

Reinhold Schmitt / Ralf Knöbl

Recipient Design:

Zur multimodalen Repräsentation des Anderen im eigenen Verhalten



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to use this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this document must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

Institut für Deutsche Sprache
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
R5, 6-13, D-68161 Mannheim
E-Mail: ids-mannheim.de
Internet: www.ids-mannheim.de

Inhalt

1.	Einleitung: Bezugspunkte, Voraussetzungen und eigene Vorarbeiten.....	5
2.	Multimodalität, Mehrpersonenkonstellation und Aktivitätssensitivität	8
2.1	Audiovisuelle Grundlagen.....	8
2.2	Mehrpersonenkonstellation	9
2.3	Aktivitätssensitivität.....	11
3.	Das konversationsanalytische Konzept „Recipient Design“	13
3.1	Zwei Lesarten.....	14
3.1.1	Aspektualisierte Lesart.....	14
3.1.2	Holistische Lesart.....	14
4.	Repräsentanz des Anderen im eigenen interaktiven Verhalten.....	16
4.1	Permanenz der Repräsentanz.....	16
4.2	Methodische Implikationen der Repräsentanz.....	17
5.	Die Kollektion: Zu-spät-Kommer.....	19
6.	Fallanalyse 1: Primärbearbeitung.....	21
6.1	Der Schülereintritt	21
6.2	Entschuldigung.....	26
6.3	Die Begründung der Verspätung.....	29
6.4	Klärung der Bestrafung	32
6.5	Ergebnispräsentation: Primärbearbeitung.....	35
6.6	Das Recipient Design für den Schüler in der Primärbearbeitung.....	37
7.	Fallanalyse 2: Sekundärbearbeitung	39
7.1	Der relevante Kontext	39
7.2	Klärung relevanter Aspekte der Vereinbarung von Nachsitzen 1 für Nachsitzen 2	40
7.3	Spielerisch-forcierender Terminvorschlag für Nachsitzen 2.....	42
7.4	Spielerisch-ernsthafte Formulierung des pädagogischen Konzeptes „es muss wehtun“	44
7.5	Ernsthafte Aushandlung des Zeitpunktes von Nachsitzen 2.....	45
7.6	Abschluss und Positivevaluation.....	51
7.7	Ergebnispräsentation: Sekundärbearbeitung	52
7.7.1	Designverdächtige Aktivitäten	53
7.7.2	Interaktionsarchitektur und Sozialtopografie	54
7.7.3	Aktivitätszusammenhang	54
7.7.4	Interaktive Vorgängigkeit.....	54
7.7.5	Modalitätsspezifische Arbeitsteilung der Design-Aktivitäten.....	55
7.7.6	Das Recipient Design für den Schüler in der Sekundärbearbeitung.....	55

8.	Kontrastierung: Primär- und Sekundärbearbeitung	57
8.1	Unterschiede im interaktiven Verhalten des Lehrers.....	57
8.1.1	Räumliche Veränderungen	57
8.1.2	Veränderung der eingesetzten Ausdrucksressourcen	58
8.1.3	Veränderung der thematisch-pragmatischen Relevanzen.....	60
8.2	Konstanz im interaktiven Verhalten des Lehrers.....	60
9.	Fallanalyse 3: Navi eingestellt	62
9.1	Relevanz kollektiven Wissens bzw. Common Grounds.....	63
9.2	Kontingente Natur der Design-Ressourcen	66
9.3	Modalisierung als zentrale Design-Aktivität.....	69
9.4	Das Recipient Design des Schülers (Fallanalyse 3)	72
10.	Fallanalyse 4: Dominanz des Aktivitätszusammenhangs	74
10.1	Recipient Design unter erschwerten Bedingungen.....	74
10.2	Resümee	79
11.	Fallanalyse 5: „was ist denn los Hafis“ („höhere Gewalt“)	81
12.	Fallanalyse 6: Verhinderung von Zu-spät-Kommen durch den Lehrer.....	86
12.1	Suche nach den „Schäfchen“	86
12.2	Antreiben.....	87
12.3	Hereinführen.....	88
12.4	Wegen Kaffee Ordnung schaffen	90
12.5	Frage an die Kamerafrau	91
12.6	Aufforderung und Begrüßung	92
13.	Folgen der Fallanalysen für die Konzeptentwicklung.....	95
13.1	Das Verhältnis von Design-Aktivitäten und Recipient Design	95
13.2	Die vermittelte Qualität des Recipient Designs.....	97
13.3	Kategorialität als basale Orientierung des Recipient Designs	99
14.	Ausblick.....	101
14.1	Recipient Design als eigener Forschungsgegenstand	101
14.2	Recipient Design als konzeptionelle Problemlösung	102
14.3	Kriterien kontrastiver Konzeptklärung.....	103
15.	Literatur	107

1. Einleitung: Bezugspunkte, Voraussetzungen und eigene Vorarbeiten

Mit dieser Untersuchung¹ führen wir Überlegungen zum Konzept „Recipient Design“ fort, die wir erstmals in dem Aufsatz „Recipient Design aus multimodaler Sicht“ (Schmitt/Knöbl 2013) publiziert haben. Wir werden dabei eingangs auf einige derjenigen Aspekte verweisen, die auch für unseren aktuellen Versuch relevant sind, auf der Grundlage des konversationsanalytischen Konzeptes Recipient Design eigene Vorstellungen zu formulieren und schließlich eine multimodale Neukonzeption des verbal gegründeten Konzeptes vorzuschlagen. Aufgrund dieses Zieles spielen zwei Bezugspunkte für die folgenden Überlegungen eine wesentliche Rolle:

- zum einen die Reflexion der Vorstellung, die ursprünglich von Harvey Sacks in seinen Vorlesungen in den späten 1960er Jahren entwickelt und dann in der wirkungsgeschichtlich relevanten und inzwischen klassischen Definition von Schegloff/Sacks/Jefferson (1974) formuliert wurde (siehe unten);
- zum anderen unsere grundlegenden Überlegungen (Schmitt/Knöbl 2013) im Zusammenhang mit dem ersten Versuch, das verbal gegründete konversationsanalytische Konzept konsequent multimodal zu „re-interpretieren“.

Der Fokus unserer Untersuchung liegt auf der Reflexion des konversationsanalytischen Bezugskonzeptes, der Entwicklung eigener konzeptioneller Überlegungen und der empirischen Gründung unserer multimodalen Vorstellungen. Unsere konzeptionellen Überlegungen zu Recipient Design sind nicht das Produkt theoretischer Überlegungen, sondern sind empirisch gegründet und fußen auf einer langen Reihe vorgängiger, detaillierter konstitutionsanalytischer Untersuchungen. Die Konzeptpräsentation, die wir im Laufe unserer Ausführungen entwerfen, ist also bereits empirisch vorbereitet. Sie basiert unter anderem auf Analysen, die schon unseren Ausführungen und Vorschlägen zu einem multimodalen Konzept in Schmitt/Knöbl (2013) zugrunde lagen.

Bereits bei unserer erstmaligen Beschäftigung mit Fragen des interaktionstheoretischen Status, der gegenstandsadäquaten Analysemethoden und der empirischen Komplexität der Analyse des Phänomens aus multimodal-interaktionsanalytischer Perspektive haben wir Aspekte identifiziert und ansatzweise bearbeitet, die wir nun im aktuellen Zusammenhang in konzeptreflexiver Weise weiterdenken und präzisieren wollen.

¹ Dieser Text ist eine systematisch überarbeitete und vor allem empirisch erweiterte Version unseres Vortrags auf der Arbeitstagung Gesprächsforschung 2014. Wir bedanken uns bei Reinhard Fiehler, Serap Öndüç, Nikolina Pusticki, Eva-Maria Putzier, Ulrich Reitemeier und Jenny Winterscheid, die zunächst die Entstehung unseres Vortrags und dann auch die vorliegende Monografie kontinuierlich und kritisch begleitet haben. Arnulf Deppermann danken wir für die kritische Lektüre und Kommentierung des vorliegenden Textes. Für die sorgfältige redaktionelle Bearbeitung danken wir Serap Öndüç, Madlen Nimz und Katharina Treder.

