1825). Bevor der adressierte Schüler antworten kann, reagiert ein anderer Schüler mit dem Hinweis *des is awwer schwer*, womit er die ironische Modalität des Lehrers aufgreift.

1818 LI: [ja]
 1819 LI: can you repeat your QUEStion please?
 1820 WE: .hhh D;
 1821 WE: the true story of american MILLlionaire howard HUGHes;
 1822 WE: (---) COULD be:-
 1823 WE: (---) MATCHed with-
 1824 WE: (.) WHICH-
 1825 WE: (.) PICTure? (---) h. h. h. h.
 1826 Sa: des is awwer schwer

Im Anschluss daran erfolgt die Antwort des aufgerufenen Schülers, auf die der Lehrer mit einer lachenden Bestätigung reagiert, der er nach einer Pause (1.5) noch ein explizites Lob folgen lässt *VERY WELL DONE*.. Er wiederholt noch ein-

⁴ Ein Grundriss des Klassenzimmers mit relevanten Informationen befindet sich im Anhang (8.3).

⁵ Die Transkription erfolgt nach GAT-Konventionen (siehe Selting et al. 1998).

mal die gegebene Antwort (für die Klasse zur Vervollständigung der bisherigen Zuordnungen) und markiert dann explizit die ironische Modalität der Aufgabebearbeitung durch den Hinweis *it was the ONLY one remaining*.. Danach nennt er noch einmal den Namen des Schülers und entlässt diesen mit dem Verfahren der Adressierungsklammer (fokussierende Adressierung in Zeile 1816, de-fokussierende Adressierung in Zeile 1833) aus der Pflicht.

1827 LI: FOUR.
 1828 WE: <<lachend>YES.>
 1829 (1.5)
 1830 WE: VEry WELL DONE.
 1831 WE: (--) FOUR;
 1832 WE: it was the ONLY one remaining.
 1833 WE: Linus.

Als zentrales Merkmal dieses Ausschnittes sticht die spielerisch-ironische Modalität der Unterrichtskommunikation ins Auge, auf deren Grundlage die thematische Bearbeitung des relevanten Punktes (Zuordnung von Text und Bild) kollektiv realisiert wird. Es ist wichtig zu sehen, dass nicht nur der Lehrer spielerisch-ironisch agiert, sondern dass auch die Schüler daran partizipieren und diese Modalität tragen. Es ist zwar nur Sascha zu hören, das Video zeigt jedoch, dass nicht nur der Bearbeiter der Aufgabe nach seiner Antwort ein Lachen im Gesicht hat, sondern dass sich in der Klasse insgesamt ein Lachen breit macht.

3.2.2 Abschluss des aktuellen thematischen Punktes

Der Lehrer kündigt dann mit einem deutlichen Gliederungssignal den nächsten thematischen Punkt an und fordert die Schüler danach auf, hierfür die notwendigen Voraussetzungen zu treffen.

1834 WE: (-) SO-
 1835 WE: .hh okay NOW we äh:-
 1836 WE: (-) take a look at the LIFE of leo di caprio?
 1837 WE: we are going to f (.) get some information ABOUT him?
 1838 WE: (-) please take the (.) OTHER,
 1839 WE: (.) SHEET?
 1840 (1.5)

Simultan mit der Realisierung dieser Ankündigung (im Sinne von Redder (1984:157f.) handelt es sich um eine *Phasierung*) verlässt er seine Position hinter seinem Tisch und wandert nach rechts in Richtung Tür.

3.3 Beispiel 1: Supportive antizipatorische Initiative

Dirk, einer der Schüler, meldet sich bereits zu einem Zeitpunkt, als noch nicht klar ist, wie der neue thematische Punkt bearbeitet werden soll und noch bevor der Lehrer das Blatt mit den nun benötigten Unterrichtsunterlagen demonstrativ in die

Höhe hält [1]⁶ und bevor ersichtlich ist, welche Rolle dabei das vom Lehrer hochgehaltene Blatt spielt.



[1]
1838 WE: (-) [p1]ease take the (.) OTher,

Dirk wird bereits simultan mit den ersten organisatorischen Ankündigungen des Lehrers und dann in der Pause von 1,5 Sekunden aktiv. Der erste Teil seiner Gesticulation hat die Gestalt einer einfachen Meldung: Er streckt die rechte Hand mit gestrecktem Zeigefinger in die Höhe und legt den Ellenbogen – mit immer noch gestrecktem Zeigefinger – auf der Tischplatte ab, als er sieht, dass der Lehrer seine Meldung nicht wahrgenommen hat [2-4]. Unmittelbar darauf meldet er sich jedoch bereits wieder mit gestrecktem rechten Arm.



[2]
1836 WE: (-) take a look at the LIFE of leo di [ca]prio?

⁶ Referenzen auf Abbildungen erfolgen im Text in eckigen Klammern und in blauer Schrift. Die Position der Abbildungen wird auch im Gesamttranskript (8.2) ausgewiesen.



[3] [4]
 1837 WE: we are go[ing]to f (.) get some information aB[OUT] him?

Der Schüler beginnt, nachdem er nun sehen kann, dass der Lehrer Blickkontakt mit ihm aufgenommen hat [5] und somit Wahrnehmungswahrnehmung (Hausendorf 2001) als die zentrale Voraussetzungen für fokussierte Interaktion gegeben ist, mit einer gestikulatorischen Aktivität: Er macht mit dem Zeigefinger seiner Meldehand eine Kreisbewegung, senkt die Hand mit weiterhin gestrecktem Zeigefinger, führt sie vor die Brust und berührt sich dort mit seinem Zeigefinger. Danach führt er die Hand mit weiterhin gestrecktem Zeigefinger weiter nach unten auf die vor ihm liegende Seite und tippt mit dem Zeigefinger auf den Text. Dann legt er den rechten Unterarm auf der Tischplatte ab [6-9].



[5] [6] [7]
 1840 [(1.5)][(0.3)][(1.2)]



[8] [9]
 1841 WE: do [you] want to start [REA]Ding?

Der Lehrer reagiert bereits vor dem Abschluss dieser Gestikulation auf die Aktivität des Schülers mit der Äußerung *do you want to start READING?* (Zeile 1841), auf die Dirk unmittelbar mit *YES.* (Zeile 1842) antwortet.

1841 WE: do you want to start READING?
1842 DI: YES.

Unter einer auf die Dokumentation von Verstehen in der Interaktion bezogenen Erkenntnisperspektive hat man es hier mit einem *Dokumentationspaar* oder einer *Dokumentationssequenz* zu tun: Der Schüler zeigt zunächst mit dem Verfahren der "antizipatorischen Initiative" (Schmitt i.Dr., Deppermann/Schmitt i.V.), wie und mit welchen auf ihn bezogenen Handlungsimplicationen er die Ankündigung und die organisatorischen Hinweise des Lehrers verstanden hat. Die Möglichkeit, an dieser Stelle eine antizipatorische Initiative zu realisieren, gründet in seiner Annahme, was es mit der neuen Seite auf sich hat, die zur Hand genommen werden soll: Vermutlich soll einer der Schüler den darauf stehenden Text vorlesen. Er meldet sich frühzeitig, um seine Chancen zu erhöhen, derjenige zu sein, der vorlesen kann, wenn denn tatsächlich vorgelesen werden soll.

Der Lehrer produziert seinerseits eine darauf reagierende Verstehensdokumentation. Er formuliert mittels des Verfahrens der *Intentionsexplikation* nun seinerseits, wie er die Gestikulation des Schülers verstanden hat. Mit dem dabei benutzten Äußerungsformat der Frage ist die gesprächsorganisatorische Erwartung verbunden, dass der Schüler einen ratifikatorischen Akt vollzieht, mit dem er die Interpretation seines Verhaltens durch den Lehrer bestätigt.

Konstitutionslogisch betrachtet haben wir es hier mit einer vier-gliedrigen Struktur der Sinnkonstitution und Verstehensdokumentation zu tun. Diese besteht aus:

- 1) einem *Verstehensangebot* des Lehrers (Verweis auf das neue Blatt),
- 2) der *antizipatorischen Initiative* als Verstehensdokumentation des Schülers (Hinweis des Schülers, lesen zu wollen),
- 3) der *Intentionsexplikation* als Verstehensdokumentation des Lehrers (Hinweis des Lehrers, als was er die Gestikulation des Schülers verstanden hat) und
- 4) der *Ratifikation der Verstehensdokumentation* des Lehrers durch den Schüler (Bestätigung des Schülers, dass ihn der Lehrer richtig verstanden hat).

Unter dem Aspekt der Interaktionsstrukturierung ist das Verhalten des Schülers in zweierlei Hinsicht interessant: Einerseits realisiert er mit der antizipatorischen Initiative eine seinem Status und der aktuellen Interaktionsentwicklung gemäße Form der Interaktionsstrukturierung. Mit diesem Verfahren gelingt es ihm, sich durch den Lehrer zum nächsten legitimen Aktiven wählen zu lassen: Er steuert also den Interaktionsverlauf primär in gesprächsorganisatorischer Hinsicht: Er produziert einen Hinweis für den Lehrer, ihn als nächsten Sprecher zu wählen (= Aufforderung zur Fremdwahl).⁷ Andererseits handelt es sich um eine auf die Kernaktivität bezogene, subsidiäre Form des Interaktionsmanagements. Der Schüler wahrt also mit der gestikulatorischen Realisierung dieser Interaktionsstrukturierung die zentrale Funktionsrolle des Lehrers und dessen Handlungsprä-

⁷ Die turn-taking-Organisation im Unterricht ist unter anderem untersucht worden von McHoul (1978), Füssenich (1981), Mazeland (1983) und Jones/Thornborrow (2004).

ferenz. Durch eine explizite verbale Meldung (beispielsweise: "Herr Weber, ich würde gerne vorlesen") hätte er diesen in seinen Ankündigungs- und Organisationshinweisen offensichtlich gestört.

Sowohl die Platzierung der Aktivität des Schülers als auch die Wahl der Realisierungsmodalität und das gewählte Verfahren der antizipatorischen Initiative koordinieren die Aktivität im positiven, nicht-konkurrenten Sinne mit den auf die Realisierung der Kernaktivität bezogenen Aktivitäten des Lehrers. Dem Schüler gelingt es dadurch, sich als engagierter, mitdenkender und aktiver Beteiligter zu positionieren, was man sicherlich auch im Hinblick auf die interaktive Legitimierung bzw. Voraussetzungssicherung des eigenen Interaktionsmanagement reflektieren kann. Über die fallspezifische Relevanz dieses Aspektes hinaus wird darin ein allgemeiner, für die Konzeptualisierung von Interaktionsmanagement "von unten" interessanter Punkt deutlich. Es handelt sich um die Abhängigkeit der Realisierung von Aktivitäten des Interaktionsmanagements vom organisationsstrukturellen Beteiligungsstatus und von der interaktionsstrukturellen Spezifik: Dirks antizipatorische Initiative als Verfahren der Interaktionssteuerung zeigt, dass es bei fehlender organisationsstruktureller Ausstattung notwendig ist, die Herstellung der Möglichkeit zum Interaktionsmanagement interaktionsstrukturell einzupassen und dadurch zu legitimieren.⁸

Beide Aspekte schränken den Wirkungsbereich der antizipatorischen Initiative erkennbar ein. So muss sich Dirk relativ eng an die vom Lehrer etablierten Anschlussimplikationen halten und er kann a) nicht beliebig viele Zwischenschritte des normalen Ablaufs überspringen und b) keinen Zug realisieren, der nicht mit seinem untergeordneten Status als Schüler kompatibel ist. Konkret bedeutet dies, dass er beispielsweise nicht selbstbestimmt mit dem Lesen beginnen kann, sondern dem Lehrer die Möglichkeit zur Erteilung des Rederechts und damit der Realisierung seiner Funktionsrolle überlassen muss.

Wir haben es hier also mit einem Typ des lokalen Interaktionsmanagements zu tun, für den zum einen seine Relation zum Kerngeschehen und zum anderen seine Relation zu dem für die Durchführung der Kernaktivität primär verantwortlichen Funktionsrollenträger konstitutiv sind: Wie alle antizipatorischen Initiativen ist auch diese Interaktionssteuerung auf ein übergeordnetes *joint project* (Clark 1996, Linell 1998) bezogen, zu dessen Realisierung sie in abkürzender und kooperativer Weise beiträgt. Die Initiative ist also subsidiär für die übergeordnete Kernaktivität (hier den weiteren Unterrichtsverlauf) und unterstützt die zentrale Funktionsrolle des Lehrers. Sie besitzt in erster Linie gesprächsorganisatorische und interaktionsdynamische Implikationen insofern der Schüler damit – auf der Grundlage sedimentierter Wissensstrukturen – einer zu einem (etwas) späteren Zeitpunkt erwartbaren Initiative des Lehrers (der Wahl des nächsten Sprechers) zuvor kommt.

In dieser Hinsicht ist die Initiative ein gleichermaßen unspektakulärer und unproblematischer wie prototypischer Fall für die supportive Realisierung schüler-

⁸ Dies ist ein Aspekt, der gerade in institutionellen Zusammenhängen systematisch untersucht werden muss, wenn man daran interessiert ist, welche Chancen Untergebene, Unterlegene und Hierarchieschwache hinsichtlich eigener Interaktion strukturierender Aktivitäten haben. Bei einer solchen systematischen Untersuchung wäre auch danach zu fragen, inwieweit gerade *antizipatorische Initiativen* ein systematisches Mittel eines solchen Interaktionsmanagements sind.

seitiger Interaktionsstrukturierung. Der sich unmittelbar anschließende zweite Fall ist in vielerlei Hinsicht ein schönes Kontrastbeispiel hierzu.

3.4 Beispiel 2: Subversive Initiierung offizieller Nebenkommunikation

Bevor Dirk mit dem Vorlesen des Textes beginnen kann, wird Angelos, ein anderer Schüler, mit dem Dirk in der Phase des thematischen Abschlusses des vorherigen inhaltlichen Punktes bereits in Nebenkommunikation engagiert war, aktiv.

1843 AA: herr MEYer?
 1844 AA: des ding is doch [für en] EIGengebrauch.
 1845 WE: [oKAY.]
 1846 AA: Oder?
 1847 (5.0)

Angelos thematisiert – ohne dass hierfür ein konkreter Anlass ersichtlich wird – eine der beiden Kameras, mit denen der Unterricht dokumentiert wird *des ding is doch [für en] EIGengebrauch*. (Zeile 1844). Der Schüler spricht dabei den Kameramann namentlich an *herr MEYer?* (Zeile 1843) und etabliert damit formalstrukturell betrachtet für ihn eine konditionelle Relevanz, auf diese Frage zu reagieren. Der Aspekt der Reaktionsverpflichtung wird durch das angehängte *Oder?* (Zeile 1846) zusätzlich markiert. Danach entsteht eine recht lange Gesprächspause (Schmitt 2004) von 5 Sekunden Dauer, und es wird ersichtlich, dass der angesprochene Kameramann die für ihn etablierte konditionelle Relevanz nicht – zumindest nicht verbal – bearbeitet. Was sagt uns dieser Ausschnitt nun hinsichtlich unseres Interesses an Interaktionsmanagement?

Um eine Motivierung für diese Initiative zu finden, ist deren genaue sequenzielle Position im Interaktionsverlauf ebenso ein zentraler Bezugspunkt wie das vorgängige Interaktionsgeschehen sowie das allgemeine Klassenklima. Diese Aspekte stellen unterschiedlich weite kontextuelle Bezüge dar, um diese Initiative, die offensichtlich nicht auf der Grundlage konditionell relevanter Erwartungsstrukturen funktioniert, angemessen analysieren zu können.