Einer dieser Aspekte war die Bedeutung der unterschiedlichen Ausdrucksressourcen beim Zustandekommen eines lehrerseitigen Recipient Designs in Reaktion auf einen etwas zu spät kommenden Schüler. Hier waren die zentralen Fragen: Welche Ausdrucksressourcen spielen bei der Konstitution des Recipient Designs eine Rolle? Wie spielen diese unterschiedlichen Ressourcen zusammen? Und wie sieht die sequenzielle und simultane Struktur dieses Zusammenspiels im Detail aus? Ausgangspunkt für dieses spezifische Erkenntnisinteresse war im damaligen Zusammenhang die Rolle der Prosodie im multimodal konstituierten Recipient Design des Lehrers.²

- Den Aspekt der Design-Ressource werden wir als eine der wesentlichen Konstituenten unserer Konzeptüberlegungen hier wieder aufgreifen und in ihrem Status und ihrem Zusammenhang mit anderen Konzeptkonstituenten explizieren (siehe unten).

Das gilt ebenfalls für die auf der Grundlage der Theoretisierung unserer fallspezifischen Ergebnisse erfolgte Neukontextualisierung des konversationsanalytischen Konzeptes. Wir haben damals darauf hingewiesen, dass Recipient Design den Status einer empirisch zu untersuchenden, theoretisch gehaltvollen Manifestation der für die Interaktionskonstitution zentralen Herstellung von Intersubjektivität in der Interaktion erhalten muss. Eine solche theoretische Neukontextualisierung wertet nicht nur Recipient Design als eigenständigen Untersuchungsgegenstand auf. Sie eröffnet auch Einblicke in die tatsächliche Bandbreite und das Varianzspektrum wahrnehmbarer Verstehensdokumentationen und in die Permanenz online-analytischer „Arbeit“ als Teil interaktiver Beteiligung und sozialkonstitutiver Prozesse.

- Diesen interaktionstheoretischen Aspekt der Intersubjektivitätskonstitution werden wir nachfolgend als eine der wesentlichen Konsequenzen unserer Konzeptüberlegungen an zentraler Stelle weiter ausführen und in den Zusammenhang mit anderen, benachbarten Vorstellungen stellen.

Schließlich haben wir im Rahmen der falltranszendierenden Theoretisierung unserer Ergebnisse, die wir bei der Analyse des lehrerseitigen Recipient Designs produziert haben, eine Reihe offener Punkte mit allgemeiner Relevanz identifiziert, die aus unserer Sicht bei der Konzeptualisierung von Recipient Design als multimodales Konzept zu beachten sind. Hierzu zählen beispielsweise:³

² Unser spezielles Interesse an der Prosodie und ihrem Zusammenspiel mit anderen Ausdrucksressourcen hing wiederum mit unserem Vortrag auf der Arbeitstagung Gesprächsforschung 2013 zum Thema „Prosodie im Gespräch“ zusammen.

³ Zu detaillierten Ausführungen zu diesen Punkten siehe [Schmitt/Knöbl \(2013, S. 265-273\)](#).

- die Rolle interaktiver Vorgängigkeit,
- Mehrpersonenkonstellation als „Umgebung“ der Analyse von Recipient Design und damit zusammenhängende Fragen der Vielzahl von Rezipienten⁴ und der Notwendigkeit, Rezipienten zu identifizieren und zu differenzieren,
- das Verhältnis von Recipient Design und Aktivitätsstruktur,
- die empirische Vielfalt und „strukturelle Diffusität“, in der sich das multimodale Recipient Design empirisch manifestiert.

Diese unterschiedlichen Aspekte haben wir für die nachfolgende Konzeptreflexion und die darauf aufbauenden eigenen Überlegungen zu den folgenden, zentralen Voraussetzungen kondensiert:

1. Recipient Design ist als multimodales Konzept zu entwerfen. Wir sehen die Notwendigkeit, dass das Konzept – wie grundsätzlich alle verbal definierten Konzepte – hinsichtlich seiner Tauglichkeit und Übertragbarkeit für multimodale Erkenntnisinteressen überprüft werden muss. Das heißt, Recipient Design ist auf der Grundlage audiovisueller Daten zu analysieren.
2. Recipient Design ist in einen Kontext von Mehrpersoneninteraktion zu stellen. Wir glauben, dass neben der Bindung an Verbalität und damit an eine grundsätzlich monomodale Perspektive auch die Dyade als bislang dominante Konstellation konversationsanalytischer Untersuchungen zugunsten der Mehrpersonenkonstellation aufgegeben werden muss, um die Konzeptentwicklung voranzutreiben.
3. Recipient Design ist mit Vorstellungen zur „Aktivitätssensitivität“ in Beziehung zu setzen. Wir glauben, dass bei einer Weiterentwicklung des Konzeptes systematisch sein Verhältnis auch zu anderen strukturellen Aspekten berücksichtigt werden muss. Dies erscheint uns notwendig, um eine Überlastung des Rezipienten und die damit verbundenen Annahmen und Idealisierungen seitens der Analytiker/innen über seine verhaltensbeeinflussende Mächtigkeit einer bewussten Reflexion zugänglich zu machen.

Wir wollen die drei Voraussetzungen „Multimodalität“, „Mehrpersonenkonstellation“ und „Aktivitätssensitivität“ in ihrer Relevanz und in ihren Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Konzeptes kurz verdeutlichen.

⁴ Aus Einfachheits- und Verständlichkeitsgründen inkludieren wir meistens – wohlwissend, dass das nicht politisch korrekt ist – die weibliche Form in der männlichen.

2. Multimodalität, Mehrpersonenkonstellation und Aktivitäts-sensitivität

2.1 Audiovisuelle Grundlagen

Aufgrund der aktuellen Entwicklung im Bereich der empirischen Grundlagen der multimodalen Konversations- und Interaktionsanalyse⁵ – als für unsere eigene Arbeitsweise dominante methodische Zugänge der Analyse von Interaktion – erübrigt sich eine aufwendige Argumentation für eine multimodale Konzeption von Recipient Design fast von selbst. Erhebt man auch nur ansatzweise den Anspruch, in der Spezifik seiner empirischen Grundlagen die faktische Komplexität dokumentierter Interaktionen abzubilden, kommt man nicht mehr ohne den visuell wahrnehmbaren Bereich von Interaktion aus. Unabhängig von der spezifischen Fragestellung, die man sich im Kontext „sozialer Bedeutungskonstitution“ imaginieren kann, ist eine multimodale Perspektive eine notwendige Voraussetzung dafür, den wissenschaftshistorisch motivierten Reduktionismus im Verhältnis von empirischer Grundlage und Komplexität der dokumentierten Interaktionssituation zu überwinden. Dieser, von den Gründern der Konversationsanalyse explizit reflektierte, Reduktionismus darf angesichts der aktuellen dokumentationstechnischen Möglichkeiten keine Option mehr sein.

Eine multimodale Konzeption auch von Recipient Design ist in verschiedener Hinsicht die notwendige „Korrektur“ einer wissenschaftshistorischen, aufnahme- und analysetechnisch bedingten Reduktion. Dies gilt für die technisch erstellten Interaktionsdokumente, welche die empirische Grundlage unterschiedlicher Formen von Interaktionsanalysen darstellen. Das gilt gleichermaßen für die mit der materialen Spezifik der Interaktionsdokumente zusammenhängende Komplexität der Untersuchungsgegenstände und –fragen. Schließlich gilt diese Einschätzung für die mit beiden Komplexitäten zusammenhängende methodische und konzeptionelle Adäquatheit.

Aus multimodaler Sicht erscheint die Perspektive, die durch die ausschließliche Konzentration auf Verbalität als zentralem Untersuchungsgegenstand der empirischen Analyse von Interaktion entstanden ist, als monomodal. Diese Perspektive reflektiert – was die tatsächliche Komplexität der in den Interaktionsdokumenten festgehaltenen Ursprungssituation betrifft – weder einen theoretisch haltbaren, noch empirisch evidenten, autonomen Status von Verbalität als dominante Ausdrucksressource. Die theoretische, methodische und konzeptionelle Priorisierung von Verbalität entstand vielmehr im Laufe der Etablierung der konversationsanalytischen Perspektive bei der Analyse von Interaktion. Sie hat ihren Ursprung in der „gründerzeitlichen“ Relevantsetzung einer Situation, in der Beteiligte und Analytiker einen vergleichbar begrenzten Zugang zur faktischen, audiovisuellen Komplexität der Gesamtsituation hatten: dem Telefongespräch. Die Priorisierung

⁵ Zur Differenzierung beider Ansätze siehe [Schmitt \(im Druck\)](#).

von Verbalität macht in ihrer technisch motivierten Limitierung der Komplexitätserfassung bei einem solchen Untersuchungsgegenstand durchaus Sinn.

In dieser konversationsanalytischen Gründungsphase, die durch die Dominanz von Telefonkommunikation als dem zentralen Untersuchungsgegenstand gekennzeichnet ist, wurde die mit der Materialspezifik verbundene Reduktion der Komplexitätsrepräsentanz explizit reflektiert! Als die Konversationsanalyse dann jedoch die Fokussierung auf Telefonkommunikation auflöste und sich der audiovisuellen Face-to-face-Kommunikation mit Wahrnehmungs-Wahrnehmungs-Relevanzen zuwendete, wurde das Spannungsverhältnis zwischen verbaler Fixierung und audiovisueller Komplexität nicht mehr hinreichend methodologisch reflektiert. Dieser wissenschaftsgeschichtliche Reduktionismus wurde auch im Verlauf der späteren Entwicklung der Konversationsanalyse und der Erweiterung der Untersuchungsgegenstände durch immer komplexere – beispielsweise institutionell geprägte – Interaktionssituationen nicht konsequent reflektiert oder konzeptuell und methodisch umgesetzt.

Das Bewusstsein hinsichtlich der reduktionistischen Implikationen einer monomodal-verbalen Perspektive hat sich mit der flächendeckenden Substitution der ursprünglich rein auditiven Analysegrundlagen durch audiovisuelle Interaktionsdokumente grundlegend verändert. Dabei spielt auch die Herausbildung einer konsequent multimodalen Perspektive (mehrheitlich von Wissenschaftler/innen mit konversationsanalytischem Hintergrund) eine wesentliche Rolle, sowie die damit einhergehende „zweite Rezeption“ von Ansätzen, die bereits sehr früh die faktische multimodale Komplexität des interaktiven Alltags berücksichtigt haben. Nicht zuletzt trägt hierzu jedoch die empirische Evidenz bei, die zeigt, dass und wie sich die online-analytische Wahrnehmung aktueller Sprecher auf die Äußerungsproduktion auswirkt, indem sie ihre interaktive Umgebung verstehensdokumentarisch auf ihre eigene momentane Beteiligung beziehen.

Wenn man eine radikale Position einnehmen will, kann man sagen: Der einzige Grund, weiterhin ausschließlich verbal konstituierte empirische Grundlagen für Interaktionsanalysen zu erstellen, besteht in der expliziten Formulierung und Explikation einer verbalitätszentrierten Interaktionstheorie. Diese interaktionstheoretische Vorstellung müsste ausweisen – und gegen eine Vielzahl von Fällen empirischer Evidenzen – postulieren, dass Verbalität – bei der Konstitution sozialer Bedeutung – primär, autonom und für die empirische Analyse komplexer Prozesse der Bedeutungskonstitution gänzlich ausreichend ist. Hat man jedoch nur ein einziges Mal das komplexe, sequenziell-simultane Zusammenspiel der unterschiedlichen Ausdrucksressourcen audiovisuell wahrgenommen, kann man eine solche Position nicht mehr beziehen oder verteidigen.

2.2 Mehrpersonenkonstellation

Als einen weiteren wichtigen Aspekt sehen wir die Notwendigkeit, das konversationsanalytische Konzept systematisch in Mehrpersonenkonstellationen zu unter-

suchen. Auch hierfür sind audiovisuelle Repräsentationen interaktiver Praxis unabdingbar.⁶ Nur wenn man Recipient Design aus dem erkenntnishemmenden Korsett der Interaktionsdyade „befreit“ und es damit nicht länger im Kontext struktureller Adressierungssicherheit analysiert, sind neue Einsichten in die faktische Komplexität, Vielgestaltigkeit und ressourcenspezifische Funktionalität des Konzeptes möglich.

Nur in Mehrpersonenkonstellationen stellt sich bei der Analyse von Recipient Design überhaupt die Frage, wer denn „eigentlich“ Rezipient bestimmter Verhaltensweisen ist. Und nur in solchen Situationen wird auf der Grundlage von Videoaufzeichnungen ein Phänomen deutlich, das man als „Mehrfachadressierung auf der Grundlage modalitätsspezifischer Arbeitsteilung“ formulieren kann. Damit ist die Tatsache gemeint, dass Interaktionsbeteiligte situativ einen Rezipienten verbal adressieren, gleichzeitig jedoch blicklich einen anderen ebenfalls zum Rezipienten ihres Verhaltens machen können.

So wichtig also der Aspekt „Mehrpersonenkonstellation“ auch ist, so vage ist er in seiner generischen Qualität jedoch auch. Als einen ersten Schritt der Verdeutlichung wollen wir daher zunächst klären, was in unserem Falle unter „Mehrpersonenkonstellation“ zu verstehen ist. Wir müssen also die Offenheit und Vagheit des generischen Begriffs (in seiner Bedeutung von „alles, was über die Dyade hinausgeht“) mit einer interaktionsstrukturellen und sozialen Charakterisierung qualifizieren. Nur so können wir wesentliche Voraussetzungen der von uns untersuchten Beteiligungskonstellation identifizieren, welche für die nachfolgende Rekonstruktion und Konzeptualisierung des fallspezifischen Recipient Designs eine zentrale Rolle spielen.

Für unsere rekonstruktive Arbeit ist der interaktionstheoretisch-konzeptionelle Rahmen „Interaktionsensemble“ (erstmalig in [Deppermann/Schmitt 2007](#); Weiterentwicklung in [Schmitt 2012](#) und [2013](#) speziell zur Klassengemeinschaft als Interaktionsensemble) maßgebend. Die Zugehörigkeit der im Video sichtbaren Personen zu einem gemeinsamen Ensemble (hier: Klassengemeinschaft) sowie ihre Bereitschaft zur Bearbeitung eines das Ensemble konstituierenden gemeinsamen Projekts ([Clark 1996a](#)) (hier: Durchführung von Unterricht) wird einerseits durch ihre Anwesenheit im dokumentierten Funktionsraum (hier: Klassenzimmer) als fraglos und als hinreichend ausgewiesen. Der Bezug auf das Interaktionsensemble ermöglicht in motivierter Weise mit spezifischen Aspekten umzugehen, die als Grundlagen der dokumentierten gemeinsamen Praxis fungieren.

Hierzu zählen beispielsweise die:

- Relevanz interaktiver Vorgängigkeit,
- arbeits- und organisationsstrukturellen Grundlagen,
- statusbezogenen Hierarchieverhältnisse,

⁶ Leider ist es immer noch gängige Praxis, Aspekte des Recipient Designs in Mehrpersonenkonstellationen rein auf Verbalität gegründet zu untersuchen. Siehe beispielsweise [Hitzler \(2013\)](#).

- Verstetigung von Sozial- und Rollenbeziehungen sowie
- Aspekte der Interaktionsarchitektur und Sozialtopografie des Raumes (Hausendorf/Schmitt 2013, Schmitt 2013) (in dem das Recipient Design realisiert wird).

Bei anderen Mehrpersonenkonstellationen spielen diese Aspekte nicht unbedingt eine vergleichbar zentrale Rolle. Dies gilt beispielsweise für folgenden Fall: Die Beteiligten treffen sich erstmalig in der dokumentierten Situation und an einem Ort, der nicht über eine speziell für die gemeinsame interaktive Praxis hergerichtete Interaktionsarchitektur und damit zusammenhängende sozialtopografische Voraussetzungen verfügt.

2.3 Aktivitätssensitivität

Der dritte Aspekt, den wir für die Weiterentwicklung des Konzeptes für wesentlich halten, ist der Zusammenhang von Recipient Design und Aktivitätsstruktur. Während wir bei unserer ersten Analyse die strukturelle Tatsache der Mehrpersonenkonstellation aufgrund ihrer fraglosen empirischen Salienz nicht explizit, sondern nur analysefaktisch und konzeptionell reflektiert haben, drängte sich uns der Aspekt „Aktivitätssensitivität“ bereits damals als eine relevante Frage auf. Bei der Theoretisierung unserer Ergebnisse stellte sich die Frage nach den aktivitätsspezifischen Implikationen des Konzeptes. Unsere Fallanalyse legte nahe, dass für die spezifische Realisierung des lehrerseitigen Recipient Designs der Wechsel des Aktivitätszusammenhangs implikativ ist. Es zeigte sich also die Notwendigkeit, durch weitere Analysen zu klären, inwieweit das Recipient Design nicht nur auf Mitbewesende, sondern unter anderem auch auf aktivitätsspezifische Bedingungen und Relevanzen reagiert. Mit der vorliegenden Studie machen wir einen ersten Schritt in diese Richtung.