Schauen wir uns daher die interaktionsstrukturellen Implikationen dieser Initiative an: An welcher konkreten Stelle im Interaktionsverlauf platziert Angelos seine Aktivität? Die Adressierung erfolgt im schnellen Anschluss an das *YES*. von Dirk, mit dem er die Richtigkeit der Interpretation des Lehrers bestätigt hatte. Sie erfolgt also unmittelbar nachdem die Aushandlung darüber, dass Dirk vorlesen will, abgeschlossen ist. Kontextualisiert Angelos durch den schnellen Anschluss, in der die Formulierung seiner Äußerung erfolgt, seinen Beitrag als auf die abgeschlossene Aushandlung bezogen? Wenn dem so ist, welche Beziehung hat seine Thematisierung zur vorherigen Aushandlung, die durch Dirks antizipatorische Initiative in Gang gesetzt worden ist? Dies scheint mir ein systematischer Platz zu sein, sich nun auch die Frage nach den Implikationen zu stellen, die Dirks Verhalten nicht nur für den Lehrer und für den weiteren Vollzug des Unterrichts, sondern auch für seine Mitschüler besitzt. Aufbauend auf den bisherigen Ausführungen kann man sagen, dass die gesprächsorganisatorische Implikation der antizipatorischen Initiative, mit der Dirk seine Wahl als nächster Sprecher organisiert,

für diejenigen Mitschüler, die ebenfalls gerne vorgelesen hätten, ein Nachteil bedeutet: Sie haben, da Dirk sich "vorgedrängt" hat, das Nachsehen.

Für die anderen Mitschüler, die nicht vorlesen wollen, kann die antizipatorische Initiative (gerade aufgrund ihres auf den Unterricht bezogenen subsidiären Charakters) auch Ausdruck eines Bemühens sein, sich in den Vordergrund zu drängen und in der außergewöhnlichen Situation, in der der Unterricht mit Kamera festgehalten wird, über die Maßen strebsam zu sein. Auf diese Implikation könnte die Thematisierung Angelos bezogen sein und hätte dann die Funktion eines indirekten Kommentars, der auf das strebsame Verhalten Dirks bezogen ist. Für eine solche Motivierung ist nicht nur die interaktionsstrukturelle Spezifik (die konkrete Platzierung seiner Initiative) ein wichtiger Bezugspunkt. Vielmehr deutet auch der Hinweis auf den "Eigengebrauch des Dings" (der Kamera) in die gleiche Richtung.

In dieser Formulierung stecken in zweifacher Weise Relevanzrückstufungen, die beide im Kontext der entworfenen "Kommentar-Motivierung" funktional sind: "Eigengebrauch" verweist in seiner strukturellen Kontrastivität auf ein Konzept von "Öffentlichkeit", die Kategorisierung der Kamera als "Ding" entwertet das Dokumentationsmedium, das die Möglichkeit bietet, die dokumentierten Ereignisse immer wieder reproduzieren zu können und damit prinzipiell für die "Nachwelt" zu erhalten, zu einer unspezifischen und unspektakulären Sache. Expliziert man den Kommentar, der sich in dieser Äußerung verbirgt, so sagt Angelos Dirk damit: "Dräng dich mal wegen der Kamera nicht so in den Vordergrund, die Aufnahme ist nur für den persönlichen Gebrauch des Kameramannes; kein Grund also, sich so aufzuführen!"

Diese Sichtweise wird noch durch einen weiteren Aspekt gestützt: Als Dirk seine antizipatorische Initiative realisiert, hat er nicht nur Blickkontakt mit dem Lehrer. Er schaut auch direkt in die Kamera, die leicht versetzt links hinter dem Lehrer neben der Tür zum Klassenzimmer platziert ist. Man kann somit auch sagen, dass Angelos, indem er den Kameramann anspricht, der hinter der Kamera steht, einen bereits bei Dirks Initiative grundsätzlich Mitadressierten und dadurch schon involvierten Beteiligten anspricht.⁹

⁹ Man stößt bei Videoanalysen immer wieder auf empirische Evidenz dafür, dass Interaktionsbeteiligte die Kamera für ihre Zwecke funktionalisieren und als Ressource der Interaktionsgestaltung nutzen. Das wäre ein interessanter, eigenständiger Untersuchungsaspekt, der nichts mit der Problematik zu tun hat, die man in der Literatur als "Beobachter-Paradoxon" bezeichnet hat. Labov (1980:17): "Um die Daten zu erhalten, die am wichtigsten für die linguistische Theorie sind, müssen wir beobachten, wie die Leute sprechen, wenn sie nicht beobachtet werden."

[10]
 1843 AA: herr [MEY]er?



Der Schüler dreht mit der Adressierung seinen Kopf in Richtung Kameramann und blickt bei MEYer? (Zeile 1843) direkt in die neben der Tür postierte Kamera [10 ($t_1 = 33:49.1$)]¹⁰. Geht man davon aus, dass mit Dirks Antwort formal die Aushandlung darüber, wie der Unterricht weitergehen soll, beendet ist, so ist damit formell auch die Voraussetzungen dafür gegeben, dass Dirk als nächstes mit dem Vorlesen beginnen kann. Noch aber ist es faktisch nicht so weit. Dies wird auch dadurch deutlich, dass der Lehrer nach Dirks bestätigender Antwort seine Position an der rechten Seite der Tisch- und Stuhlreihen verlässt, um sich wieder nach vorne in Richtung seines Tisches zu orientieren. Angelos, der bei seiner Adressierung den Blick auf den Kameramann gerichtet hat, folgt nun der Bewegung des Lehrers mit seinem Blick [11a, b ($t_2 + 0,4 = 33:49.5$)].

[11 a, b]
 1844 AA: des [ding] is doch [für en] EIGengebrauch.



¹⁰ In den Abbildungen 10-14 werden die Stadien der Blickorganisation des Schülers indiziert (t_1 , t_5). Zusätzlich wird der zeitliche Verlauf a) durch die Angabe der insgesamt vergangenen Unterrichtszeit markiert (beginnend mit t_1 bei 33:49.1 Minuten) sowie b) durch die Angabe der zeitlichen Differenz zwischen den einzelnen Stadien ($t_1 = 33:49.1$ Minuten = 0) in Sekunden. Die gesamte Phase der Blickorganisation dauert 8,1 Sekunden und umfasst die Transkriptzeilen 1843-1847 im Anhang (8.2) und die gesamte fünfsekündige Gesprächspause. Bei den Doppelabbildungen (a + b) zeigt die Abbildung b jeweils die räumliche Position des Lehrers zum Zeitpunkt der analysierten Blicke des Schülers.

Er kann diese Bewegung des Lehrers als verweisindikativ dafür betrachten, dass es noch nicht sofort losgehen, sondern wahrscheinlich noch so lange dauern wird, bis der Lehrer seine räumliche Position links neben seinem Tisch eingenommen hat. Aufgrund seiner erfahrungsgestützten Einschätzung des Bewegungsprofils des Lehrers und der darin integrierten zentralen räumlichen Positionen kann Angelos schließen, dass für das Vorlesen des Textes noch nicht die richtigen Bedingungen hergestellt sind. Genau diese Phase zwischen der abgeschlossenen Aushandlung des weiteren Verlaufs und dessen tatsächlicher Realisierung stellt die sequenzielle Position dar, in die hinein der Schüler seine Aktivität platziert. Dies ist ein systematisches, genaues *timing* im Hinblick auf das mit seiner Initiative verbundene Störungspotenzial: Erfolgt die Initiative früher, überlappt und stört sie die organisatorische Aushandlung; kommt sie später, überlappt und stört sie das Vorlesen des Textes. So erfolgt die Initiative genau zwischen beiden verbalen Aktivitäten und überlappt sie folglich nicht. Sie "besetzt" den Platz dazwischen und verhindert dadurch faktisch den Vollzug der projizierten Aktivität ("Dirk lies vor"), für die es nunmehr nicht mehr den Raum gibt. Die konkrete Platzierung "dazwischen" verleiht der Initiative ihre ganz eigene Qualität, die bezogen auf ihr Störungspotenzial und damit auch hinsichtlich ihrer Legitimität schillernd ist: Letztlich hat sie einen Status, den man vielleicht am besten als "akzeptable Störung" beschreiben kann.

Interessanterweise produziert der Lehrer selbst einen Hinweis auf die zeitliche Spanne dieser Zwischenphase. Sein *OKAY*. (Zeile 1845), das er erst äußert, als er beginnt loszugehen, und das sich mit Angelos Initiative teilweise überlappt (*für en*, Zeile 1844), markiert als Ratifikation der positiven Antwort von Dirk nun offiziell das Ende der Unterrichtsorganisation und der damit verbundenen Aushandlung mit dem Schüler.

Der Blick des Schülers geht dann vom Lehrer wieder zurück zum Kameramann, wahrscheinlich um zu sehen, ob dieser die inzwischen entstandene Gesprächspause durch eine verbale Reaktion beenden wird [12 a, b (t_3 , + 1.2 = 33:50.3)].

[12 a, b]

1846 AA: [O]der?



12a, t_3



12b, t_3

Abb. 12 a: Blick zurück zur Kamera

Abb. 12 b: Lehrer auf dem Weg

Schließlich geht der Blick Angelos wieder zum Lehrer [13 a, b (t_4 , + 4.7 = 33:53.8)], dessen weiteren Weg zurück zu einer der zentralen "räumlichen Funktionspositionen" er verfolgt [14 a, b (t_5 , + 8.1 = 33:57.2)].

1847 [13 a, b][14 a, b][15 -18]
 [(1.5)][(1.6-4.9)][(5.0)]



13a, t₄



13b, t₄

Abb. 13 (t₄) a: Blick zum Lehrer

Abb.13 b: Lehrer der Mitte der Tafel



14a, t₅



14b, t₅

Abb. 14 a: Blick zum Lehrer

Abb. 14 b: Lehrer in zentraler Funktionsposition

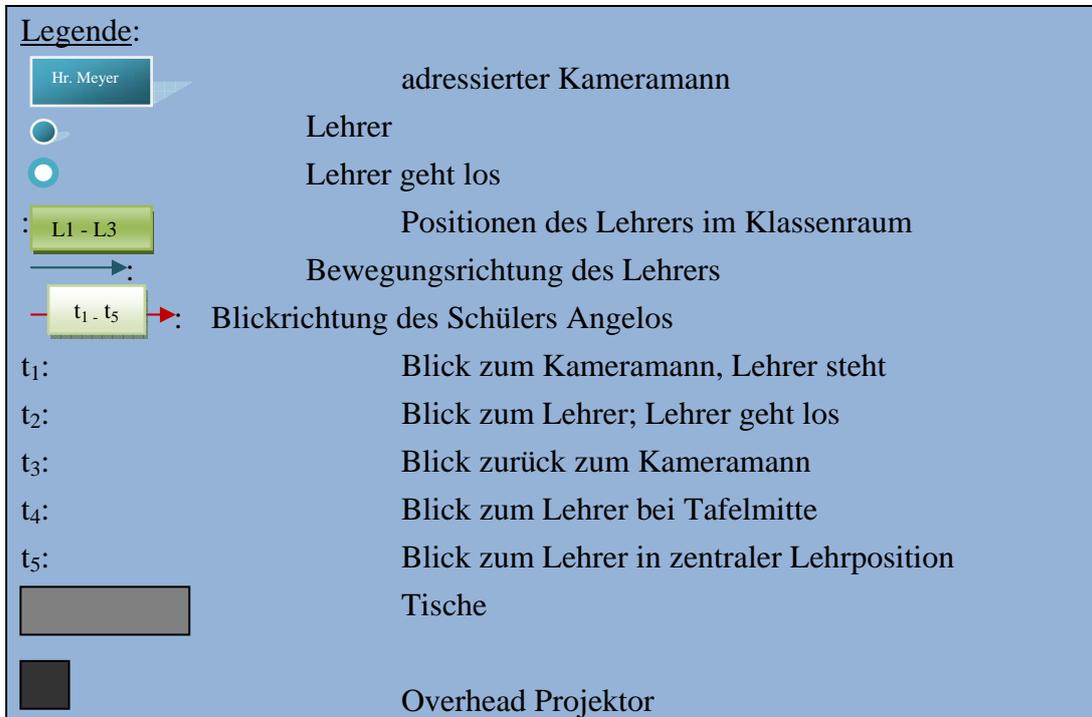
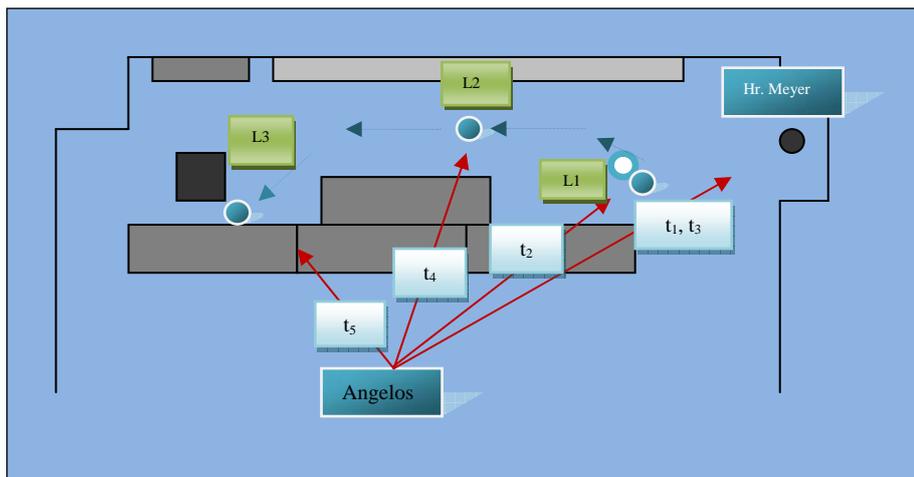
Welches Erkenntnispotenzial für Interaktionsmanagement steckt in dieser Blickabfolge des Schülers? Zunächst einmal verdeutlicht sie eine Art sequenziell strukturierte Doppelorientierung, durch die die beiden Personen, denen der Blick jeweils gilt, als für Angelos relevante Beteiligte ausgewiesen werden. Dass der Schüler den adressierten Kameramann anschaut (bzw. in dessen Kamera blickt) ist nicht weiter überraschend. Der Blick ist Bestandteil der multimodalen Realisierung von Adressierungen, die wesentlich mehr als nur die Anrede beinhaltet (vgl. beispielsweise Goodwin 1981, Kidwell 2006).

Interessanter ist hingegen das auf den Lehrer bezogene Blickverhalten des Schülers, das unmittelbar mit der Qualität und dem interaktiven Status seiner Managementinitiative zu tun hat. Während der Blick zum Kameramann mit der interaktionsstrukturellen Organisation im engeren Sinne zu tun hat, die sich hier primär auf die mit der Gesprächsorganisation und der damit realisierten Fremdwahl eines intendierten nächsten Sprechers zusammenhängt, realisiert sich der auf den Lehrer bezogene Blick wesentlich stärker als Monitoring-Aktivität.¹¹ Angelos ver-

¹¹ Monitoring wird in der Literatur in zweierlei Hinsichten beschrieben: Zum einen als Selbstbeobachtung oder Selbstkontrolle mit dem Ziel der Koordination des eigenen Verhaltens (beispielsweise bei Rehbein 1977 und Levelt 1983). Zum anderen wird Monitoring als Bestandteil einer interaktiv konstituierten Struktur verstanden im Sinne einer Fremdwahrnehmung/-beobachtung (Goodwin 1980). Die Notwendigkeit, das Verhalten anderer Beteiligter durch Monitoring-Aktivitäten für die Strukturierung des eigenen Interaktionsverhaltens zu verfolgen, wird detailliert beschrieben in Schmitt/Deppermann (2007).

folgt gewissermaßen die Reaktion des zentralen Funktionsträgers auf seine Initiative, um so deren Erfolgchancen und das Ausmaß der damit potenziell verbundenen Selbstgefährdung einzuschätzen. Dieses Monitoring verdeutlicht die subversive Qualität der eigenen Initiative, deren Erfolg oder Misserfolg ganz wesentlich von der Reaktion des Lehrers abhängt: Der Lehrer kann mit einem Ordnungsruf reagieren und dadurch die Initiative als Störung behandeln, er kann sie ignorieren, er kann positiv darauf reagieren und sie dadurch legitimieren und ihr offiziell zum Erfolg verhelfen.

Die nachfolgende Skizze zeigt die Blickorganisation des Schülers im Überblick.