Wenn wir in diesem Zusammenhang von Aktivitätssensitivität sprechen, bezeichnen wir damit eine potenzielle Konzepteigenschaft von Recipient Design in folgendem Sinne: Man muss die multimodale Repräsentanz des Anderen im eigenen Verhalten auch in Abhängigkeit von organisations-, situations- und aktivitätsstrukturellen Bedingungen sehen und nicht unter ausschließlicher Fokussierung auf – vom Analytiker gewusste, unterstellte oder rekonstruierte – Eigenschaften des Verhaltensaktiven bzw. Sprechers hinsichtlich seines/r Adressaten und Rezipient/innen.

Unter Aktivitätszusammenhang verstehen wir demgegenüber spezifische Eigenschaften der Ursprungssituation, welche im Interaktionsdokument repräsentiert sind. Der Aktivitätszusammenhang ist also ein Aspekt, der bei der konkreten Rekonstruktion eines Recipient Designs in fallspezifischen Termini zu beschreiben ist. In dieser Hinsicht spezifiziert er die oben angeführten, konzeptrelevanten Aspekte der Organisations-, Situations- und Aktivitätsstruktur in ihrer konkreten, fallspezifischen Repräsentanz.

In einer allgemeineren Formulierung könnte man auch sagen: Bei der konkreten Analyse von Recipient Designs ist systematisch auch nach dem Einfluss von beispielsweise kommunikativen Gattungen als systematisierte Lösungen wiederkehrender interaktiver Probleme zu fragen. Gerade kommunikative Gattungen scheinen auf den ersten Blick aufgrund ihres Funktionspotenzials „geborene“ Gegenspieler von auf eine spezifische Person bezogenen interaktiven Verhaltensweisen zu sein. In dieser strukturellen Gegenläufigkeit sind sie hinsichtlich ihrer konstitutiven Implikationen für Recipient Design interessant.

Bevor wir im Detail ausführen, zu welchen methodisch-methodologischen und interaktionstheoretischen Konsequenzen uns diese Reflexion geführt hat, wollen wir zunächst die Wurzeln des Konzepts im konversationsanalytischen Zusammenhang darstellen. Wir werden dabei für zwei klassische, „totzitierte“ Stellen eine neue Lesart vorschlagen und auf der Grundlage dieser Lesart unsere eigenen konzeptionellen Überlegungen entwickeln.

3. Das konversationsanalytische Konzept „Recipient Design“

Recipient Design als originär konversationsanalytisches Konzept wurde von Sacks (1992) in den frühen 1970er Jahren entwickelt (vgl. Malone 1997, S. 100-119).⁷ In der Konversationsanalyse wurde frühzeitig erkannt, dass ein systematischer Zusammenhang existiert zwischen der Art und Weise, in der ein Sprecher Äußerungen für einen bestimmten Hörer bzw. Rezipienten formuliert, und den Annahmen (hinsichtlich seiner Wissensvoraussetzungen), die der Sprecher damit über den Rezipienten zum Ausdruck bringt.

Der ursprüngliche Entstehungskontext der Überlegungen von Sacks (1992) ist relativ eng bezogen auf Erzählungen bzw. Darstellungen und unsere Annahmen, die wir über den Wissenstand unserer Adressaten bzw. Rezipienten bezüglich der zu erzählenden bzw. darzustellenden Ereignisse haben.

Im Zentrum stand dabei die Frage nach dem Zusammenhang von Wissensvoraussetzungen unseres Gegenübers und der Art und Weise, wie wir deswegen unsere Erzählung strukturieren und konkret formulieren. In diesem Zusammenhang formuliert Sacks immer wieder, dass Beteiligte ihre Erzählung bzw. Darstellung relativ zu diesen Wissensvoraussetzungen ihrer Rezipienten „designen“ sollen. Man kann daher sagen, dass die konversationsanalytische Ursprungskonzeption eine lokale und relativ einseitig an den Wissens- und damit Verstehensvoraussetzungen eines Rezipienten orientierte Grundlage für die Strukturierung spezifischer sprachlicher Muster besaß. Die dominante Orientierung war dabei, alles Nötige an Informationen zu geben, um dem Rezipienten das Verstehen des Dargestellten zu ermöglichen und all die Informationen wegzulassen, über die er bereits verfügt. Recipient Design kann daher verstanden werden als eine Anforderung an etablierte Sprecher/innen, die Verstehensvoraussetzungen ihrer erzählerischen bzw. darstellenden Beiträge durch die wissensbezogenen Verstehensvoraussetzungen ihrer Rezipienten abzusichern. Mit Bezug auf diesen Aspekt hat die Vorstellung von Sacks eine deutliche Nähe zu den Konversationsmaximen von Grice (1975).

Sacks/Schegloff/Jefferson (1974, S. 727) definieren das Konzept in seiner Grundstruktur wie folgt:

By 'recipient design' we refer to a multitude of respects in which the talk by a party in a conversation is constructed or designed in ways which display an orientation and sensitivity to the particular other(s) who are co-participants.

Als zentrale Konstituenten des Konzeptes werden die Vielfältigkeit der empirischen Manifestation des Konzeptes (*multitude of respects*), die Ausschließlichkeit von Verbalität (*talk in a conversation*), der klare Sprecherbezug (*talk by a party*) sowie die Orientierung an Ko-Beteiligten und Sensitivität für diese deutlich. Bezogen auf die ursprünglich enge Bindung an Erzählungen bzw. Darstellungen

⁷ Zur Darstellung vergleichbarer und ähnlicher Vorstellungen und Konzepte in anderen Ansätzen siehe Schmitt/Deppermann (2009, S. 81f.).

verweist die Formulierung *talk by a party* hier bereits auf die generelle und von spezifischen lokalen Anforderungen an die Beitragsstrukturierung unabhängige Relevanz des Recipient Designs im Sinne eines globalen Zuschnitts.

Hinsichtlich der empirischen Manifestation von Aspekten, mit denen Recipient Design ausgedrückt bzw. formuliert werden kann, nennen die Autoren die folgenden:

In our work, we have found recipient design to operate with regard to word selection, topic selection, admissibility and ordering of sequences, options and obligations for starting and terminating conversations etc.

3.1 Zwei Lesarten

Wie bei jedem Text lassen sich auch bei den beiden oben zitierten Stellen unterschiedliche Lesarten entwickeln, die je eigene Implikationen in gegenstandskonstitutiver und methodischer Hinsicht besitzen. Wir wollen hier nur zwei kurz andeuten, die für unsere Sicht des Konzeptes relevant sind. Unseres Erachtens kann man eine aspektualisierte und eine holistische Lesart entwickeln. Die erste ist forschungshistorisch faktisch, die zweite ist der für unsere eigenen Überlegungen springende Punkt.

3.1.1 Aspektualisierte Lesart

Die aspektualisierte Lesart versteht die Zitate so, dass das Konzept jeweils für Einzelanalysen von Recipient Design isolierbare Aspekte „anbietet“, die man in den eigenen Daten ebenfalls in ihrer situationssensitiven Realisierung untersuchen kann. Diese Lesart hat beispielsweise zu Untersuchungen von Personenreferenzen und Ortsbezeichnungen als – in der Regel – einzige empirische Basis für Aussagen zu Recipient Design geführt. Man muss nicht extra betonen, dass diese Lesart forschungsökonomisch gewisse Vorteile mit sich bringt, da man es bei der Analyse mit lokal-spezifischen und gut auffindbaren Aspekten der Äußerungsproduktion zu tun hat.

3.1.2 Holistische Lesart

Die holistische Lesart hingegen versteht die Zitate in der Weise, dass die Autoren relevante Aspekte der Konstitution von Recipient Design angeben, die immer gleichzeitig, miteinander interagierend und sich wechselseitig stützend generativ tätig sind. Ein solches Verständnis führt natürlich zu einer völlig anderen Gegenstandskonstitution, und zwar bereits im reduzierten Konstitutionszusammenhang einer monomodalen Perspektive. Nimmt man auch das abschließende „etc.“ ernst, was wir bei unseren Überlegungen versucht haben, dann geht man der vorherigen Forschungsökonomie weitgehend verlustig. Die analytische Aufgabe besteht nämlich nunmehr darin, aus den relevant gesetzten Interaktionsbeiträgen die für Reci-

3. Das konversationsanalytische Konzept „Recipient Design“

Recipient Design relevanten Aspekte des Verhaltens zu identifizieren und in ihrem simultanen Zusammenspiel zu rekonstruieren.

Lässt man sich auf diese Perspektive ein und reflektiert die Tatsache, dass Verbalität nie autonom auftritt, sondern immer nur in der Gleichzeitigkeit anderer modalitätsspezifischer Ausdrucksweisen und Ausdrucksressourcen und unter konkreten interaktionsarchitektonischen und sozialtopografischen und praxeologischen Bedingungen, dann kommt man unweigerlich zu folgender Sichtweise:

Interaktionsbeiträge als grundsätzlich multimodal konstituierte sind nicht hintergebar recipient designed. Sie sind in ihrer interaktiven Gesamtgestalt immer an spezifische Rezipienten gerichtet. Für die Spezifik ihres Vollzuges spielen neben grundlegenden Relevanzen der aktuellen Situation vor allem interaktionsgeschichtliche Grundlagen und normalformspezifische Erwartungen eine wesentliche Rolle. Als Ergebnis dieses Designs von Interaktionsbeiträgen werden Beteiligte in der Interaktion als bestimmte Rezipienten mit spezifischen Eigenschaften repräsentiert und damit intersubjektiv kenntlich gemacht.⁸ Dies geschieht immer in Form multimodalen Gesamtverhaltens.

⁸ Eine solche Positionierung als dominanter Aspekt eines Recipient Designs wird ausführlich in [Schmitt/Deppermann \(2009\)](#) analysiert. Zum Konzept der (Fremd-)Positionierung in Narrationen siehe [Lucius-Hoene/Deppermann \(2002, Kapitel 8.2; 2004\)](#) sowie [Deppermann \(i.Vorb.\)](#).

4. Repräsentanz des Anderen im eigenen interaktiven Verhalten

Wir knüpfen mit unserer multimodal gegründeten Vorstellung der kontinuierlichen Repräsentanz unseres Gegenübers im eigenen Verhalten eng an die konversationsanalytische Vorstellung des Recipient Designs an.

4.1 Permanenz der Repräsentanz

Interaktion ist nicht nur strukturell betrachtet ein dialogisches Unternehmen, bei dem wir es mit einem/mehreren Gegenüber/n⁹ zu tun haben, auf dessen/deren Aktivitäten und Präsenz wir in Form initiativer und reaktiver Züge reagieren. Wir stellen nicht nur Fragen an unser Gegenüber und antworten diesem, sondern reagieren in grundlegender und letztlich nicht hintergebar Weise mit unserem gesamten multimodalen Ausdrucksverhalten auf seine interaktive Präsenz.

Als wen wir unser Gegenüber sozial „sehen“ und einschätzen zeigt sich unter anderem in der Art und Weise,

- wie wir in seiner Gegenwart grundlegende Anforderungen der Interaktionskonstitution bearbeiten,
- welche Themen wir selbst initiieren oder für die Interaktion für adäquat halten,
- welche kommunikativen Gattungen wir gemeinsam bearbeiten,
- welche Beteiligungsweisen wir ihm und uns selbst (dabei) zuschreiben,
- ob und wie wir dabei auf gemeinsames Wissen zurückgreifen oder dieses unterstellen,
- wie wir uns mit ihm im Raum positionieren,
- welches Nähe-Distanz-Modell wir dabei präferieren
- und in Vielem mehr.

Es verdeutlicht auch, wie wir uns selbst sehen und drückt global betrachtet unsere Beziehung zu unserem Gegenüber und anderen Anwesenden in sozial-kategorial relevanter Weise aus. Dies kommt nicht nur in dem, was wir wie sagen zum Ausdruck, sondern – ob wir wollen oder nicht – in der gesamten Komplexität unseres akustisch und visuell wahrnehmbaren Verhaltens.

Zu interagieren bedeutet in diesem Sinne, unser Gegenüber (und uns selbst) kontinuierlich in unserem eigenen Verhalten in sozial relevanter Weise zu repräsentieren. Damit wird unser Verhalten für unser Gegenüber zu einer notwendigen und ergiebigen Informationsquelle, aus der es das Bild, das wir von ihm haben, erschließen und selbst in seine interaktive Präsenz integrieren kann. Dieses so gespiegelte Bild wird dann wiederum zu einer wichtigen Grundlage der Art und Weise, wie wir es weiterhin repräsentieren.

⁹ Der besseren Lesart wegen werden wir im Weiteren nur noch von „*dem interaktiven Gegenüber*“ sprechen. Wir fokussieren damit jedoch nicht nur dyadische Konstellationen, sondern meinen mit der Singularkonstruktion immer „*alle in der Interaktionssituation Anwesenden*“ mit.

4.2 Methodische Implikationen der Repräsentanz

Gibt man den Blick auf einzelne, isolierte Verhaltensaspekte (wie etwa Referenz auf Personen und Plätze und damit zusammenhängende Wissensgrundlagen, Wissensunterstellungen und -idealisationen) auf und wendet sich dem gesamten Ausdrucksverhalten zu, verändern sich zwei Dinge grundlegend:

Zum einen nimmt die Vielfalt der Phänomene zu, die man als „designverdächtig“ analytisch in den Blick nehmen muss. Zum anderen verändert sich damit auch die Spezifik, in der sich diese Phänomen-Vielfalt in der Interaktion zeigt. Man muss nun grundsätzlich in Rechnung stellen, dass das Recipient Design als komplexer, multimodaler Gesamtausdruck eine gewisse Zeit benötigt, damit die unterschiedlichen Ressourcen, die am Gesamtbild beteiligt sind, in ihrem Zusammenspiel wirksam werden können. Unserer Meinung nach liegen also fertig untersuchbare Aspekte des Gesamtverhaltens eines Beteiligten als Ausdruck von Recipient Design nicht schon vor, sondern müssen im Prozess analytischer Investigation und Destillation aus seinem grundsätzlich zeitlich organisierten Verhalten erst identifiziert werden.

Wir interessieren uns daher für Recipient Design als eine multimodale Gesamtgestalt, die in spezifischen interaktionsstrukturellen Konstellationen situationssensitiv, lokal-spezifisch und in Reaktion auf vorangegangenes Interaktionsgeschehen dynamisch realisiert wird. Solche Realisierungen sind dadurch charakterisiert, dass sie in ihrer lokalen Relevanz und als motivierte Ressource der Interaktionskonstitution im Sinne von [Garfinkel \(1967\)](#) ‚accountable‘ gemacht werden.

Wie bei anderen Erkenntnisinteressen kristallisiert sich auch bei der fallspezifischen Rekonstruktion des Recipient Designs ein adäquates methodisches Vorgehen heraus, das aus zwei Schritten mit jeweils eigenem Erkenntnisfokus besteht.

Da Interaktionsbeteiligte nur in den seltensten Fällen¹⁰ das Bild, das sie von ihrem Gegenüber haben, explizit formulieren, gilt bei der Rekonstruktion des Recipient Designs Folgendes: In einem ersten Schritt ist grundsätzlich der gesamte Bereich der Interaktionskonstitution mit seinen basalen Anforderungen analytisch relevant, die von den Beteiligten bei der Realisierung ihrer kooperativen oder antagonistischen Handlungsziele bearbeitet werden müssen, um Interaktion als Mittel der Zielrealisierung aufrechtzuerhalten.

Unter einer für Recipient Design relevanten Erkenntnisperspektive sind also zunächst einmal alle akustisch und visuell wahrnehmbaren Verhaltensaspekte der Beteiligten gleichermaßen interessant und designverdächtig.

¹⁰ Es wäre sicherlich interessant, sich solche expliziten Fälle von *formulations* ([Garfinkel/Sacks 1970](#)) des Recipient Designs auf ihre organisations-, situations- und interaktionsstrukturellen Bedingungen hin anzusehen. Dafür ist hier jedoch nicht der Platz. Es steht jedoch zu erwarten, dass man sich mit solchen Fällen stark der Funktionalität und empirischen Manifestation von Verfahren sozialer Kategorisierung annähert. Wahrscheinlich stecken gerade in der fehlenden empirischen Evidenz explizit formulierter Recipient Designs wichtige Hinweise auf die spezifische interaktive und soziale Funktionalität des Phänomens (siehe dazu auch Kapitel 12.2).