Im Vergleich mit Dirks antizipatorischer Initiative verändern die Thematisierung der Kamera durch Angelos und die damit objektiv einhergehende thematische Verlagerung sowie der Aufschub des Vollzuges der Kernaktivität (das Vorlesen

des Textes) manifest den vorgesehenen Interaktionsverlauf. Die konkurrierenden Implikationen seines Verhaltens werden besonders dann deutlich, wenn man sich folgendes vergegenwärtigt: Anders als bei der klassischen Nebenkommunikation, die normalerweise parallel, untergeordnet, in der Lautstärke reduziert und von nur wenigen Beteiligten getragen in Konkurrenz zur Kernaktivität praktiziert wird, etabliert er laut gesprochen – und für alle Beteiligten (und die Mikrofone der Kameras) hörbar – eine nicht-unterrichtskonforme öffentliche Diskursform. Darüber hinaus etabliert Angelos durch die namentliche Adressierung explizit eine Interaktionsdyade mit dem Kameramann und schafft damit eigenständige, vom Unterrichtsgeschehen unabhängige und damit zusätzliche konkurrierende Relevanzen.

Wie reagiert der angesprochene Kameramann auf die für ihn etablierten konditionellen Relevanzen und wie reagiert der Lehrer als Statthalter der unterrichtsbezogenen Interaktionsentwicklung auf die konkurrierende Veränderung des Interaktionsverlaufes im Kontext einer klar projizierten, auf den Unterricht bezogenen *next action*?

Weder Kameramann noch Lehrer reagieren verbal und da sich auch sonst kein anderer Beteiligter zu Wort meldet, entsteht die Gesprächspause von 5 Sekunden Dauer. Wenn man die Nichtbearbeitung einer konditionellen Relevanz im Kontext einer manifesten Erwartungsstruktur unterlässt, wird die Unterlassung als spezifische Form der Bearbeitung interpretiert (keine Antwort ist auch eine Antwort). Im aktuellen Kontext zeigt der Verzicht auf verbale Reaktion, dass sich der Adressierte nicht an der thematischen Expansion der durch seine Adressierung etablierten Nebenkommunikation aktiv beteiligen will. Die relevant abwesende verbale Reaktion hat jedoch nicht nur die Implikation einer Weigerung, sondern besitzt auch interaktionsreflexives Potential. Die Initiative zur Etablierung der Nebenkommunikation wird dadurch indirekt als inadäquater Zug im Kontext der etablierten Kernaktivität evaluiert und deren intersubjektive Ratifikation durch eine verbale Reaktion verweigert.

Gleichwohl bleibt neben der mit dem Verzicht auf verbale Reaktion verbundenen Selbstpositionierung (die Kernaktivität durch aktive verbale Beteiligung nicht zu gefährden) für den Adressierten und aus Sicht der anderen Beteiligten die Herausforderung bestehen, auf das *verbal challenging*¹² des Schülers zu reagieren. Im Sinne des von Angelos durch die überraschende und spielerisch-aggressive Adressierung des Kameramannes etablierten Spielrahmens wäre eine schlagfertige Reaktion ein angemessener Spielzug. Dass der Kameramann in dieser Hinsicht gefordert ist, verdeutlicht auch der Lehrer: Er unterbricht in der Gesprächspause seinen Gang kurz, dreht sich um, blickt in Richtung des Kameramannes und wendet sich diesem mit einem lächelnden Gesichtsausdruck zu [15-18].

¹² *Verbal challenging* ist der initiierende Zug zur Etablierung eines spielerischen Verbalduells. Zu "*verbal duelling*" siehe Dundes et al. (1970), McDowell (1985), Kotthoff (1995), Günthner (1996) und Schwebel (1997).

1847 [15 -18]
(4.9)[(5.0)]



Abb. 15-18: Kurze Unterbrechung des Gangs mit Blick zum Kameramann

Auch dieses Verhalten des Lehrers hat Implikationen, die sich auf die Steuerung des Interaktionsverlaufes auswirken. Es ist eine motivierte Selektion aus einem dem Lehrer grundsätzlich zur Verfügung stehendem Universum von Reaktionsweisen. Eine solche Sichtweise betrachtet in Anlehnung an die objektive Hermeneutik¹³ das in einer konkreten Situation tatsächlich realisierte kommunikative Verhalten als Ergebnis einer Auswahl aus einer Vielzahl ebenfalls möglicher alternativer Handlungsmöglichkeiten. Das faktische So-Sein wird verstanden als Ergebnis einer Selektionslogik, die dafür verantwortlich ist, dass aus dem Universum des Möglichen genau die vorliegende Variante realisiert wurde. In diesem Verständnis ist die getroffene Wahl motiviert.

Der Lehrer folgt den durch den Spielrahmen etablierten Relevanzen, indem er den Kameramann durch seine Blickzuwendung als adressiert und damit im gewissen Sinne auch als reaktionspflichtig behandelt. Sein Verhalten ist also keinesfalls nur ein Übergehen oder *passing* (Schmitt 2004), sondern eine spielkonforme Reaktion mit der Einnahme einer Publikumsposition, aus der heraus die etablierte Dynamik beobachtet und durch das Lächeln auch kommentiert wird. Der Lehrer macht damit klar, dass er ordnungsstrukturell nicht gegen die mit der Schülerinitiative verbundene thematische Verschiebung des aktuellen Fokus interveniert, sondern diese nicht nur passiv duldet, sondern sie als Teil des Publikums durch seine "blickliche Re-Adressierung" des Kameramannes aktiv mitträgt.

Im Unterschied zum verbalen Verzicht des Kameramannes (zu dessen gestisch-mimisch-proxemischen Reaktionen nichts gesagt werden kann) sind mit der Reaktion des Lehrers eine lokale Akzeptanz der durch den Schüler etablierten Nebenkommunikation und damit die Verdeutlichung des Erfolges seines lokalen Interaktionsmanagements verbunden. Dies wird auch dadurch deutlich, dass Ange-

¹³ Zur Methodologie der objektiven Hermeneutik siehe Oevermann et al. (1979) und Oevermann (1986).

los unmittelbar nach der impliziten positiven Ratifizierung des Lehrers seine Monitoring-Aktivitäten einstellt und seinen Blick auf seine Unterlagen lenkt [19].

[19]
1848 DI: wir dürfen die kamera [NICHT] beACHTen.



Simultan mit Angelos Blick in seine Unterlagen schaut ein anderer Schüler, Lucas, nun in Richtung Kamera und Kameramann. Da der Lehrer durch sein Lachen die Initiative Angelos gewissermaßen "sozial geadelt" hat, orientiert sich Lucas auf den Kameramann, um zu sehen, ob dieser nun im Kontext der ausgehandelten Zulässigkeit der Initiative vielleicht doch noch verbal reagiert.

Zum Erfolg der Schülerinitiative trägt sicherlich auch die Tatsache bei, dass Angelos mit der Kamera einen thematischen Aspekt für die Etablierung eines alternativen öffentlichen Diskurses auswählt, der als Bestandteil der Situation von allen anderen Beteiligten wahrgenommen werden kann. Die Kamera ist Teil des Settings und besitzt aufgrund der Besonderheit und Einmaligkeit ihrer Präsenz eine herausgehobene Relevanz in der aktuellen Situation.¹⁴ Neben der Tatsache, dass der Schüler mit dem Kameramann, den die Klasse sehr gut kennt (und nur aufgrund der bestehenden Beziehung bereit war, der Aufnahme in ihrem Unterricht zuzustimmen), zeigt sich hier die Bedeutung, die thematische Relevanzen und die Adressatenauswahl für den Vollzug einer erfolgreichen subversiven Interaktionssteuerung besitzen.

Insgesamt ist die Steuerungsaktivität des Schülers sehr gut geeignet, um etwas über die hier vorliegenden fallspezifischen Bedingungen und Voraussetzungen von Managementaktivitäten aus einer organisationsstrukturell unterlegenen Position heraus zu erfahren. Relevante Aspekte dieser Gelingensvoraussetzungen sind unter anderem:

- 1) Die Aktivität des Schülers ist systematisch in die Interaktionsstruktur eingepasst,
- 2) sie nutzt einen Übergang zwischen einer bereits abgeschlossenen alten und einer noch nicht gestarteten neuen Aktivität,
- 3) sie produziert keine offensichtliche Störung im Sinne einer simultanen Konkurrenz mit der Kernaktivität,

¹⁴ Zur Bedeutung solcher Situationsaspekte als thematische Ressourcen für die Interaktion siehe Maynard (1980), Maynard/Zimmermann (1984), Bergmann (1988) und Heidtmann (i. V.).

- 4) sie adressiert mit dem Kameramann einen ranghohen Beteiligten,
- 5) sie thematisiert eine für den Kameramann hohe persönliche Relevanz,
- 6) sie wird in einer Äußerungsmodalität realisiert, die signalisiert "this is play" (Bateson 1959),
- 7) sie besitzt einen gewissen Unterhaltungscharakter und
- 8) sie projiziert selbst keine weitere Expansion, sondern macht die Interaktionsentwicklung von der Reaktion anderer abhängig (Blick in die Unterlagen).

All diese Aspekte sind konstitutiv für die Aktivität und legitimieren sie. Die Modifikation eines oder mehrerer dieser Aspekte würde vor allem die legitimierende Qualität der Initiative verändern und gefährden. Etwas allgemeiner formuliert: Lokales Interaktionsmanagement "von unten" ist organisationsstrukturell nicht grundsätzlich unmöglich, sondern kann unter bestimmten Bedingungen mit Aussicht auf Erfolg vollzogen werden. Zu diesen Bedingungen gehören die interaktionsstrukturelle Einpassung der Initiative, deren Legitimierung durch die Spezifik des Vollzuges und eine gewisse performativ-unterhaltsame Komponente. Was das genau heißt, werden wir im weiteren Verlauf der Analyse noch erfahren.

3.5 Beispiel 3: Expansion der offiziellen Nebenkommunikation

Es ist Dirk, der vom Lehrer für das Vorlesen des Textes bereits ausgewählte Schüler, der die Gesprächspause beendet. Er tut dies mit einem Zug, der das Thema "Kamera" und damit den durch Angelos initiierten alternativen Diskurs weiterführt. Hier zeigt sich nun auch die zentrale Implikation des Lehrerverhaltens: Durch sein Mitspielen und seine mimisch-blickliche Gratifikation wird aus der subversiven Initiative zu einem *öffentlichen* Nebendiskurs nun ein *offizieller* Nebendiskurs. Dadurch sind für die Weiterführung der öffentlichen Nebenkommunikation als Hauptkommunikation nun andere Bedingungen gegeben, als dies beispielsweise bei einem Ordnungsruf der Fall wäre. Unter den aktuellen Bedingungen beteiligt sich Dirk also letztlich an der Expansion einer durch den Lehrer legitimierten Aktivität.

Sowohl das Interaktionsmanagement des ersten Schülers als auch die Beteiligung des zweiten Schülers an der Expansion des Themas ist Ausdruck einer spezifischen Schülerkompetenz und kann als Realisierung eines in den Strukturen der Institution professionalisierten Verhaltens begriffen werden: der Schüler als institutionell professionalisierter Interaktionsbeteiligter! Schüler haben als Teil ihrer Überlebensstrategie in den Strukturen der Schule eine spezifische Kompetenz im Aufspüren und Ausnutzen von Situationen und Konstellationen entwickelt, den Unterrichtsverlauf subversiv im eigenen, positiven Sinne zu gestalten, die aus zwei verschiedenen Teilkompetenzen besteht.

Eine *analytische Kompetenz* ("das Spiel zu lesen") basiert auf einer erfahrungsgestützten Einschätzung der aktuellen Interaktionsentwicklung, die vor allem auch die Einschätzung der Chancen und Risiken des Erfolgs und der Selbstgefährdung beinhaltet. Hier ansetzend könnte man der Frage nach einer versteckten Systematik der sequenziellen Platzierung solcher Initiativen nachgehen.

Neben dieser analytischen Kompetenz zur Einschätzung möglicher Stellen im aktuellen Interaktionsverlauf für den Übergang zu selbststrukturierten anderen

Interaktionsformen ist auch eine *performative Kompetenz* der angemessenen Ausfüllung dieser Stelle im Hinblick auf ein gewisses Unterhaltungspotenzial erforderlich. Die richtige Platzierung für eine Initiative zu finden bringt keinen Erfolg, solange deren sprachliche Realisierung nicht den Strukturen und Bedingungen der aktuellen Interaktion angepasst ist.

Dieser zweite Kompetenzaspekt ist auch der Grund dafür, dass ich bei der analytischen Rekonstruktion des Schülerverhaltens dem Sprachenwechsel keine größere Bedeutung im Sinne bestimmter sozialer oder interaktionsreflexiver Implikationen beigemessen habe. Die Realisierung der subversiven Initiative auf Deutsch ist – aufgrund der gegebenen englischsprachigen Kompetenzen der Schüler dieser Klasse – die zentrale Voraussetzung für die Produktion von Performativität und damit für einen wichtigen Aspekt der interaktiven Legitimierung der subversiven Initiative. Kehren wir jedoch wieder zum konkreten Fall zurück und schauen, wie sich das Geschehen weiter entwickelt.

1848 DI: wir dürfen die kamera NICHT beACHTen.

1849 DI: Angelos.

Dirk reagiert mit seiner Äußerung und der nachgeschobenen Adressierung ganz im Sinne der etablierten Spielmodalität und des *verbal challenging*. Interessant ist, dass Angelos ihn nicht adressiert hatte, Dirk sich also auf der Grundlage eines Modells "potenzieller Adressiertheit" selbst zum Sprecher macht. Er stellt nun seinen Mitschüler spielerisch als jemand bloß, der gegen das vom Lehrer zu Beginn des Unterrichts ausgegebene Motto "Beachtet die Kamera nicht!" verstößt. Dass dies kein einfacher Kommentar ist, sondern ein initiativer Zug, der selbst wieder auf eine Reaktion angelegt ist und konditionelle Relevanz für den Adressaten etabliert, wird durch die nachgeschobene Adressierung deutlich. Die etablierte Reaktionsverpflichtung des Angesprochenen stellt eine Chance zur weiteren Expansion der offiziellen Nebenkommunikation dar.

Zur Legitimität dieses Erweiterungszuges trägt neben dem inzwischen offiziellen Status des Aktivitätszusammenhangs noch ein weiterer Aspekt bei. Dirk macht sich mit seinem Zitat quasi zum Sprecher des Lehrers, indem er noch einmal an dessen Aufforderung erinnert, wie mit der Kamera umgegangen werden soll. Gleichwohl zeigt sich auch in Dirks körperlichem Verhalten ein Reflex auf die strukturell subversive Qualität des aktuellen Interaktivitätszusammenhangs. Während sich Dirk bei einer vorherigen Nebenkommunikation explizit auf Angelos orientiert hatte (körperliche Zuwendung, Kopfausrichtung, Blickorientierung, Sprechen hinter den Rücken der dazwischen sitzenden Schülern) [20],¹⁵ ist seine aktuelle Orientierung auf den Lehrer bezogen [21]. Auch hierfür gelten die gleichen Implikationen, die bereits bei der Charakterisierung von Angelos Monitoring-Aktivitäten expliziert wurden: Auch er prüft, wie sein Verhalten vom Lehrer aufgenommen wird.

¹⁵ Diese Nebenkommunikation ereignet sich zum Zeitpunkt, als der vom Lehrer zur Beantwortung der letzten Frage aufgerufene Schüler den Lehrer bittet, seine Frage noch einmal zu wiederholen. Das Standbild (Abb. 20) ist simultan mit der Frage des Schülers *can you repeat your QUESTION please?*. (Zeile 1819 im analysierten Transkript). Die Abbildung liegt 45 Sekunden vor Abb. 21.

[21]
1849 DI: Angel[os.]

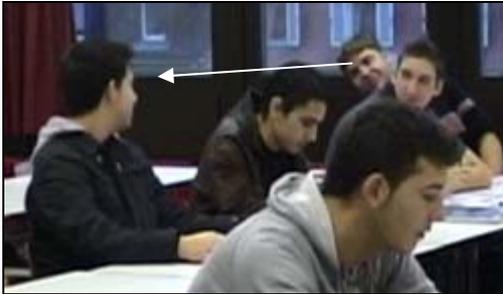


Abb. 20: Nebenkommunikation

Abb. 21: Monitoring des Lehrers

Angelos kommt nach einer kurzen Pause der mit der Initiative von Dirk für ihn verbundene "Reaktionspflicht" nach.

1850 AA: (-) was für ne KAMERA.
((Klasse lacht))

Mit seiner Frage *was für ne KAMERA*. demonstriert Angelos, dass er sich – seine vorherige Frage an den Kameramann ignorierend – genau an die Orientierung hält, womit er den spielerischen Angriff von Dirk kontert. Dass dies ein schlagfertiger Zug im Rahmen der spielerischen Herausforderung ist, wird von der Klasse, die hier als Publikum des spielerischen, verbalen Duells agiert, durch gemeinsames Lachen verdeutlicht. Noch expliziter fällt die nachfolgende, gleichsinnige Reaktion des Lehrers aus.

3.6 Beispiel 4: Implizite Rückführung zum Unterricht

1851 WE: good ANSwEr.
1852 WE: Angelos.

Der Lehrer formuliert die in dem vorausgehenden Lachen der Klasse implizit und unspezifisch zum Ausdruck kommende Anerkennung des Spielzuges mit seiner Äußerung *good ANSwEr Angelos.* (Zeile 1851-1852). Wird der Lehrer damit nun zum verbal aktiven Teil des offiziellen Nebendiskurses, d.h. ratifiziert er damit nun auch aktiv den durch die Managementaktivitäten von Angelos etablierten alternativen Diskurs? Diese Frage ist nicht ganz einfach zu beantworten. Auf den ersten Blick hat es ganz den Anschein, als würde der Lehrer tatsächlich durch seine Reaktion den "Spielbetrieb" weiterführen.

Doch er tut dies auf ganz spezifische Weise, die durch folgende Aspekte charakterisiert wird: Einerseits kategorisiert er die (Rück-)Frage des Schülers explizit als Antwort im Gefüge des *verbal challenging* und damit als Reaktion auf die Herausforderung durch Dirk, andererseits produziert er sein Lob auf Englisch, also der offiziellen Unterrichtssprache.

Die Kategorisierung besitzt jedoch auch noch konstruktive Qualität in dem Sinne, dass es eine für Unterrichtskommunikation typische und gewünschte Form der interaktiven Beteiligung der Schüler darstellt, ungeachtet ihrer faktischen Ge-

bundenheit an die Interaktionsstruktur des Spielrahmens. Dadurch, dass der Lehrer in der Unterrichtssprache reagiert und den in der Nebenkommunikation realisierten Zug des Schülers typologisch als unterrichtskonstitutive Aktivität klassifiziert, gelingt ihm der Abschluss der Nebenkommunikation und ein unmarkierter Übergang zur Kernaktivität des Unterrichts.

Mit dem gewählten Äußerungsformat realisiert der Lehrer eine interaktionsstrukturelle Redefinition der schülerseitigen Bezugsäußerung. Sein positives Lob ist eine für Lehreraktivitäten im Frontalunterricht typische *third position activity* (Nassaji/Wells 2000, Lee 2007), die – in ihrem usuellen Vollzugskontext – zwei vorgängige Aktivitäten voraussetzt: eine Frage (des Lehrers) – eine Antwort (des Schülers) – eine Bewertung (des Lehrers)¹⁶. Das positive Lob ist die letzte Position der für die lehrerseitige Unterrichtsorganisation prototypischen, dreiteiligen Struktur, die im Kontext empirischer Unterrichtsanalyse von verschiedenen Autoren als konstitutiver Mechanismus der Produktion interaktiver Ordnung im Unterricht definiert wird. So spricht beispielsweise Mehan (1979) von *IRE-sequence* (Initiation-Response-Evaluation), Markee (2004) von *QAC* (Question-Answer-Comment) und Lemke (1990) von *triadic dialogue*.

Wenn man diese Trias aufeinander folgender Äußerungen mit der für sie spezifischen Beteiligungsstruktur (zweimal der Lehrer, einmal der Schüler) und interaktionsstrukturellen Implikation (Etablierung einer konditionellen Relevanz durch den Lehrer, konditionell relevante Reaktion des Schülers, abschließende Evaluation der konditionell relevanten Reaktion durch den Lehrer) zur Rekonstruktion der interaktiven Funktionalität dieser spezifischen Lehreräußerung heranzieht, dann ergibt sich das folgende Bild:

Mit der Redefinition der Rückfrage des Schülers an seinen Mitschüler im "Spielrahmen" als Antwort im Kontext des thematischen Unterrichtsgeschehens wird sie zum Mittelsegment der beschriebenen dreiteiligen Struktur. Als Strukturbestandteil reichert sich die "Spielfrage" nun hinsichtlich eines spezifischen Bedeutungsgehaltes an: Sie wird durch ihre mittelsegmentale Position zur motivierten Reaktion auf eine vom Lehrer selbst im unterrichtsbezogenen Hauptdiskurs an den Schüler gerichteten Frage. Diese Frage wird damit zum initialen Zug der dreiteiligen Struktur, die für den Schüler eine klare konditionelle Relevanz etabliert, die dieser mit seiner Antwort bearbeitet.

All das hat, wie das Transkript zeigt, keine empirische Evidenz. Das, was wir an empirischer Manifestation tatsächlich vorfinden, ist lediglich der evaluative Abschlussteil. Dennoch kann man – aufgrund der Systematik, Rekurrenz und Generativität der Frage-Antwort-Evaluations-Struktur im Unterricht sowie aufgrund der Interaktionsstruktur und der grundsätzlichen *in-between*-Qualität der offiziellen Nebenkommunikation – davon ausgehen, dass die Positivevaluation als kategoriegebundene Aktivität des Lehrers ihr organisierendes und segmentierendes (hier konkret: abschließendes) Potenzial entfaltet und auch von den Schülern in dieser Qualität verstanden wird.

¹⁶ Zur Präferenz dieser Struktur als generativem Mechanismus der Unterrichtsorganisation und Unterrichtssegmentierung siehe beispielsweise McHoul (1978), Mehan (1979), Sinclair/Coulthard (1975), van Lier (1988), Lemke (1990) sowie Lee (2007), die der Frage nach den kontextuellen Besonderheiten nachgeht, unter denen und in Reaktion auf die Lehrer die *third position* jeweils konkret ausfüllen.

Und noch ein weiterer Aspekt verdeutlicht die Unterrichtsorientierung des Lehrers. Mit der Realisierung seines Lobes hat er inzwischen wieder seine zentrale Funktionsposition eingenommen, die es ihm ermöglicht, die größtmögliche Nähe zu Dirk, dem ausgewählten Vorleser, herzustellen, die von der Stirnseite des Klassenzimmers aus möglich ist [22]. Die allmähliche, unmarkierte Annäherung des Lehrers an die Kernaktivität wird also begleitet von einer Neupositionierung im Raum und der proxemischen Annäherung an Dirk, den Vorleser.

[22]

1851 WE: [good] ANSwEr .



Bereits sein nächster Beitrag, der – anders als andere Navigationsaktivitäten und Verlaufsgliederungen – segmental nicht markiert, sondern unmittelbar angeschlossen wird, ist wieder eindeutig im Bereich der unterrichtsspezifischen Kernaktivität verankert.

1853 WE: DIRK-

1854 WE: you you wanted to READ.

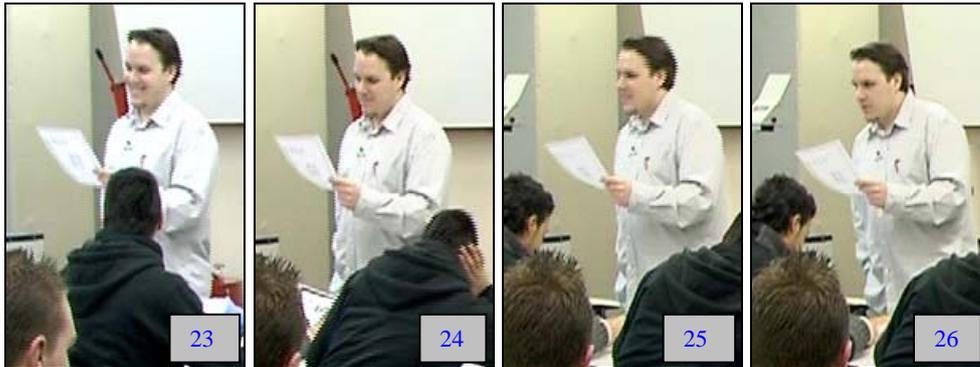
1855 WE: RIGHT?

Der Lehrer re-adressiert Dirk, den Schüler, den er bereits als Vorleser etabliert hatte, namentlich und fordert ihn mit der Erinnerung *you you wanted to READ*. und der angehängten Ratifikationsaufforderung *RIGHT?* (Zeile 1853-1855) nunmehr zum Vorlesen auf. Der Kreis hat sich also geschlossen: Die Unterrichtskommunikation ist nach der von den Schülern initiierten und durch ihre faktische interaktive Entwicklung letztlich kurzen und für alle Beteiligten unterhaltsamen Schlaufe wieder an der Stelle der Bearbeitung des nächsten, bereits projizierten Punktes angelangt. Die kurze Auszeit, die Angelos mit seiner Interaktionsstrukturierung ermöglicht hat, wird bezogen auf die übergeordnete Interaktionsentwicklung vom Lehrer letztlich als *side sequence* behandelt (Jefferson 1972). Er führt mit fast der gleich Formulierung zum Unterricht zurück, mit der er zuvor bereits Dirk als Vorleser gewählt hatte. Eine einzige Spur, die man als Verweis auf die faktische Qualität der *side sequenz* als Unterrichtsverzögerung verstehen kann, ist die reformulatorische Varianz der expliziten Rückführung, die sich primär in der Tempuswahl und einer größeren Explizitheit niederschlägt. Hatte der Lehrer den Schüler im Zusammenhang seiner Intentionsexplikation gefragt, ob er vorlesen will, so erinnert er ihn nunmehr daran, dass er vorlesen wollte, dass es also bereits eine – vor der *side sequenz* liegende – Bereitschaftserklärung des Schülers gibt.

Dass diese Rückwendung zum Unterricht, die gleichzeitig eine Abwendung von Angelos und eine Zuwendung zu Dirk ist, auch visuell verkörpert wird, zei-

gen die Abbildungen [23-26], die den Lehrer in Frontposition, seiner zentralen funktionsrollenindikativen Positionierung im Raum zeigen¹⁷.

[23] [24]
 1851 WE: good [AN]Sw[er.]
 1852 WE: Angelos.
 [25]
 1853 WE: [DI]RK-
 [26]
 1854 WE: you you [wan]ted to READ.



Verkörperung der Ab- und Zuwendung durch Mimik und Körperpositur

Dirk reagiert mit *JA* auf die Ratifikationsaufforderung des Lehrers und beginnt im unmittelbaren Anschluss damit, den Anfang des Textes vorzulesen.

1856 DI: JA.
 1857 DI: in the MOVies.
 1858 DI: leonardo di CAPrio.
 1859 DI: (-) leonardo WILhelm di caprio,

Auch in seiner Reaktion gibt es einen interessanten Aspekt, den man so interpretieren kann, dass auch bei ihm die *side sequenz* ihre Spuren hinterlassen hat. Hatte er zuvor auf die in englischer Sprache gestellte Frage des Lehrers ebenfalls auf Englisch geantwortet, so reagiert er nunmehr in der Sprache des von Angelos organisierten Nebendiskurses. Gleichwohl beginnt er sofort den Text über Leonardo di Caprio vorzulesen und führt so die Bearbeitung des Unterrichtsthemas fort (Zeile 1856-1859).

3.7 Fallbezogenes Resümee

Auf der Grundlage einer allgemeinen Definition von Interaktionsmanagement als motivierte Steuerungsaktivitäten können auf der Basis der konstitutionsanalytischen Befunde des Einzelfalls und deren erkenntnisbezogener Re-Interpretation – in Bezug auf Varianten des Interaktionsmanagements, die aus der organisationsstrukturell subalternen Position der Schüler realisiert werden, – einige Aspekte als konstitutiv angesehen werden. Diese Aspekte sind Bestandteil des Anforderungsprofils für den erfolgreichen Vollzug subversiver Management-Initiativen und müssten bei einer systematischen Untersuchung schülerseitiger Steuerungsaktivitäten als relevante Analysefragen unter die Lupe genommen werden.

¹⁷ Zum Gang des Lehrers siehe die Skizze im Anhang (8.3).

- **Interaktionsstrukturelle Voraussetzungen:** Wie sehen die Stellen im Interaktionsverlauf aus, an denen schülerseitige Managementaktivitäten erfolgreich vollzogen werden? Wie sehen die Stellen aus, an denen dieser Erfolg ausbleibt (und beispielsweise ein Ordnungsruf als Reaktion erfolgt)?
- **Thematisches Profil:** Wie sieht das thematische Spektrum aus und wie ist das Verhältnis zur aktuellen Situation?
- **Projektivität:** Welche Projektionen sind der Initiative inhärent? Ist sie auf Expansion angelegt? Welche Anschlussimplikationen sind damit verbunden?
- **Legitimität:** Wird die Initiative unmarkiert vollzogen oder wird sie legitimiert? Welche legitimierenden Aktivitäten lassen sich finden? Worauf reagieren diese legitimierenden Aktivitäten?
- **Vollzugsqualität:** In welcher Modalität wird die Initiative realisiert: ernsthaft, spaßig, unterhaltend, aggressiv etc.?
- **Interaktionstypologische Implikationen:** Welchen Bezug haben die Initiativen zum Unterricht? Handelt es sich um Störungen (beispielsweise bei simultaner Realisierung mit Aktivitäten des Kernbereichs) oder handelt es sich um Züge mit Unterhaltungscharakter?
- **Sequenzstrukturelle Implikationen:** Werden solche Initiativen als initiative Züge realisiert oder reagieren sie auf vorangegangene Initiativen?

4. Ergebnisse und Theoretisierung

Fasst man die Ergebnisse der zurückliegenden Ausführungen zusammen, dann zeigt sich ein Erkenntnisgewinn – bezogen auf die subversiven Schülerinitiativen und ihr Verhältnis zur Kernaktivität sowie den Beitrag den sie zum interaktiven Vollzug des Unterrichts leisten – in den folgenden Aspekten.

4.1 Handlungsschematische Spezifik

Die präsentierte Fallanalyse und die dabei deutlich gewordene komplexe Struktur von Aktivitäten des Interaktionsmanagements weisen dieses Phänomen als einen interessanten, eigenständigen Aspekt der Analyse institutioneller Kommunikation aus. Die systematische Untersuchung von Managementleistungen organisationsstrukturell Unterlegener führt zu einer etwas differenzierteren Sicht auf institutionelle Kommunikation als nicht nur handlungsschematisch strukturiertem Ablauf¹⁸, sondern als gemeinsame, lokale, interaktive Herstellungsleistung aller Beteiligten. Dass sich diese gemeinsame Konstitution im Rahmen institutionell definierter Ordnungsstrukturen und interaktionstypologischer wie gesprächsorganisatorischer Normalformen ereignet, die sich primär als Einschränkungen realisieren, zeigt

¹⁸ Arbeiten zum Handlungsschema/Handlungsmuster hatten vor allem in den 1970er und 1980er Jahren Konjunktur; vgl. beispielsweise die konzeptuellen Arbeiten von Ehlich/Rehbein (1972 und 1979) und Kallmeyer/Schütze (1976 und 1977); die empirischen Untersuchungen von Ehlich/Rehbein (1986) sowie Nothdurft (1984) und als eine neuere Untersuchung und kritische Würdigung des Konzeptes Heidtmann (2009).

sich im analysierten Beispiel: Die Macht des institutionellen Handlungsschemas und die organisationsstrukturellen Vorkehrungen seiner Realisierung "zwingen" die Schüler mit ihren subversiven Aktivitäten – strukturanalytisch gesprochen – in eine *side-sequence* und damit in einen Bereich untergeordneter Relevanzen und zeitlich sehr überschaubarer eigener Strukturierungsleistungen.

Es dürfte in der zurückliegenden Analyse wohl klar geworden sein, dass die subversiven Varianten des selbstbestimmten Schülerverhaltens nicht auf die Veränderung der institutionellen Struktur bezogen sind. Es geht vielmehr darum, im interaktiven Unterrichtsalltag, in dem die Institution für die Schüler erlebbar wird, die Möglichkeiten autonomer Partizipation auszuloten. In diesem Rahmen versteht sich der Beitrag als Plädoyer für eine systematische Analyse "selbstbestimmter Partizipation und Gestaltung" der Schüler im Unterricht und damit als Beitrag zu einer bislang eher vernachlässigten Seite institutioneller Interaktion. Eine solche Fokussierung verspricht Einsichten in institutionelle Nischen, in denen die organisationsstrukturellen Vorkehrungen Raum für alternative Gestaltung eröffnen, der von den Beteiligten als Ressource genutzt werden kann. Zum anderen werden auch die Voraussetzungen sichtbar, die vorhanden sein müssen, und die Kompetenzen und Fähigkeiten, die die subversiv Tätigen haben müssen, um diese Freiräume in ihrem Sinne nutzen zu können. Dann jedoch wird der Blick dafür eröffnet, dass auch im institutionell präformierten Interaktionskontext nicht nur Funktionsträger interaktionssteuernde Aktivitäten realisieren. Vielmehr können dies – in eingeschränktem Maße und unter Berücksichtigung bestimmter Vollzugsbedingungen und -auflagen – auch Beteiligte aus einer unterlegenen Position heraus.