Daher ist eine breit angelegte Konstitutionsanalyse, die im Detail den Entwicklungsprozess der Interaktion simultan-sequenziell rekonstruiert, der angemessene und methodisch notwendige analytische Zugang. Erst auf der Grundlage der dabei produzierten, erkenntnisneutralen analytischen Einsichten kann man sich bei der erkenntnisbezogenen Interpretation der konstitutionsanalytischen Ergebnisse Fragen stellen, die eine explizite Fokussierung auf Recipient Design leisten.

Auf der Grundlage dieser zwei voneinander getrennt zu haltenden Analyseschritte entsteht eine gehaltvolle Rekonstruktion eines Recipient Designs, welche der multimodalen Komplexität der Repräsentanz des Anderen im eigenen Verhalten gerecht wird. Nur so wird es möglich, unterschiedliche Verhaltensaspekte, die jeweils in der ihnen eigenen modalitätsspezifischen Gestalt, Logik und Zeitlichkeit produziert werden, hinsichtlich ihrer repräsentativen Implikationen für Recipient Design systematisch aufeinander zu beziehen.

Dadurch eröffnen sich Einsichten, die über die Offensichtlichkeit verbaler Repräsentanz des Anderen weit hinausgehen und quasi die „unter Wasser liegende, nicht auf den ersten Blick sichtbare Basis“ des Recipient Designs kenntlich machen. Diese trägt – um im Bild zu bleiben – nur die verbale Spitze des Eisberges.

Auf der Grundlage dieser Ausführungen basiert die Präsentation der Ergebnisse unserer Fallanalysen auf folgendem methodischen Vorgehen:

Wir haben zunächst einen detaillierten konstitutionsanalytischen Gang durch die relevanten Segmente gemacht und die Interaktionskonstitution im Detail in ihrer multimodalen Struktur und Komplexität rekonstruiert und ausformuliert. Diese Konstitutionsanalyse wurde noch gänzlich unabhängig von unserem Erkenntnisinteresse an Recipient Design durchgeführt.

Dann haben wir aus den strukturanalytischen Befunden diejenigen Aspekte destilliert, die wir für unser spezifisches Erkenntnisinteresse an multimodalen Repräsentationsformen des Gegenübers als konstitutiv erachten. Diese haben wir dann nochmals speziell hinsichtlich ihrer Hinweisqualität auf die von uns relevant gesetzten Aspekte „Mehrpersonenkonstellation“ und „Aktivitätssensitivität“ reflektiert.

5. Die Kollektion: Zu-spät-Kommer

Die empirische Grundlage unserer Analyse stammt aus einer umfangreichen Kollektion, in denen Schüler zu spät in den Unterricht kommen.¹¹ Bei der Zusammenstellung der Kollektion, die wir analysieren werden, hat die Orientierung an einer minimalen Kontrastierung die zentrale Rolle gespielt. Wir haben aus dem Gesamtkorpus von 20 Fällen, in denen das Zu-spät-Kommen von Schüler/innen von verschiedenen Lehrern interaktiv bearbeitet wird, Beispiele desselben Lehrers ausgewählt. Die Kollektion basiert also zum einen auf der Grundlage personeller Konstanz der Fokusperson, zum anderen auf der Identität des Unterrichtsfachs (Physikunterricht). Aufgrund der personellen Konstante wird es möglich, das Recipient Design desselben Lehrers bei der Bearbeitung des Zu-spät-Kommens unterschiedlicher Schüler zu untersuchen und dabei auch den Aspekt der Aktivitätssensitivität explizit im Auge zu behalten.

Unsere Kollektion beinhaltet insgesamt sechs Fälle. Wir stellen aufgrund unseres spezifischen Erkenntnisinteresses am Zusammenhang von Recipient Design und Aktivitätsstruktur einen zweiteiligen Fall in den Mittelpunkt der Analyse. Er dokumentiert die interaktive Bearbeitung eines Falls von Zu-spät-Kommen in zwei unterschiedlichen Situationen mit jeweils eigener Aktivitätsspezifika: Der Lehrer bearbeitet den Vorfall zum einen beim Eintritt des Schülers in den Klassenraum, zum zweiten nochmals in der Pause zwischen den beiden Doppelstunden. Dieser zweiteilige Fall steht deswegen am Anfang unserer Analyse, weil er es uns ermöglicht, die Konstitution des Recipient Designs für denselben Schüler unter manifest veränderten interaktionsräumlichen, interaktionsstrukturellen und aktivitätsspezifischen Bedingungen zu untersuchen.

Da dieser Zweiteiler der dritte Fall von Zu-spät-Kommen in derselben Physikstunde ist, ermöglicht dessen Kontrastierung mit den beiden vorangegangenen Fällen neben dem Aspekt der Aktivitätssensitivität auch, die Frage nach der Bedeutung interaktiver Vorgängigkeit für die Konstitution eines Recipient Designs zu stellen.

Wir werden die Primär- und Sekundärbearbeitung als Zentraldokument an ausgewählten und aussagekräftigen Stellen detailliert konstitutionsanalytisch aufarbeiten. Dies tun wir mit dem Ziel, die Konzepte und Vergleichsaspekte empirisch zu entwickeln, die wir anschließend unter einer stärker Phänomene beschreibenden und vergleichenden Perspektive an die zwei anderen – vorgängigen – Beispiele herantragen können. Wir werden unter dieser minimal-kontrastierenden Perspektive auch noch auf zwei weitere Fälle eingehen, die eher Zweifelsfälle bzw. Randfälle darstellen: Im ersten Beispiel holt der Lehrer – damit er mit dem Unterricht

¹¹ Angesichts der Tatsache, dass sich in unterschiedlichen institutionellen Zusammenhängen Verstöße gegen Pünktlichkeitsgebote, -erwartungen und -vorgaben in großer Regelmäßigkeit ereignen, überrascht es ein wenig, dass dieses Phänomen bzw. dessen interaktive Bearbeitung bislang empirisch kaum untersucht worden ist. Wir sind bei unseren Recherchen auf eine einzige Arbeit (Bielke 1979) aus dem Supervisionszusammenhang gestoßen.

beginnen kann – eine kleine Gruppe von Schülern, die noch draußen auf dem Gang ist, in den Klassenraum. Im zweiten Fall kommt ein Schüler in der Anfangsphase des Unterrichts verspätet, in der einer der anwesenden Wissenschaftler Ausführungen zu den Videoaufzeichnungen macht.

Zur Erinnerung wollen wir vor Beginn der konkreten Analyse nochmals den folgenden Punkt betonen: Unsere spezifische Erkenntnisperspektive, die sich im gerade angekündigten analytischen Umgang mit der zugrundeliegenden Kollektion niederschlägt, fokussiert kein isoliertes, ausgewiesenes Phänomen (wie beispielsweise „Adressierung“, „Personenreferenz“ oder „Ortsreferenz“ etc.), welches das Ergebnis einer analytisch fundierten Gegenstandskonstitution und Gegenstandsdimensionierung ist. Die Analysen werden vielmehr in erster Linie durchgeführt, um die vorgängigen und nachfolgenden theoretisch-konzeptionellen und methodischen Überlegungen empirisch zu exemplifizieren und zu „erden“.

6. Fallanalyse 1: Primärbearbeitung

In unserem ersten Beispiel nimmt der Lehrer das Zu-spät-Kommen zum Anlass, den verspäteten Eintritt des Schülers zum einen in der Öffentlichkeit der Klasse, zum anderen nochmals in der Pause zwischen der Doppelstunde interaktiv zu bearbeiten. Dies ist ein geeigneter Kontext, die Realisierung und Entwicklung eines für den zu spät kommenden Schüler geltenden Recipient Designs als Zusammenspiel unterschiedlicher lokal realisierter Design-Aktivitäten zu untersuchen, für deren Vollzug ein klarer Wechsel des Aktivitätszusammenhangs konstitutiv ist.