Man kann das Ganze auch wesentlich fokussierter auf die Reproduktion institutioneller Strukturen beziehen und den relevanten Punkt, der eine systematische Untersuchung verdient, in folgende Frage kleiden: Wie viel Subversivität und autonomen Handlungs- und Gestaltungsspielraum erträgt **und** braucht eine Institution, um eine geregelte, funktional definierte und zielorientierte Reproduktion unter Mitarbeit aller Beteiligten – gerade auch der organisationsstrukturell Unterlegenen – zu gewährleisten?

4.2 Kompetenzgrundlagen/-voraussetzungen

Hinsichtlich dieses Punktes deuten die Ergebnisse der zurückliegenden Analyse auf eine spezifische Kompetenz der Schüler hin, die gegeben sein muss, wenn ihr subversives Interaktionsmanagement lokal erfolgreich realisiert werden soll. Diese Kompetenz besteht aus zumindest zwei unterschiedlichen Komponenten. Das ist zum einen die *analytische Kompetenz*, die aktuelle Interaktionsentwicklung "lesen" zu können, um auf der Basis kontinuierlicher Onlineanalysen und Monitoring-Aktivitäten etc. den richtigen Zeitpunkt für die Managementinitiative zu identifizieren. Zum anderen ist dies eine *performative Kompetenz*, die Managementinitiative multimodal in angemessener Weise (d.h. mit einem gewissen Unterhaltungswert für alle Beteiligten vollziehen zu können.

4.3 Interaktionstypologische Varianz

In interaktionstypologischer Hinsicht wurde deutlich, dass das Spektrum unterrichtsspezifischer Grundformen um einen funktionalen Typ erweitert werden sollte. Zwischen unterrichtskonstitutiven Interaktionszusammenhängen und den vielfältigen Formen von Nebenkommunikation der Schüler, die in der Regel als mit dem Unterricht konkurrierender Interaktionszusammenhang betrachtet werden, existiert noch ein weiterer Typ, der gewissermaßen dazwischen liegt: Er ist weder Bestandteil des Unterrichts (im Sinne der Wissensvermittlung oder anderen Formen der Realisierung des Lehrauftrags), noch ist es Nebenkommunikation. Es handelt sich vielmehr um von Schülern hergestellte Phasen "öffentlicher und offizieller Nebendiskurse". Aus interaktionsstruktureller Perspektive sind solche Diskurse als *in-between-Phase*¹⁹ beschreibbar, in alltagsweltlicher Begrifflichkeit charakterisiert man sie wohl am Besten als *Verschlaufpausen*. Verschlaufpausen besitzen genau die strukturelle Spezifik, um die es hier geht: Es handelt sich um eine für die Beteiligten angenehme Phase in einem durch Arbeit oder Anstrengung definierten Zusammenhang, für den die Projektion konstitutiv ist, dass es gleich wieder weiter gehen wird.

Der hier analysierte Fall von *in-between* hat gewisse Ähnlichkeiten mit dem, was Ehlich (1981:362) als "Abduktion" bezeichnet und wie folgt charakterisiert: "Sie greift bestimmte Aspekte der Lehrerthematik auf und wandelt sie um, so dass *im Gewand der Lehrerthematik eine zweite, oft witzige Thematik durch den Schüler etabliert wird*" (Hervorhebung im Original). Auch bei Ehlich geht es um selbstbestimmte, prinzipiell zum offiziellen Thema des Unterrichts "gegenläufige" Aktivitäten der Schüler. Die von ihm und beispielsweise auch von Vogt (2002:231-235) beschriebenen Fälle unterscheiden sich jedoch deutlich hinsichtlich ihrer interaktionsstrukturellen Spezifik. Bei beiden Autoren entwickeln die Schüler in Auseinandersetzung mit dem aktuellen und offiziellen Thema witzige, alternative und teilweise auch subversive thematische Aspekte, die zu allgemeinem Gelächter in der Klasse führen. Keiner der Fälle weist jedoch die hier analysierte interaktionsstrukturelle Qualität auf: die grundsätzlich transitorische Struktur des Momentes, in dem "das Alte" abgeschlossen, "das Neue" zwar bereits projiziert, jedoch noch nicht begonnen hat.

Diese besondere Bedeutung des "Dazwischen-Seins" findet sich nicht nur in Gesprächen, sondern scheint von allgemeiner Relevanz zu sein. So hat sich beispielsweise Turner (1967, 1969, 1974) bei seinen Analysen "ritueller Gesellschaften" vor allem um den Mittelteil des von van Gennep (1909) beschriebenen dreiteiligen Statusübergangs konzentriert und die sozialen Besonderheiten dieser Übergangsphase (*liminality*) herausgearbeitet. Auch wenn man mit dem Vergleich von singulärem, lokal sensitiven Verhalten in einer Interaktion und dem Statusübergang ganzer Gesellschaftsgruppen (beispielsweise Heranwachsende) vorsichtig sein muss, so wird doch eine strukturelle Ähnlichkeit zwischen Turners *limi-*

¹⁹ Diese Phasen sind in zweifacher Weise *in-between*s: Einerseits im Hinblick auf ihre typologische Position zwischen Kernaktivität und offensichtlichen Unterrichtsstörungen, andererseits im Hinblick auf ihre interaktionsstrukturelle Spezifik, da es für sie einen systematischen Platz zwischen zwei Aspekten der Kernaktivität zu geben scheint. *In-between*s haben eine gewisse Ähnlichkeit mit den von Markee (2004 b) untersuchten *zones of interactional transition*, d.h. Phasen zwischen zwei Aktivitätskomplexen, wobei sein Beispiel den Übergang von der autonomen Gruppenarbeit in den vom Lehrer gelenkten Unterricht dokumentiert.

nality-Konzept und dem hier als *in-between*-Phase beschriebenen Übergang deutlich.

Diese Ähnlichkeit zeigt sich vor allem in den besonderen sozialen Implikationen, die mit Übergängen für die Beteiligten (seien es Interaktionsbeteiligte oder eine soziale Gesellschaftsgruppe) verbunden sind. Die Situation des interaktiven oder gesellschaftlichen "nicht mehr X, aber auch noch nicht Y" setzt Mechanismen und Werte, Potenziale und Beschränkungen in Kraft, die unter den zuvor existenten und nachher wieder existierenden Strukturen nicht gelten. Turner (1969:95) beschreibt die Eigenschaften von "Schwellenwesen" (das sind diejenigen, die den Übergang vollziehen) wie folgt: Sie sind "neither here nor there; they are *betwixt and between* (Hervorhebung, R.S.) the positions assigned and arrayed by law, custom, convention, and ceremony".

Das analysierte Beispiel zeigt, dass auch in der Phase des Übergangs von einer Unterrichtsaktivität zur nächsten für Schüler soziale Verhaltensweisen (wie beispielsweise selbstbestimmte Managementaktivitäten) möglich sind und unter bestimmten Bedingungen vom Lehrer toleriert werden, die in anderen Phasen des Unterrichts zumindest metakommunikative Bearbeitung, wenn nicht gar Disziplinierung nach sich ziehen würden.

In-betweens können – ohne selbst Unterricht zu sein oder den Unterricht geplant zu organisieren – für die Unterrichtskommunikation durchaus auch funktional sein. In welche Richtung sich der subversive Zug in Bewegung setzt und welche interaktiven Folgen er mit sich bringt, hängt ganz wesentlich davon ab, wie und von welchen anderen Beteiligten darauf reagiert wird. Im vorliegenden Beispiel gelingt dem Lehrer relativ schnell und auf sehr ökonomische Weise durch einen auf die Subversivität des Schülerzuges bezogenen Gegenzug eine unproblematische Beendigung der kurzen unterhaltsamen Verschnaufpause und die Rückführung zum Unterrichtsgeschehen. Solche unterhaltsamen Phasen gliedern nicht nur die unterrichtsbezogene Interaktion, sondern sorgen darüber hinaus für den lokalen Import einer für alle Beteiligten angenehmen, spaßigen oder lustigen Modalität, die für die Konstitution und Aufrechterhaltung eines angenehmen Klassenklimas und für die weitere Bearbeitung inhaltlicher Unterrichtsaspekte ein wichtiger sozialer Treibstoff ist.

4.4 Die interaktive Karriere subversiver Strukturierungsinitiativen

Solche unterrichtsentlastenden Verschnaufpausen werden in der Regel als flankierende Maßnahme vom Lehrer realisiert, der die Schüler damit "bei Laune hält". Sie können aber auch – wie die zurückliegende Analyse zeigt – von den Schülern selbst vollzogen werden. Die schülerseitige Produktion hat den Vorteil, dass sie nicht nur den Lehrer entlastet, sondern den bei deren Produktion beteiligten Schülern die Erfahrung lokaler Autonomie und eigener Interaktionsteuerung ermöglicht. Hierdurch werden in einer für die Kernaktivität subsidiären Weise lokal und spielerisch die Organisationsstruktur und die darin verankerte Hierarchie mit manifester Über- und Unterordnung für einen kurzen Moment symbolträchtig aufgehoben.

Die Frage nach der interaktiven Karriere solcher vergleichbaren Schüleraktivitäten in *in-between*-Phasen entscheidet sich – wie die Produktion sozialer Bedeutung insgesamt – in der interaktiven Reaktion der anderen Beteiligten, vor allem

jedoch der des Lehrers auf die schülerseitige Initiative. Man darf nun jedoch die Frage nach den Folgen eines subversiven Zuges nicht mit der Frage nach der subversiven Qualität des Zuges selbst verwechseln. Dadurch, dass dem Lehrer eine problemlose Rückleitung zum Unterricht gelingt, hebt sich die Subversivität des initialen Schülerzuges nicht auf. Die Subversivität der Initiative realisiert sich – aufgrund der Reaktion des Lehrers – jedoch nicht primär als manifeste Störung, sondern eher als positive Selbstdarstellung des Schülers. Sie ist Ausdruck einer autonomen Orientierung und der Kompetenz, diese im Rahmen der Institution zu verfolgen. Inwieweit dafür in jedem Falle notwendig ist, dass sich die subjektive Qualität der Subversivität auch tatsächlich als soziale Tatsache realisiert, sei an dieser Stelle offen gelassen.

Grundsätzlich ist es so, dass die Realisierung der subversiven Qualität der Initiative als soziale Tatsache in Gestalt intersubjektiver Subversivität, d.h. als kollektive Praxis mehrerer bzw. aller Schüler nicht mehr in der Kontrolle des Initiators liegt. Die Realisierung als soziale Tatsache – was also tatsächlich als intersubjektive soziale Bedeutung entsteht – ist ganz allein eine Frage der interaktiven Aushandlung aller Beteiligten.

In vielen Fällen – vor allem wenn solche subversiven Initiativen aus Selbstdarstellungsgründen erfolgen – ist der selbstbezogene *pay off* des initiiierenden Schülers von einer sozialen Karriere seiner Initiative nicht abhängig. Auch ein Ordnungsruf durch den Lehrer und damit die faktische diskursförmige Folgenlosigkeit der subversiven Initiative im Sinne eines sozialen Faktum, garantiert dem Schüler zuweilen eine positive Selbstdarstellung und im sozialen Ranking der Klasse einiges an Pluspunkten.

4.5 Positive Selbstdarstellungsimplicationen

Für die Schüler ist auf jeden Fall mit dem erfolgreichen Vollzug einer Interaktionssteuerung eine unmittelbare positive Selbstdarstellung verbunden. Die Kompetenz, Interaktionsmanagement aus strukturell unterlegener Position zu betreiben, steigert das Ansehen und den Status in der Klasse. Selbst die an der Produktion nicht beteiligten Schüler, die solche Ereignisse als Publikum verfolgen, partizipieren an dieser Symbolik, indem sie die aktiven Schüler beispielsweise durch Lachen gratifizieren und damit eine "von unten" konstituierte Alternative zum Unterricht zu einem wirklichen sozialen und öffentlichen Ereignis machen, das durch entsprechende Reaktionen des Lehrers dazu noch einen ganz offiziellen Status bekommt. Die Schüler können sich dadurch in einer für den Unterricht nicht nur nicht gefährlichen, sondern hochgradig subsidiären Weise punktuell, in für sie symbolträchtiger Weise als in der Rolle der Strukturierungsmächtigen erleben und – was sicher für ihr Selbsterleben ausgesprochen wichtig ist – den Lehrer situativ in seiner zentralen Funktionsrolle aushebeln.

Dass diese Form des schülerseitigen Interaktionsmanagements für den Lehrer funktional und unterstützend ist, wird von den Schülern wohl eher in Kauf genommen, nicht jedoch intendiert. Wir haben es hier also mit einer klassischen *win-win*-Situation zu tun, bei der jede Seite den Gewinn in eigener Währung für sich selbst verrechnen kann: Der Lehrer und die Schüler des analysierten Ausschnitts zahlen letztlich jedoch in dieselbe Kasse ein.

Gleichwohl ist es wichtig, den grundsätzlich subversiven Charakter des schülerseitigen Interaktionsmanagements zu sehen: Sie sind als individuelle Züge subversiv hinsichtlich ihrer interaktiven und sozialen Qualität, die auf die Etablierung alternativer Relevanzen ausgerichtet ist. Sie richten sich damit – innerhalb der etablierten institutionellen Relevanzen und unter prinzipieller Anerkennung derselben, situativ gegen die Ziele der Institution. Wie die Analyse gezeigt hat, ist auch eine gut platzierte und dadurch akzeptable Störung eine Störung in dem Sinne dass

- a) gesprächsorganisatorisch das Meldesystem lokal außer Kraft gesetzt wird,
- b) damit die Strukturierungsautorität des Lehrers herausgefordert wird,
- c) der bereits ausgehandelte nächste Schritt (Vorlesen von Dirk) durch etwas nicht Ausgehandeltes aufgeschoben wird,
- d) ein unterrichtsfremdes Thema initiiert wird,
- e) was zudem in latent face-verletzender Weise geschieht.

Für den Initiator besitzen solche subversiven Initiativen in Abhängigkeit ihrer interaktiven Karriere sowohl Aspekte der Selbstgefährdung (wenn es schief geht) wie auch ein hohes Maß an sozialer Anerkennung (wenn es klappt).

Nach diesem strukturbezogenen Resümee der zurückliegenden Fallanalyse komme ich nun zur Frage, wie man das untersuchte Phänomen adäquat konzeptualisieren und dabei substanziell über die eingangs präsentierte Arbeitsdefinition hinausgehen kann und welche Aspekte Bestandteil eines solchen Konzepts sein können.

5. Die Suche nach einem adäquaten Konzept

Interaktionsmanagement stellt kein etabliertes Konzept im konversationsanalytischen Forschungskontext oder in anderen empirisch fundierten Ansätzen zur Analyse unmittelbarer, authentischer zwischenmenschlicher Interaktion dar. Zwar hat die Konversationsanalyse eine ganze Reihe von Mechanismen detailliert beschrieben, die als nicht hintergehbare Bedingungen den Gang der Interaktion steuern (beispielsweise *turn taking organization* und *conditional relevance* sowie deren generativen Mächtigkeit bei der Sequenzkonstitution als zentralem Baustein der Interaktionskonstitution). Dabei handelt es sich jedoch um strukturimmanente Mechanismen (Stichwort *machinery*²⁰), die gegenüber dem Willen der Interakti-

²⁰ Die Maschinen-Metapher wird in klassischen Arbeiten der Konversationsanalyse benutzt, um den formalen Mechanismus zu benennen, den die Interaktionsbeteiligten – unabhängig von ihren individuellen Zielen – benutzen müssen, um geordnete Kommunikation zu etablieren und aufrecht zu erhalten. "... two basic features of conversation are proposed: (1) at least, and no more than, one party speaks at a time in a single conversation; and (2) speaker change recurs. The achievement of these features singly, and especially the achievement of their co-occurrence, is accomplished by conversationalists through the use of a '*machinery*' (Hervorhebung von R.S.) for ordering speaker turns sequentially in conversation. The turn-taking machinery includes as one component a set of procedures for organizing the selection of 'next speaker', and as another, a set of procedures for locating the occasions on which transition to any next speaker may or should occur"; Schegloff/Sacks (1973:293). Auch Bilmes (1988:172) charakte-

onsbeteiligten als weitgehend autonom oder gar "immun" gedacht sind. Die schülerseitigen Aktivitäten in eine solche formal-strukturelle Konstitutionslogik zu pressen, würde diesen Aktivitäten genau die Qualität nehmen, die mich daran interessiert: ihre Autonomie, ihre Absichtshaftigkeit, ihre strukturell subversive Qualität und der damit verbundene zielorientierte, motivierte Eingriff in den institutionellen Ablauf.

In der deutschen Gesprächsanalyse findet man Spuren vereinzelter Beschäftigung mit vergleichbaren Phänomenen unter dem Begriff *Gesprächssteuerung*. Hier sind beispielsweise die frühen empirischen Untersuchungen von Schwitalla (1979a, 1979b) zu nennen und ein erster Systematisierungsversuch von Tiittula (2000).

Für den Untersuchungsbereich Schulunterricht hat Vogt (2002) in Anlehnung an Redder (1984) das Konzept *Strukturierung* vorgeschlagen, das er auf Seite 170 wie folgt bestimmt: "Der Lehrer hat als Agent der Institution Schule die Aufgabe, Lehr- und Lernprozesse im Rahmen des Unterrichts zu organisieren. Er muss als Fach- oder Klassenlehrer die thematische Ordnung herstellen, aufrechterhalten und zum Abschluss bringen. Äußerungen, mit denen der Lehrer – und im Ausnahmefall auch Schüler – auf die thematische Organisation Einfluss nimmt bzw. Einfluss zu nehmen beabsichtigt, bezeichne ich [...] als Strukturierungen".

Schneider (1997:171) definiert – bei der Analyse der lehrerseitigen Bearbeitung einer subversiven Schüleräußerung im Anschluss an den Film "Holocaust" – *Struktursicherungsoperationen* als zentrales Konzept in ähnlicher Weise: "*Struktursicherungsoperationen* (Hervorhebung im Original) haben die Aufgabe, einen aktuell prozessierten Kommunikationstyp gegen abweichende Äußerungsereignisse oder auch nur gegen deren typusunverträgliche Interpretation zu schützen".

Deppermann/Lucius-Höhne (2008) hingegen verwenden den Begriff *Interaktionskontrolle*, um am Beispiel von Positionierungen deren Implikationen für die thematische Beeinflussung des Gesprächsverlaufs im Rahmen einer Therapiesitzung zu erfassen.

Müller (1997) benutzt bei seiner Analyse von Themeneröffnungen in Mitarbeiterbesprechungen den Begriff der *Steuerung*, um vor allem die Etablierung von Handlungsverpflichtungen für Nachfolgesprächspartner zu erfassen und differenziert in Kapitel 4 seiner Untersuchung unterschiedliche Formen.

Kallmeyer/Schütte (2001) arbeiten bei ihren Analysen von Fernsehgesprächen mit dem Konzept *Kommunikationsregulierung*. Ihr Schwerpunkt liegt jedoch eher auf der Analyse der aspektuellen Vielfalt der Erscheinungsformen von Kommunikationsregulierung in Form normativer Bezugspunkte (wie Kooperationsbereitschaft, Chancengleichheit, Gerechtigkeit etc.) als darauf, den verfahrensspezifischen Charakter der Regulierung als Praxis der Interaktiven Steuerung konzeptuell zu fokussieren.

Begriffe wie *Gesprächs-* und *Interaktionssteuerung* oder auch *Gesprächsregulierung* werden in der Regel ohne Theoriebezug, ohne definatorische Präzisierung, ohne Bezug zu Literatur und mit erkennbarer Nähe zur alltagsweltlichen Bedeutung bei der analytischen Deskription von Gesprächsstrukturen als Teil der Beschreibungssprache einfach benutzt. Dies geht einher mit einem bunten Reichtum

risiert beispielsweise Präferenzorganisation explizit als Eigenschaft des Interaktionssystems (*the system*) und nicht als individuelle, sprecherseitige Entscheidung.

interaktiver Phänomene, denen steuernde, strukturierende oder regulierende Qualitäten zugeschrieben werden.

Vergleicht man bei den vorhandenen konversations- und gesprächsanalytischen Arbeiten zum Phänomen der Interaktionssteuerung die relevanten konzeptimplikativen Aspekte, so wird folgendes deutlich:

Zum einen wird Strukturierung von Interaktion – sei es als faktische interaktive Praxis oder aber als diskursvorgängiges statusbezogenes Ausstattungsmerkmal bestimmter Beteiligungsrollen – in den meisten Fällen als eine Angelegenheit, Zuständigkeit oder ein Kompetenzbestandteil von Statushöheren betrachtet und im institutionellen Kontext analysiert. Ein Paradebeispiel hierfür ist die Unterrichtskommunikation mit ihrer klaren hierarchischen Beziehungsgrundlage von Lehrer und Schüler. Zum anderen wird Interaktionsstrukturierung als quasi von den Beteiligten unabhängiger, der Interaktion selbst inhärenter Aspekt begriffen, den man automatisch aktiviert, wenn man beispielsweise eine Frage stellt und damit eine konditionelle Relevanz etabliert (Linell/Gustavson/Juvonen 1988) oder bestimmte Abtönungspartikel benutzt, um damit beim Gegenüber eine spezifische Reaktion und Fortführung der Interaktion zu erwirken (Franck 1979).

Für die Analyse der interaktiven Anforderung für Interaktionsbeteiligte – den Verlauf der Interaktion selbstbestimmt zu strukturieren – lassen sich kaum ausgearbeitete Konzepte finden. Anders sieht die Lage bei Konzepten aus, die quasi als grundlegende, sozial- und organisationsstrukturelle Voraussetzung direkte Implikationen für die Einflussnahme auf den Interaktionsverlauf besitzen. Der Aspekt der bewussten und zielorientierten Interaktionssteuerung ist bei diesen Konzepten quasi ein zentraler Aspekt ihrer empirischen Manifestation und Reproduktion. Hierzu gehören Konzepte wie *Asymmetrie* (Markova/Foppa 1991), *Kontrolle* (Drew 1991), *Hierarchie* (Schmitt/Heidtmann 2002) oder auch *Dominanz* (Linell 1990).²¹ Vor allem Linell/Gustavson/Juvonen (1988) versuchen, unterschiedliche Typen von Dominanz zu differenzieren, wobei für den hiesigen Zusammenhang vor allem der Typ *interactional dominance* von Bedeutung ist, weil er sich am direktesten auf die interaktive Praktik beziehen lässt.

Obwohl es wissenschaftlich nicht unbedingt als besonders lauter gilt, bereits existierenden Konzepten ein weiteres hinzuzufügen, habe ich mich dennoch dazu entschlossen. Ich habe mich aus unterschiedlichen Gründen – teils aus inhaltliche, teils aus begriffliche – bewusst gegen existierende Konzepte und für den *Management*-Begriff entschieden. Gegen Gesprächssteuerung (Schwitalla 1979a und Tiittula 2000) spricht die multimodale Konzeption von Interaktion, die meinen eigenen Konzeptualisierungsversuch zugrunde liegt. Die faktische Komplexität der bei der Realisierung der Managementaktivitäten beteiligten Ausdrucksebenen lässt ein begriffliches Primat der Verbalität nicht zu. Gegen den Begriff der Strukturierung im Verständnis von Vogt (2002) spricht primär dessen Fokussierung auf den thematischen Aspekt der Interaktion, der auch bei Deppermann/Lucius-Hoene (2008) im Vordergrund steht. Zudem, und das ist der eigentlich zentrale Punkt, wollte ich einen Begriff zur Verfügung haben, der den Status der Absichthaftigkeit, der den fraglichen Aktivitäten zugrunde liegt, auch in einer entsprechenden transparenten Begrifflichkeit verdeutlicht.

²¹ Vgl. auch Brock/Meer (2004) und deren Differenzierung von *Macht*, *Hierarchie* und *Dominanz*.

6. Für ein Konzept "Interaktionsmanagement"

Für mein Interesse, Interaktionsmanagement konzeptuell zu klären und empirisch zumindest auf der Basis eines konkreten Falles exemplarisch zu bearbeiten, gibt es mehrere Gründe.

Erstens reagiert der Versuch auf die empirische Evidenz von interaktionssteuernden Aktivitäten in sehr unterschiedlichen Situationen. Das Phänomen drängt sich der wissenschaftlichen Analyse also aufgrund seiner faktischen empirischen Evidenz und Relevanz im Interaktionsalltag auf. Dies allein ist schon ein hinreichendes Argument, sich einen Überblick über die Vielfalt und das Varianzspektrum solcher Aktivitäten zu verschaffen, ihre multimodale Realisierung zu analysieren und ihre strukturellen Eigenschaften und konstitutiven Bausteine im Detail zu rekonstruieren.

Zweitens ermöglicht die systematische Untersuchung von Aktivitäten des Interaktionsmanagements einen empirischen Zugang zu den situativen Interpretationen des Interaktionsgeschehens der Beteiligten selbst. Initiativen, die sich "absichtsvoll" und zielgerichtet auf die Steuerung von Interaktion beziehen, setzen immer eine interpretative Einschätzung der aktuellen Interaktionsentwicklung voraus. Diese bezieht sich vor allem auf die Identifikation eines geeigneten Platzes für ihren Vollzug. Damit sind solche Managementaktivitäten empirische Manifestationen des Ergebnisses von Online-Analysen²² der Beteiligten. Sie gewähren Einblicke in die situativen Erwartungen, Orientierungen und Zielorientierungen der Beteiligten, die ihren Online-Analysen der stattfindenden Interaktion zugrunde liegen.

Drittens erlaubt das Konzept einen kontrollierten Schritt in Richtung der datengestützten Untersuchung eines Aspekts, der eine zentrale interaktionstheoretische Grundannahme darstellt, im Hinblick auf die Möglichkeiten seiner empirischen Untersuchung jedoch im höchsten Maße problematisch ist: die Absichtshaftigkeit kommunikativen Handelns. Ohne an dieser Stelle ein Argument für den empiriebasierten Import von Intentionalität formulieren zu wollen, trägt das Konzept doch der Tatsache Rechnung, dass Interaktionsbeteiligte nicht nur fraglos ihre Methodologien anwenden und dabei eine Art *machinery* benutzen, um ihren sozialen Austausch in intersubjektiv abgesicherter Weise zu organisieren.

Bei den Aktivitäten des Interaktionsmanagements handelt es sich – in Anlehnung an die Differenzierung, die Jefferson (1972) vornimmt zwischen *structural provision* (als Implikation der Wirksamkeit der *machinery*) und *participants' work* (als Entscheidung der Beteiligten, hierauf in selbst bestimmter Weise zu reagieren), eher um einen Fall von *participants' work*. Das einschränkende "eher" ist notwendig, da es sich um Aktivitäten der Beteiligten handelt, die sich gerade nicht an den strukturellen Bedingungen orientieren, und diese bloß selbstbestimmt bearbeiten. Es sind vielmehr Aktivitäten, mit denen die Beteiligten in ganz grundlegender Weise selbstbestimmt und unabhängig von solchen strukturellen Vorbedingungen durch eigene Ziele und Orientierungen motiviert und absichts-

²² Die Vorstellung von Online-Analyse versucht einen konzeptionellen Rahmen für die empirische Untersuchung der permanenten interpretativen Leistungen von Interaktionsbeteiligten zu formulieren, mit denen sie – quasi online – die Entwicklung der aktuellen Interaktion verfolgen; siehe Dausendschön-Gay/Krafft (2000, 2002), Mondada (2006), Schmitt (i. V.).

voll (sozusagen: ""bewusst""²³) auf die Strukturierung und Beeinflussung der Interaktionsentwicklung einwirken.

Mit der eingangs zitierten Arbeitsdefinition von "Interaktionsmanagement" ist zunächst eine bewusste Selbstbeschränkung der Extension des Konzeptes auf bestimmte Typen von Interaktionen verbunden. Obwohl es empirische Evidenz dafür gibt, dass die Tragfähigkeit des Konzeptes genereller Natur ist, möchte ich seine Reichweite zunächst auf institutionelle Kommunikation, genauer: auf Unterrichtskommunikation, beschränken. Institutionelle Interaktion zeichnet sich im Unterschied zu Unterhaltungen unter Freunden, in der Familie oder in Freizeitkontexten in der Regel durch klare, der Interaktion vorgängige organisationsstrukturelle Regelungen aus. Teil dieser interaktionsvorgängigen Ordnungsstruktur sind Funktionsrollen mit bestimmten Zuständigkeiten, Rechten und Pflichten, sowie einem Wissen über die im Dienste der Institution etablierten schematisierten Interaktionsabläufe. Ein Teil der Ausstattung solcher Funktionsrollen und ein Teil der hierarchischen Beziehung zwischen den Beteiligten untereinander besteht in der Zuständigkeit, die für die jeweilige Institution spezifische "Normalformervartung"²⁴ des Interaktionsablaufes zu managen und bei Gefährdung steuernd einzugreifen.

Die Analyse von Interaktionsmanagement im Kontext institutioneller Kommunikation ist in dieser Hinsicht eine gute Gelegenheit, die systematische interaktive Konstitution und Reproduktion von Institutionalität und Hierarchie (Schmitt/Heidmann 2002) empirisch zu untersuchen. In der analytischen und theoretischen Auseinandersetzung mit Interaktionsmanagement kann man so ein Konzept mittlerer Reichweite entwickeln, um die Distanz zwischen dem Detail des einzelfall-spezifischen Mikrokosmos und dem Makrokosmos institutioneller Strukturen und Relevanzen zu überbrücken.²⁵

7. Subversives Interaktionsmanagement?

Ich möchte abschließend zumindest ansatzweise beschreiben, was den spezifischen Charakter von Managementzügen ausmacht, die als subversiv im eingangs skizzierten Verständnis gelten können und was genauer gemeint ist, wenn ich von "subversivem Interaktionsmanagement" spreche. Mein Versuch der "subversiven Ausdifferenzierung" orientiert sich in kontrastiver Weise an einer Vorstellung von

²³ Als Konstitutionsanalytiker braucht man schon doppelte Anführungszeichen, wenn man einen Ausdruck wie *bewusst* bei der Beschreibung von Kommunikationsverhalten benutzen will. Die konversationsanalytische Methode ist – aus guten Gründen – hinsichtlich der Frage nach der Absichtlichkeit, Bewusstheit oder Intentionalität leidenschaftslos: Diese Aspekte gehören in methodologisch motivierter Weise schlichtweg nicht zu ihrem strukturanalytischen Erkenntnisinteresse.

²⁴ Cicourel (1975:34) definiert Normalform als eine Orientierung, die erfasst, "was der alltägliche Sprecher-Hörer als das annimmt, was jedermann kennt. Die stillschweigende Kenntnis dessen, was jedermann kennt, ist also integraler Bestandteil des Normalform-Verhaltens der Mitglieder einer Gesellschaft". Im hiesigen Zusammenhang geht es spezifischer um die institutionell geprägten Wissensgrundlagen der Beteiligten.

²⁵ Die Frage nach dem Zusammenhang von mikrostrukturellen Interaktionsphänomenen und sozialstrukturellen Konzepten hat im Rahmen der Konversationsanalyse Tradition; siehe beispielsweise Schegloff (1987, 1991, 1992, 1997), Boden/Zimmerman (1991), Cicourel (1981), Habscheid (2000) und Schmitt (2001).

Interaktionsmanagement, dessen zentrale Funktionalität die Erhaltung institutionell definierter Ordnungsstrukturen ist, die von Vertretern der Institution vollzogen werden.