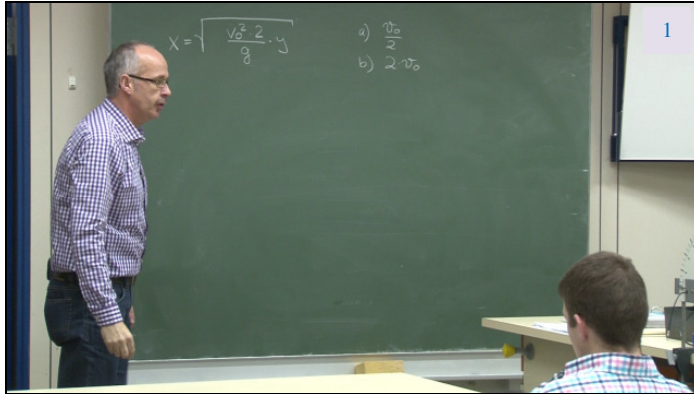
Beim Eintritt des Schülers läuft der Unterricht bereits seit mehr als sechs Minuten. Der Schüler betritt den Klassenraum also so spät, dass er den Unterricht stört, und der Lehrer deswegen den bereits seit geraumer Zeit begonnenen Tafelanschrieb unterbrechen muss. Es kommt zu einer expliziten und expandierten interaktiven Bearbeitung, bei der der Schüler und der Lehrer vorne neben der Tafel stehen. Erst als der Schüler seinen Sitzplatz eingenommen hat, wendet sich der Lehrer wieder dem thematischen Unterricht zu und nimmt diesen an der unterbrochenen Stelle wieder auf. Als wichtige Information gilt es zu vermerken, dass sich die übrigen Schüler/innen auf unterschiedliche Weise aktiv an der Bearbeitung des Zu-spät-Kommens beteiligen.

6.1 Der Schülereintritt

Schauen wir uns als Einstieg in die Analyse den relevanten Kontext unmittelbar vor Eintritt des Schülers in den Klassenraum an. Wie anhand des Tafelanschriebs und der Position des Lehrers an der Tafel zu erkennen ist, hat der inhaltliche Unterricht bereits seit einiger Zeit begonnen. Der Lehrer ist gerade dabei (Zeile 01-06) eine neue Ausführung mit *wemma hier habn* (.) zu beginnen und seine falldifferenzierenden Ausführungen mit der Verstehensnachfrage *rischtig?* abzuschließen, als an der Tür ein zweimaliges Klopfen zu hören ist (Zeile 05).¹²

```
01 WE: aha (.) des HEIßT (.) wemma hier habn (.)
02     im fall A (.) vau null HALbe, (.)
03     un im (.) fall BE- (.) zwei mal vau null; (.)
04     rischtig?
05     ((zweimaliges Klopfen an die Tür))
```

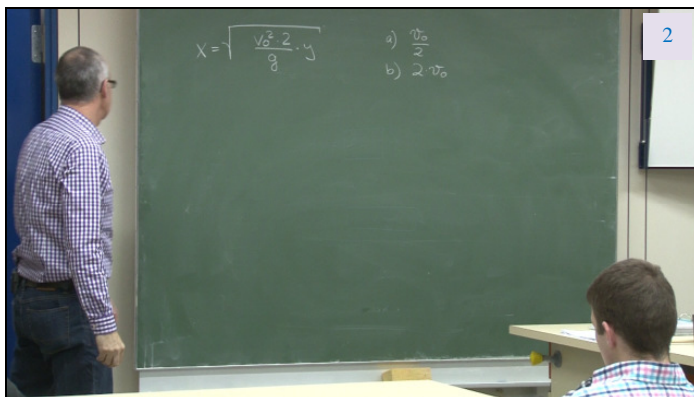
¹² Die Transkription folgt den GAT2-Konventionen (Selting et al. 2009); sie ist lautnah – soweit mit den Mitteln der Alphabetschrift möglich – und stellt sprechsprachliche und dialektbedingte Abweichungen von orthographischen Formen dar. Die aussprachenahere schriftliche Repräsentation kann besonders im Fall des untersuchten Lehrers gewöhnungsbedürftig sein, da er im Unterricht und insbesondere bei der Bearbeitung von Fällen des Zu-Spät-Kommens (rheinfränkische) Dialektformen bzw. Variationsverfahren zwischen Dialekt und Standard als Ressource gebraucht.



06 WE: **S**. (.)¹³

Der Lehrer steht zu diesem Zeitpunkt am linken Rand der Tafel. Sein Körper befindet sich in fast paralleler, leicht nach rechts in Richtung sitzende Schüler gedrehter Ausrichtung. Sein Oberkörper ist leicht nach vorne gebeugt, die Kopfhaltung ist gerade und beide Arme hängen an den Körperseiten, wobei sich die Hände beidseitig etwas vor dem Oberschenkelansatz befinden. Die Finger beider Hände sind zu einer losen Faust gekrümmt, und in der rechten Hand hält er ein Stück Kreide (siehe Bild 12) zusammengerollt. Der Gesichtsausdruck des Lehrers ist durch eine gewisse Konzentration/Anspannung gekennzeichnet, die von den thematisch-pragmatischen Relevanzen kündigt; in der klar erkennbaren blicklichen Orientierung und in der Mimik spiegeln sich Fokussierung und Konzentration wider, wie sie etwa für das Warten auf die Antwort eines Schülers als Reaktion auf eine Lehrerfrage charakteristisch sind.

Der Lehrer realisiert zunächst noch das Gliederungssignal *so*, das retrospektive wie projektive Qualität besitzt und markiert, dass ein eigenständiges inhaltliches Element abgeschlossen ist und der Übergang zum nächsten vorbereitet wird.



07 WE: <<p> **o**h net scho_widde> (---)

08 <<lachend> hn.>

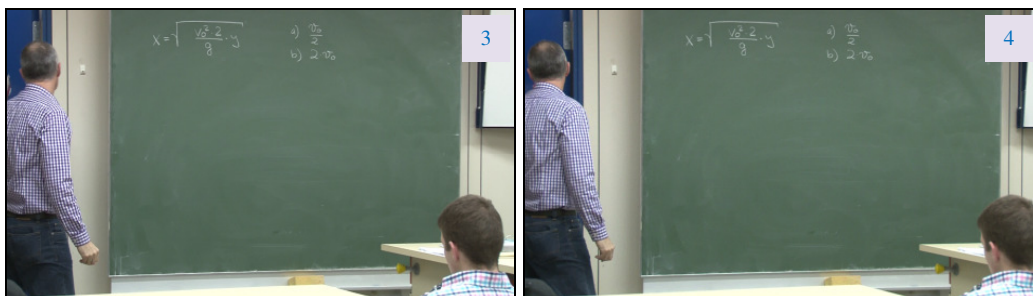
¹³ **Rote** Schrift und **Fett**markierung verdeutlichen die Zuordnung von Bild und Transkript.

Nach einer Mikropause führt der Lehrer jedoch die inhaltliche Bearbeitung des Themas nicht weiter fort. Vielmehr äußert er, nachdem er einige kleine Schritte rückwärts gemacht und dabei seinen Kopf nach links in Richtung Tür gedreht hat, einen leise gesprochenen situationsreflexiven Kommentar. Mit `<<p> oh net scho_widde>` reagiert er auf einen Schüler, der mit dem Rücken zu ihm gewandt gerade die Tür schließt. Während er leise `oh` sagt, dreht er seinen Kopf nach links in Richtung Tür. Er löst sich aus seiner Orientierung auf die Klasse und orientiert sich auf die alternative Relevanz, die mit dem eintretenden Schüler verbunden ist.

Das Erste, was an seinem Kommentar auffällt, ist die Interpretation dessen, was er wahrnimmt (den zu spät in den Klassenraum eintretenden Schüler), als etwas Rekurrentes mit einer kommunikativen Vorgeschichte. Ganz deutlich wird dabei seine Haltung diesem aktuellen Ereignis gegenüber, das er – im weitesten Sinne – „nicht wahrhaben will“ oder „nicht glauben kann“. Und es drückt sich in seiner verbalen Reaktion auch etwas von gespielter Fassungslosigkeit aus. Ganz offensichtlich ist es kein positives Geschehen, das er im Moment wahrnimmt. Der Aspekt der gespielten Fassungslosigkeit kommt noch deutlicher zum Ausdruck als ihm nach einer kurzen Pause lachend mit dem nichtlexikalisierten `hn` die Luft ausgeht bzw. er hörbar ausatmet.