Eine erste und gleichzeitig zentrale Kondensierung betrifft die Extension des Begriffs von Subversivität. Der Begriff bezieht sich ausschließlich auf einzelne Beiträge zur laufenden Interaktion, die Interaktionsbeteiligten ad personam zugeschrieben werden können. Subversivität bezeichnet einen Aspekt der sozialen Qualität solcher Interaktionsbeiträge in ihrem Verhältnis zu einem etablierten übergeordneten organisations- und interaktionsstrukturellen Relevanzrahmen institutioneller Prägung (hier Schule). Dieser Relevanzrahmen zeigt sich in konkreten Situationen beispielsweise im vorstrukturierten Vollzug einer durch die Institution kontrollierten und durch sie definierten Kernaktivität oder eines komplexeren Kernaktivitätszusammenhangs (hier Unterricht).

Auf der Grundlage dieser Vorverständigung kann dann folgende Spezifizierung des Konzeptes vorgenommen werden: Subversive Züge

- verweisen auf institutionelle und/oder organisationsstrukturell definierte Kontexte und erhalten ihre spezifische Qualität in Bezug auf diese Strukturen,
- werden (in der Regel) von organisationsstrukturell Unterlegenen oder von Beteiligten realisiert, die keine Vertreter der Institution sind,²⁶
- werden nicht als Teil der Funktionsrealisierung der Institution vollzogen, sondern besitzen die Qualität, für den Vollzug der Institution antagonistische, konkurrierende oder kritische Implikationen und Folgen zu produzieren,
- nutzen Strukturen und Möglichkeiten der Institution zur eigenen Zweckrealisierung,
- werden in dieser Qualität jedoch nicht offen thematisiert, sondern
- werden hinsichtlich ihrer Zweckrealisierung eher verdeckt und indirekt realisiert und
- sind durch ihre interaktionsstrukturelle Einpassung und durch ihren legitimierenden Vollzug in ihrer spezifischen Qualität oft nicht unmittelbar erkennbar, vielmehr geht den Betroffenen erst allmählich (oder nie) ein Licht auf.

Subversivität beschreibt eine Eigenschaft interaktiver Züge, die auf die lokale – nicht organisationsstrukturelle – Unterminierung und Aushöhlung formeller Organisationsstrukturen bezogen ist. Subversivität wird als eine Strategie "von unten" realisiert und dient der Durchsetzung eigener lokaler Interessen. Diese Interessen müssen zwar in den organisations- und interaktionsstrukturellen Relevanzen der Institution vollzogen werden, sind jedoch mit den Zielen der Organisation in der Regel²⁷ nicht kompatibel. Subversivität ist in dieser Bestimmung ein

²⁶ Das in Klammer gesetzte, einschränkende "in der Regel" verweist auf historisch indexikale Gesellschaftsentwicklungen, in denen offizielle Vertreter von Institutionen (beispielsweise Schule) "Subversivität" selbst zur zentralen Aufgabe der Institution bzw. deren Vertreter machen können; vgl. beispielsweise Postman/Weingartner (1969).

²⁷ Vgl. Schwitalla/Streeck (1989): Auch für sie ist die gegen die etablierte Struktur gerichtete, implizite Umdeutung der Situation "von unten" das wesentliche Moment von Subversion bei ihrer

relationales Konzept. Die möglichen Manifestationsformen von Subversivität und die Granularität seiner empirischen Manifestation sind abhängig von der Dichte bzw. Durchlässigkeit der organisations- und interaktionsstrukturellen Vorkehrungen, die die Institution für ihre interaktive Reproduktion etabliert hat. Diese bestimmen den Freiraum, in dem Untergebene autonom und subversiv aktiv werden können. Ist in diesem Sinne alles geregelt, sind schon kleinste Abweichungen als subversives Verhalten deutlich (wird beispielsweise ein militärischer Gruß nicht ordnungsgemäß ausgeführt); ist hingegen alles offen und zulässig, muss man sich, um subversiv zu sein, schon richtig anstrengen (hier bewegt man sich dann beispielsweise im therapeutischen Diskurs, bei dem subversives Verhalten qua definitionem praktisch ausgeschlossen ist).

Die hier skizzierte Vorstellung von "subversivem Interaktionsmanagement" erweitert die Perspektiven, unter denen bislang selbstbestimmtes Schülerverhalten im Unterricht betrachtet worden ist. Dabei liegt den verschiedenen Konzepten ein je unterschiedliches Ausmaß an konkurrierender Eigenständigkeit des Schülerverhaltens zugrunde. Ordnet man die Literatur unter genau diesem Aspekt, stößt man zunächst auf eine unüberschaubare Flut primär didaktischer Beiträge zu schülerinitiierten Unterrichtsstörungen (beispielsweise Keller 2008, Lohmann 2007 und Winkel 2006). Als abgemilderte Form autonomer Schüleraktivitäten im Unterricht gibt es dann das Konzept "Nebenkommunikation" (Baurmann/Cherubim/Rehbock 1981, Arbeitsgruppe Braunschweig 1981) sowie "off-task talk" (Markee 2004). Weniger stark auf die grundsätzlich konkurrierende Qualität des Schülerverhaltens bezogen und weniger evaluativ gibt es die Vorstellung von *parallel activities* (Koole 2007). Koole (2007:487) betont dabei, "when students engage in parallel activities, and in spite of the very different ways of doing this, they show an orientation to the activity in which the teacher is involved as the central activity".

Ich sehe in solchen Formen des subversiven Interaktionsmanagements – wie sie in der Analyse rekonstruiert worden sind – einen für die gemeinsame Hervorbringung von Unterricht strukturell konstitutiven Aspekt. In einer organisationsstrukturell festgelegten Position interaktionsstruktureller Unterlegenheit und sequenzstruktureller Reaktivität, stellen solche subversiven Initiativen einen notwendigen situativen rituellen Ausgleich her. Das lokal begrenzte Erleben der Strukturtransformation und die situative Statusumwandlung, bei dem der Lehrer in eine reaktive Situation gedrängt wird und für einen Moment die Kontrolle verliert, ist für die Schüler notwendig, um dauerhaft in den Strukturen der Institution nicht nur überleben zu können, sondern erfolgreich zu sein.

Dass hierfür Lehrer als Vertreter der Institution in der Situation, in denen solche Initiativen realisiert werden, mit ihren Reaktionen für das Gelingen dieses rituellen Ausgleichs eine zentrale Rolle spielen, hat die Fallanalyse zu Genüge verdeutlicht. Der Lehrer in unserem Fall gibt im Sinne der zurückliegenden Ausführungen mit *good ANSwer. Angelos.* seine ganz eigene Antwort auf die Frage, die sich letztlich für jede Institution stellt: Wie viel an autonomen und subversiven Verhalten verträgt und braucht die Institution, um sich für ihre interaktive Strukturproduktion die Mithilfe organisationsstrukturell Unterlegener zu sichern?

Analyse der Interaktion zwischen einem Feldforscher und einer Gruppe Jugendlicher, die er untersuchen will.

8. Anhang

8.1 Deskribiertes Beispiel

Lehrer: Herr Weber (WE)
 Schüler:
 Dirk (DI)
 Özkan (ÖZ)
 Sascha (SA)

1857 DI: in the MOVies.
 1858 DI: leonardo di CAPrio.
 1859 DI: (-) leonardo WILhelm di caprio,
 1860 DI: was BORN [(in //)-]
 1861 WE: [ÄH-]
1862 WE: one SEcond?
 1)
 1863 (1.0)
 1864 WE: [.hhh]
 1865 ÖZ: [hallo]
1866 WE: AH?
1867 WE: welcome to the CLUB? 2)
 1868 WE: [good MORning?]
 1869 DI: [in English]
 1870 DI: PLEASE?
 1871 ÖZ: <<p>good MORning->
 1872 (1.5)
 1873 Sa: hahaha
 1874 DI: why you come too LATE,
 1875 DI: PLEASE?
 1876 WE: (---) hahahahaha
 1877 WE: <<lachend>are you taking over my ROLE?>
 1878 WE: ÄH::-
1879 WE: [↑why are you] LATE, 3)
 1880 DI: [i help you]
 1881 WE: <<p>JA?>
 1882 ÖZ: ich hab verSCHLafen.
1883 WE: oKAY that's-
1884 WE: that's HONest at least. 4)
1885 WE: I have to write it down NONetheless, 5)
 1886 WE: (-) Özkan-
 1887 WE: (-) BUT-
 1888 (3.5)
1889 WE: that's ONE sheet?
1890 WE: A:ND-
1891 WE: that is the OTHER one? 6)
1892 WE: and we JUST,
1893 WE: (--) are about to start reading a text about leo di Caprio.
1894 WE: oKAY?
 7)
 1895 WE: do you KNOW him.
 1896 WE: (-) Özkan.
 1897 WE: (-) what is he DOing.
 1898 WE: (-)leonardo di Caprio,
 1899 ÖZ: ÄH::
 1900 ÖZ: FILM;
 1901 ÖZ: was weiß ICH,

1902 WE: (--) .hh
 1903 WE: can you speak ENGLISH please?
 1904 WE: [try to s]
 1905 ÖZ: [ah ich]
 1906 WE: try to say [it in ENGLISH;]
 1907 ÖZ: [schlaf noch]
 1908 WE: <<f,all>what is he DOing;> 8)
 1909 WE: (--) he IS?
 1910 ÖZ: (--) he's (.) a (.) STAR,
 1911 WE: MHM?
 1912 WE: beCAUSE?
 1913 WE: HE?
 1914 ÖZ: (---) HE:-
 1915 (1.0)
 1916 ÖZ: play in the FILMS,
 1917 WE: he PLAYS,
 1918 WE: (-) in FILMS.
 1919 WE: (-) YES.
 1920 WE: (-) ÖZkan.
 1921 WE: (---) ein SCHAUSpieler.
 1922 WE: he's an ACTor.
 1923 WE: oKAY?
 1924 WE: (-) and DIRK?
 1925 WE: your TURN.
 1926 WE: oKAY?
 1927 WE: start ALL over again.
 1928 WE: PLEASE.
 9)
 1929 DI: (---) in the MOVies.
 1930 DI: leonardo di CAPrio.

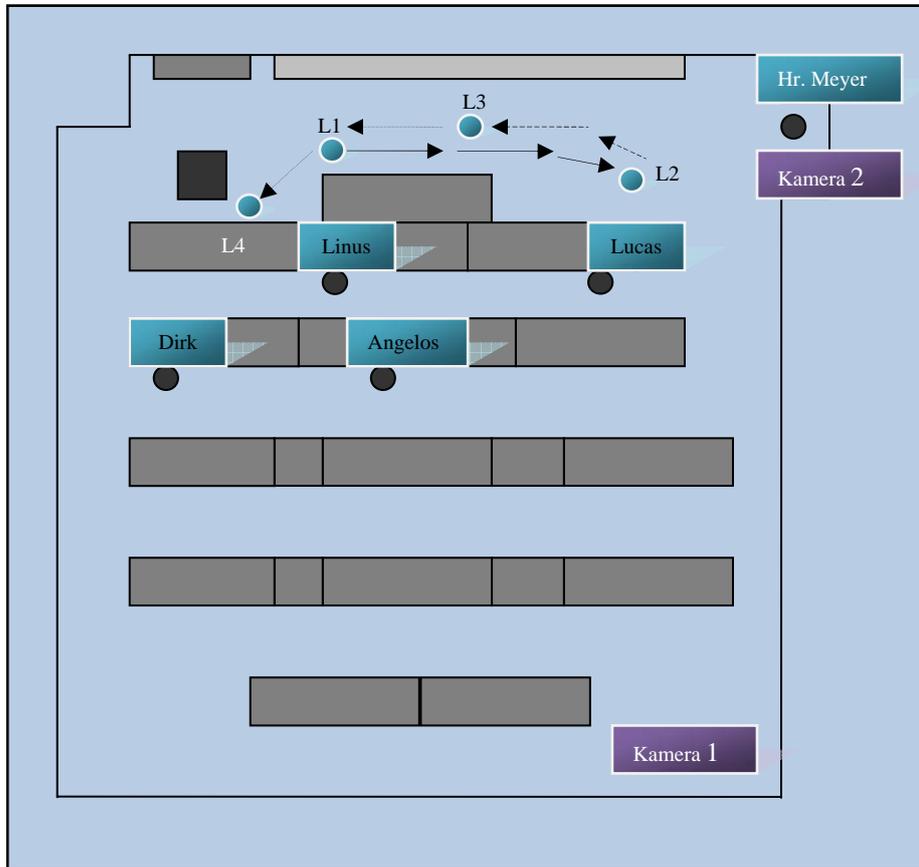
8.2 Analysierter Transkriptausschnitt

Lehrer: Herr Weber (WE)
 Schüler:
 Dirk (DI)
 Linus (LI)
 Angelos (AA)

1812 WE: [and] FInally?
 1813 WE: for the REA:L clever ones?
 1814 WE: the true story of american MILLlionaire howard HUGHes?
 1815 WE: (-) what could THAT be?
 1816 WE: LInus?
 1817 WE: [very] TOUGH QUESTion,
 1818 LI: [ja]
 [20]
 1819 LI: [can] you repeat your QUESTion please?
 1820 WE: .hhh D;
 1821 WE: the true story of american MILLlionaire howard HUGHes;
 1822 WE: (---) COULD be:-
 1823 WE: (---) MATCHed with-
 1824 WE: (.) WHICH-
 1825 WE: (.) PICTure?
 1826 WE: (---) h. h. h. h.
 1827 LI: FOUR.
 1828 WE: <<lachend>YES.>
 1829 (1.5)
 1830 WE: VEry WELL DONE.
 1831 WE: (--) FOUR;
 1832 WE: it was the ONLy one remaining.

1833 WE: LInus.
 1834 WE: (-) SO-
 1835 WE: .hh okay NOW we äh:-
 [2]
 1836 WE: (-) take a look at the LIFE of leo di [ca]prio?
 [3] [4]
 1837 WE: we are go[ing]to f (.) get some information aB[OUT] him?
 [1]
 1838 WE: (-) [pl]ease take the (.) OTher,
 1839 WE: (.) SHEET?
 [5] [6] [7]
 1840 [(1.5)][(0.3)][(1.2)]
 [8] [9]
 1841 WE: do [you] want to start [REA]Ding?
 1842 DI: YES.
 [10]
 1843 AA: herr [MEY]er?
 [11 a, b]
 1844 AA: des [ding] is doch [für en] EIGengebrauch.
 1845 WE: [oKAY.]
 [12 a, b]
 1846 AA: [O]der?
 [13 a, b][14 a, b][15 -18]
 1847 [(1.5)][(1.6-4.9)][(5.0)]
 [19]
 1848 DI: wir dürfen die kamera [NICHT] beACHTen.
 [21]
 1849 DI: Angel[os.]
 1850 AA: (-) was für ne KÄmera.
 ((Klasse lacht))
 [22] [23] [24]
 1851 WE: [good] [AN]Sw[er.]
 1852 WE: Angelos.
 [25]
 1853 WE: [DI]RK-
 [26]
 1854 WE: you you [wan]ted to READ.
 1855 WE: RIGHT?
 1856 DI: JA.
 1857 DI: in the MOvies.
 1858 DI: leonardo di CAPrio.
 1859 DI: (-) leonardo WILhelm di caprio,

8.3 Grundriss des Klassenzimmers und Gang des Lehrers



Legende

- L1: Position zum Zeitpunkt, als der Lehrer die neue Aufgabe formuliert
- L2: Position zum Zeitpunkt der Blickaufnahme mit Dirk und dessen Wahl als nächstem Sprecher
- L3: Position zum Zeitpunkt des Blicks zu Herrn Meyer (nachdem dieser von Angelos angesprochen wurde)
- L4: Position zum Zeitpunkt der zweiten Aufforderung an Dirk, mit dem Vorlesen des Textes zu beginnen

9. Literatur

- Arbeitsgruppe Braunschweig (1981): Zum Verhältnis von Haupt- und Nebenkommunikation im Unterricht. In: Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (Hg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Tübingen: Narr, 102-129.
- Bateson, G. (1959): The message: "This is play". In: Schaffner, B. (ed.): Group processes. New York, 145-242.
- Baurmann, Jürgen / Cherubim, Dieter / Rehbock, Helmut (Hg.) (1981): Nebenkommunikationen. Beobachtungen und Analysen zum nichtoffiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Braunschweig.
- Bergmann, Jörg R. (1988): Haustiere als kommunikative Ressourcen. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg): Kultur und Alltag. Sonderband der Zeitschrift "Soziale Welt". Göttingen: Schwarz, 299-312.
- Bilmes, Jack (1988): The concept of preference in conversation analysis. In: Language in Society 17, 161-181.
- Boden, Deirdre / Zimmerman, Don A. (eds.) (1991): Talk and social structure. Studies in ethnomethodology and conversation analysis. Cambridge.
- Brock, Alexander / Meer, Dorothee (2004): Macht – Hierarchie – Dominanz – A/Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 5, 184-209. (www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Cicourel, Aaron V. (1975): Sprache in der sozialen Interaktion. München.
- Cicourel, Aaron V. (1981): Notes on the integration of micro- and macro-levels of analysis. In: Knorr-Cetina, Karin / Cicourel, Aaron V. (eds.): Advances in social theory and methodology. Towards an integration of micro- and macro-sociologies. Boston / London, 51-80.
- Clark, Herbert H. (1996): Using language. Cambridge: CUP.
- Dausendschön-Gay, Ulrich / Krafft, Ulrich (2000): On-line-Hilfen für den Hörer: Verfahren zur Orientierung der Interpretationstätigkeit. In: Wehr, Barbara / Thomaßen, Helga (Hg.): Diskursanalyse. Untersuchung zum gesprochenen Französisch. Frankfurt am Main / Berlin, 17-55.
- Dausendschön-Gay / Krafft, Ulrich (2002): Text und Körpergesten: Beobachtungen zur holistischen Organisation der Kommunikation. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft 4/1, 30-60.
- Deppermann, Arnulf / Lucius-Hoene, Gabriele (2008): Positionierung als Verfahren der Interaktionskontrolle Thematisierung, De-Thematisierung und symbolische Aufhebung des Abschieds in der letzten Stunde der Therapie "Amalie". In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft 10/1, 21-39.
- Deppermann, Arnulf / Schmitt, Reinhold (i.V.): "Antizipatorische Initiativen" und Sequenzorganisation. Mannheim, Ms.
- Drew, Paul (1991): Asymmetries of knowledge in conversational interaction. In: Marková, Ivana / Foppa, Klaus (eds.): Asymmetries in dialogue. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 21-48.
- Dundes, Alan / J. Leach, L. / Özkök, B. (1970): The Strategy of Turkish Boys' Verbal Duelling Rhymes. Journal of American Folklore 83, 325-349.

- Ehlich, Konrad (1981): Schulischer Diskurs als Dialog? In: Schröder, Peter / Steger, Hugo (Hg.): Dialogforschung (Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache). Düsseldorf, 334-369.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1972): Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant. In: Wunderlich, Dieter (Hg.): Linguistische Pragmatik. Frankfurt a.M., 209-254.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren der Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, 243-274.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen.
- Franck, Dorothea (1979): Abtönungspartikeln und Interaktionsmanagement. In: Weydt, Harald (Hg.): Die Partikeln der Deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter, 3-13.
- Füssenich, Iris (1981): "Herr Lehrer, ich weiß was!" Ein Schüler im Kampf um den turn. In: Obst 17, 104-124.
- Goodwin, Charles (1981): Conversational organization: Interaction between speakers and hearers. New York: Academic Press.
- Goodwin, Marjorie H. (1980): Processes of mutual monitoring implicated in the production of description sequences. In: Sociological Inquiry 50/1, 303-317.
- Günthner, Susanne (1996): Zwischen Scherz und Schmerz – Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen. In: Kotthoff, Helga (Hg.): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 81-108.
- Habscheid, Stephan (2000): Das ‚Mikro-Makro-Problem‘ in der Gesprächsforschung. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 1, 125- 148.
- Hausendorf, Heiko (2001): Deixis and speech situation revisited: The mechanism of perceived perception. In: Lenz, Friedrich (Hg.): Deictic conceptualization of space, time, and person. Amsterdam. 249-269.
- Heidtmann, Daniela (2009): Multimodalität der Kooperation im Lehr-Lern-Diskurs. Wie Ideen für Filme entstehen. Tübingen: Narr.
- Heidtmann, Daniela (i. V.): Die multimodale Herstellung und Eröffnungen von Pitching-Arbeitsgruppen. Erscheint in: Mondada, Lorenza / Schmitt, Reinhold (Hg.): Die multimodale Eröffnung von Situationen. Tübingen: Narr.
- Jefferson, Gail (1972): Side sequences. In: Sudnow, David (ed.): Studies in social interaction. New York / London, 294-338.
- Jones, Rod / Thornborrow, Joanna (2004): Floors, talk and the organization of classroom activities. In: Language in Society 33, 399-423.
- Kallmeyer, Werner / Schütte, Wilfried (2001): Erscheinungsformen der Kommunikationsregulierung in Fernsehgesprächen. Mannheim. Ms.
- Kallmeyer, Werner / Schütze, Fritz (1976): Konversationsanalyse. In: Studium Linguistik 1, 1-28.
- Kallmeyer, Werner / Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, Dirk (Hg.): Gesprächsanalysen. Vorträge gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.-16. Oktober 1976. Hamburg, 159-274.

- Keller, Gustav (2008): Disziplinmanagement in der Schulklasse: Unterrichtsstörungen vorbeugen – Unterrichtsstörungen bewältigen. Bern: Huber.
- Kidwell, Mardi (2006): "Calm down!": The role of gaze in the interactional management of hysteria by the police. In: *Discourse Studies* 8, 745-70.
- Koole, Tom (2007): Parallel activities in the classroom. In: *Language and Education* 21/6, 487–501.
- Kotthoff, Helga (1995): Verbal duelling in Caucasian Georgia. *Ethnolinguistic studies of three oral poetic attack genres*. In Quasthoff, Uta (ed.): *Aspects of oral communication*. Berlin / New York: De Gruyter, 112-137.
- Labov, William (1980): Einige Prinzipien linguistischer Methodologie. In: Labov, William: *Sprache im sozialen Kontext*. Königstein / Taunus, 1-24. [Original (1972): "Some principles of linguistic methodology" In: *Language in Society* 1, 97-120].
- Lee, Yo-An (2007): Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. In: *Journal of Pragmatics* 39, 1204-1230.
- Lemke, Jay L. (1990): *Talking science: Language, learning and value*. New York: Ablex.
- Levelt, Willem J.M. (1983): Monitoring and Self-Repair in Speech. In: *Cognition* 14, 41-104.
- Linell, Per (1990): The power of dialogue dynamics. In: Markova, Ivana / Foppa, Klaus (eds.): *The dynamics of dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 147-177.
- Linell, Per (1998): *Approaching dialogue*. Amsterdam: Benjamins.
- Linell, Per / Gustavsson, Leunart / Juvonen, Paivi (1988): Interactional dominance in dyadic communication: a presentation of initiative-response analysis. In: *Linguistics* 26, 415-442.
- Lohmann, Gert (2007): *Mit Schülern klarkommen: professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. Berlin: Cornelsen-Scriptor (4. Aufl.).
- Markee, Numa (2004): The organization of off-talk talk in second language classrooms. In: Richards, Keith / Seedhouse, Paul (eds.): *Applying conversation analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 197-213.
- Markova, Ivana / Foppa, Klaus (1991) (eds.): *Asymmetries in dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Maynard, Douglas W. (1980): Placement of topic changes in conversation. In: *Semiotica* 30 (3/4), 263-290.
- Maynard, Douglas W. / Zimmermann, Don H. (1984): Topical Talk, Ritual and the Social Organization of Relationship. In: *Social Psychology Quarterly* 47/4, 301-316.
- Mazeland, Harrie (1983): Sprecherwechsel in der Schule. In: Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen: Narr, 77-101.
- McDowell, John, H. (1985): Verbal duelling. In: van Dijk, Teun (ed.): *Handbook of Discourse Analysis* 3, 203-211.
- McHoul, Alexander (1978): The organization of turns at formal talk in the classroom. In: *Language in Society* 7, 183-213.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lesson*. Cambridge: Harvard University Press.

- Mondada, Lorenza (2006): Participants' online analysis and multimodal practices: projecting the end of the turn and the closing of the sequence. In: *Discourse Studies* 8 (1), 117-129.
- Müller, Andreas P. (1997): Reden ist Chefsache! Linguistische Studien zu sprachlichen Formen sozialer ‚Kontrolle‘ in innerbetrieblichen Arbeitsbesprechungen. Tübingen: Narr.
- Nassaji, Hossein / Wells, Gordon (2000): What's the use of "Triadic dialogue"? An investigation of teacher-student interaction. In: *Applied Linguistics* 21, 376-406.
- Nothdurft, Werner (1984): "... äh folgendes Problem äh ...": Die interaktive Ausarbeitung "des Problems" in Beratungsgesprächen. Tübingen. Narr.
- Oevermann et al. (1979) = Oevermann, Ulrich / Allert, Tilmann / Konau, Elisabeth / Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart, 352-434.
- Oevermann, Ulrich (1986): Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der ‚objektiven Hermeneutik‘. In: Aufenanger, Stefan / Lenssen, Margrit (Hg.), *Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik*. München, 19-83.
- Postman, Neil / Weingartner, Charles (1969): *Teaching as a subversive activity*. New York: Delacort.
- Redder, Angelika (1984): *Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen: Niemeyer.
- Rehbein, Jochen (1977): *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart.
- Sacks, Harvey (1992 a): 'We'; Category-bound activities; Stereotypes. In: *Lectures on Conversation*, ed. by G. Jefferson. Cambridge: Blackwell, Volume I, Lecture 11, 568-577.
- Sacks, Harvey (1992 b): Category-bound activities; Programmatic relevance, Hinting; Being 'phoney'. In: *Lectures on Conversation*, ed. by G. Jefferson. Cambridge: Blackwell, Volume I, Lecture 12, 578-583.
- Sacks, Harvey (1992 c): Invitations; Identifications; Category-bound activities. In: *Lectures on Conversation*, ed. by G. Jefferson. Cambridge: Blackwell, Volume I, Lecture 4, 300-305.
- Sacks, Harvey (1992 d): The MIR Membership Categorization Device. In: *Lectures on Conversation*, ed. by G. Jefferson. Cambridge: Blackwell, Volume I, Lecture 6, 40-48.
- Sacks, Harvey (1992 e): 'We'; Category-bound activities. In: *Lectures on Conversation*, ed. by G. Jefferson. Cambridge: Blackwell, Volume I, Lecture 8, 333-340.
- Schegloff, Emanuel A. (1987): Between macro and micro: contexts and other connections. In: Alexander, Jeffrey C. / Giesen, Bernhard / Münch, Richard / Smelser, Neil J. (eds.), *The micro-macro link*. Berkeley / Los Angeles / London, 207-234.
- Schegloff, Emanuel A. (1991): Reflections on talk and social structure. In: Boden, Deirdre / Zimmerman, Don A. (eds.), 44-71.

- Schegloff, Emanuel A. (1992): In another context. In: Duranti, Alessandro / Goodwin, Charles (eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge, 191-228.
- Schegloff, Emanuel A. (1997): Whose text? Whose context? In: *Discourse & Society* 8, 165-187.
- Schegloff, Emanuel A. / Sacks, Harvey (1973): Opening up closings. In: *Semiotica* 8, 289-327.
- Schmitt, Reinhold (2001): Von der Videoaufzeichnung zum Konzept "Interaktives Führungshandeln": Methodische Probleme einer inhaltlich orientierten Gesprächsanalyse. In: *Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion* 2, 141-192 (www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Schmitt, Reinhold (2004): Die Gesprächspause: "Verbale Auszeiten" aus multimodaler Perspektive. In: *Deutsche Sprache* 32/1, 56-84.
- Schmitt, Reinhold (2005): Zur multimodalen Struktur von turn-taking. In: *Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion* 6, 17-61 (www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Schmitt, Reinhold (2006): Videoaufzeichnungen als Grundlage für Interaktionsanalysen. In: Dickgießer, Sylvia / Reitemeier, Ulrich / Schütte, Wilfried (Hg.): "Symbolische Interaktionen" (Sonderheft *Deutsche Sprache*), 18-31.
- Schmitt, Reinhold (2007 a): Theoretische und methodische Implikationen der Analyse multimodaler Interaktion. In: Holly, Werner / Paul, Ingwer (Hg.): *Medialität und Sprache*. (Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 54/1). Tübingen, 26-52.
- Schmitt, Reinhold (2007 b): Von der Konversationsanalyse zur Analyse multimodaler Interaktion. In: Kämper, Heidrun / Eichinger, Ludwig M. (Hg.): *Sprachperspektiven. Germanistische Linguistik und das Institut für Deutsche Sprache*. Tübingen: Narr, 395-417.
- Schmitt, Reinhold (2007 c): Das Filmset als Arbeitsplatz. Multimodale Grundlagen einer komplexen Kooperationsform. In: Tiittula, Liisa / Piitulainen, Marja-Leena / Reuter, Ewald (Hg.): *Die gemeinsame Herstellung professioneller Interaktion (Forum für Fachsprachenforschung 77)*. Tübingen: Narr, 25-66.
- Schmitt, Reinhold (i.Dr.): Verfahren der Verstehensdokumentation am Filmset: Antizipatorische Initiativen und probeweise Konzeptrealisierungen. In: Deppermann, Arnulf / Reitemeier, Ulrich / Schmitt, Reinhold / Spranz-Fogasy, Thomas: *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Tübingen: Narr.
- Schmitt, Reinhold (i.V.): Zur empirischen Evidenz interpretativer Prozeduren in der Interaktion. Das Konzept "Online-Analyse". MS. Mannheim.
- Schmitt, Reinhold / Deppermann, Arnulf (2007): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen, 95-128.
- Schmitt, Reinhold / Heidtmann, Daniela (2002): Die interaktive Konstitution von Hierarchie in Arbeitsgruppen. In: Becker-Mrotzek, Michael / Fiehler, Reinhard (Hg.): *Unternehmenskommunikation*. Tübingen, 179-208.
- Schneider, Wolfgang, L. (1997): Die Analyse von Struktursicherungsoperationen als Kooperationsfeld von Konversationsanalyse, objektiver Hermeneutik und Systemtheorie. In: Sutter, Tilmann (Hg.): *Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 164-227.

- Schwebel, David C. (1997) Strategies of verbal dueling: How college students win a verbal battle. *Journal of Language and Social Psychology* 16/3, 326-343.
- Schwitalla, Johannes (1979a): Dialogsteuerung in Interviews. *Ansätze zu einer Theorie der Dialogsteuerung mit empirischen Untersuchungen*. München.
- Schwitalla, Johannes (1979b): Nonresponsive Antworten. In: *Deutsche Sprache* 3, 193-211.
- Schwitalla, Johannes / Streeck, Jürgen (1989): Subversive Interaktionen. Sprachliche Verfahren der sozialen Abgrenzung in einer Jugendgruppe. In: *Hinnenkamp, Volker / Selting, Margret (Hg.): Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 229-251.
- Selting et al. (1998) = Selting, Margret, Auer, Peter, Barden, Birgit, Bergmann, Jörg, Couper-Kuhlen, Elizabeth, Günthner, Susanne, Meier, Christoph et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: *Linguistische Berichte* 173, 91-122.
- Sinclair, John / Coulthard, Malcom (1975): *Towards an analysis of spoken discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Tiittula, Liisa (2000), Formen der Gesprächssteuerung. In: *Brinker, Klaus & Antos, Gerd et al. (Hrsg.) (2000), Text- und Gesprächslinguistik. HSK 16.2*. Berlin, New York: de Gruyter, 1361-1373.
- Turner, Victor (1967): *The forest of symbols: Aspects of Ndembu ritual*. Ithaca: Cornell University Press.
- Turner, Victor (1969): *The ritual process: Structure and anti-structure*. Chicago: Aldine.
- Turner, Victor (1974): *Dramas, fields, and metaphors: Symbolic action in human society*. Ithaca: Cornell University Press.
- van Gennep, Arnold (1909): *Les rites de passage*. Paris.
- van Lier, Leo (1988): *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- Vogt, Rüdiger (2002): *Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Winkel, Rainer (2006): *Der gestörte Unterricht: diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. Baltmannsweiler: Schneider (8. Aufl.).

Dr. Reinhold Schmitt
Institut für Deutsche Sprache
R5, 6-13
D-68161 Mannheim
schmitt@ids-mannheim.de

Veröffentlicht am 22.4.2009

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.