Das „schon wieder“ stellt das aktuelle Ereignis in einen Kontext relevanter Vorgängigkeit und behandelt es als Wiederholung. Dies kann auf die Tatsache bezogen sein, dass mit diesem Schüler in dieser Stunde bereits der dritte Teilnehmer verspätet in den Unterricht kommt. Damit wären die anderen beiden „Vorkommen“ mit-thematisiert. Die Äußerung kann aber auch auf den eintretenden Schüler bezogen sein. Die implizite Thematisierung relevanter interaktiver Vorgängigkeit und der Wiederholungscharakter würden sich dann darauf beziehen, dass genau dieser Schüler schon wieder zu spät kommt. Wir hätten es also mit einem „Wiederholungstäter“ bzw. mit einem „notorisch zu spät Kommenden“ zu tun.

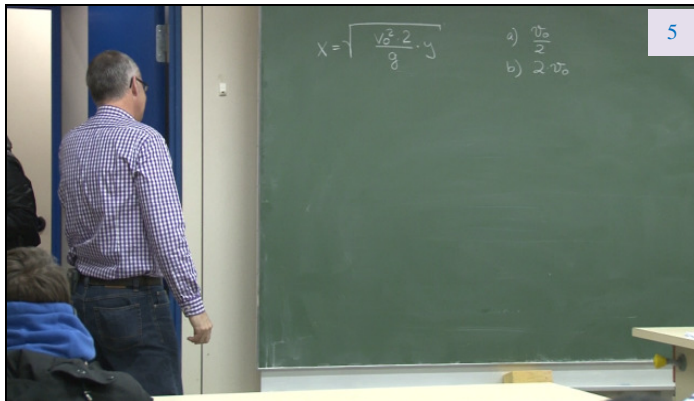
Unter den Wahrnehmungs-Wahrnehmungsstrukturen, die interaktionsarchitektonisch das Vorne relevant setzen, und unter den sozialtopografischen Relevanzen, die den Lehrer als im Vorne Agierenden zur Fokuspersion der Schüler machen, kann man annehmen: Die Schüler werden der Neufokussierung des Lehrers, die mit seiner körperlichen Umorientierung verbunden ist, aufmerksam folgen – und dies umso mehr, da die Neufokussierung mit der Auflösung der Orientierung des Lehrers auf die Klassenöffentlichkeit verbunden ist.



07 WE: `<<p> oh net scho_widde>` (---)

Während seiner Äußerung „nicht schon wieder“ hat sich der Lehrer noch weiter der offenen Innentür genähert und dabei auch seine Körperdrehung nach links in Richtung Tür fortgesetzt. Auch seine Kopfhaltung wird durch eine noch stärkere Linksdrehung charakterisiert, und er wendet nunmehr der Klasse stärker den Rücken zu als er das zuvor getan hatte.

Da die Aufmerksamkeit der Kamera – wie wahrscheinlich ein Großteil der Klassenöffentlichkeit – dem Lehrer mit einem leichten Linksschwenk gefolgt ist und nunmehr den Schwellenbereich vor der Innentür als relevanten Raumausschnitt fokussiert hat, zeigt sich folgendes Bild:¹⁴



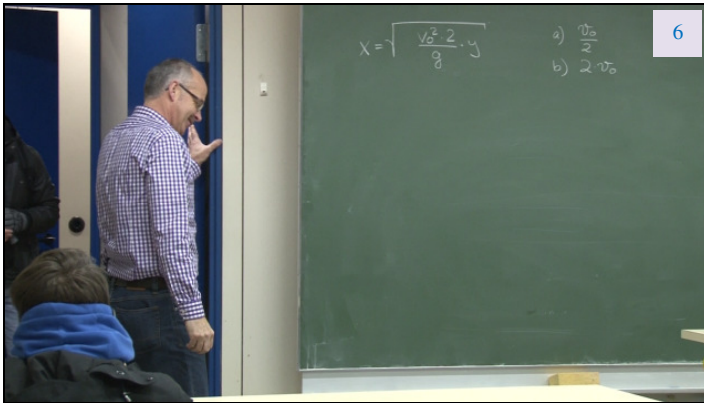
08 WE: <<lachend> **hn.**>

Der Lehrer verharrt in seiner vorherigen Position und Positur. Es lassen sich keinerlei Verhaltensveränderungen erkennen. Links neben dem Lehrer wird nun jedoch in Ausschnitten der zu spät kommende Schüler sichtbar. Der Lehrer scheint – das legt sein Verharren nahe – die eintretende Person anzublicken, die sich maximal 1 bis 1,5 Meter von ihm entfernt befindet.

Das nächste Bild zeigt den Lehrer in gleicher Position, jedoch mit relevanten Verhaltensveränderungen, vor allem was die Mimik, die linksseitige Arm- und Handhaltung sowie die Kopfhaltung betrifft.

¹⁴ Hier zeigt sich als kameratechnische Herstellung im wahrsten Sinne des Wortes der Status des Lehrers als Fokuspersion (auch der Kamera): Er ist derjenige, der den Fokus der Kamera definiert. Siehe [Schmitt \(2013\)](#) als Beispiel der expliziten methodologischen Reflexion des Lehrers als Fokuspersion im Kontext multimodaler Analysen.

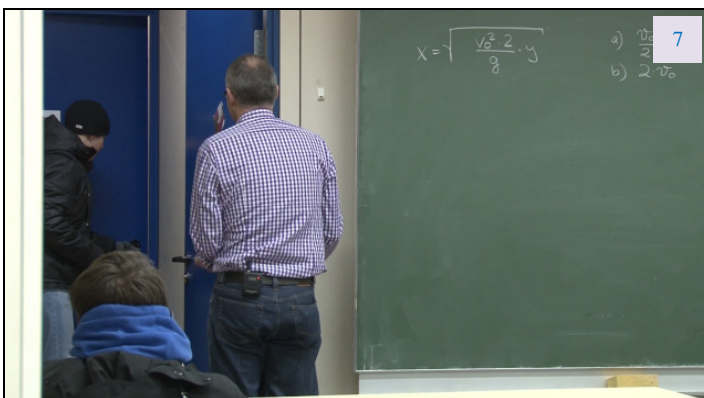
6. Fallanalyse 1: Primärbearbeitung



09 (1.3)

Er hat inzwischen seine linke Hand auf gleicher Höhe noch etwas nach rechts bewegt und hält sich nun damit am Türrahmen fest, sein rechter Arm ist leicht angehoben mit immer noch gekrümmten Fingern der Hand. Auch seinen Kopf hat er noch etwas weiter nach rechts gedreht und er hat ihn ein wenig abgesenkt. Unübersehbar macht sich ein Lachen im Gesicht des Lehrers breit, der inzwischen in ein Halbprofil sowohl der eintretenden Person wie auch der Klassenöffentlichkeit gegenüber getreten ist. Beide Seiten können jetzt das Lachen im Gesicht des Lehrers wahrnehmen.

Durch das Zusammenspiel von Rechtsdrehung des Oberkörpers (weg von der eintretenden Person), dem Festhalten am Türrahmen und dem Absenken des Kopfes („Zusammensacken“) bei geschlossenen Augen („ich will es nicht sehen“) entsteht ein komplexer Gesamtausdruck mit offensichtlicher Kommentarqualität. Darin wird der Eintritt der Person, die man noch nicht vollständig sehen kann, verarbeitet, und die Verarbeitung wird für den eintretenden Schüler und die Klassenöffentlichkeit wahrnehmbar gemacht. Sowohl die eintretende Person als auch die Schüler in ihren Tischreihen müssen die Haltung des Lehrers so verstehen, als würde er unter dem Eindruck dessen, was er sieht, zusammensacken und könne das, was er im Bereich zwischen den Türen sieht, nicht ansehen oder aushalten.

10 S2: (boa in **die** erst reihe da)

Nach der Äußerung des Lehrers entsteht eine Gesprächspause von 1,3 Sekunden Dauer. Diese wird dann von einem nicht identifizierbaren Schüler (S2) mit der Äußerung (*boa in die erst reihe da*) beendet. Vergleichbar mit dem Lehrer kommentiert auch der Schüler den Eintritt des Klassenkameraden. Mit seiner Äußerung ist eine implizite Kategorisierung verbunden, die sich in etwas schwächerer Form bereits in der verbalen Reaktion des Lehrers ausgedrückt hatte. Stellt man einen sequenziellen Zusammenhang zwischen dem verspäteten Eintritt und der Äußerung des Schülers her, formuliert letzterer mit (*boa in die erst reihe da*) eine mögliche Konsequenz des verspäteten Eintritts für den Klassenkameraden. Indem er dies formuliert, kategorisiert er den Klassenkameraden implizit als „Zu-spät-Kommer“. Die Schüleräußerung bringt also eine kategoriale Sicht auf den anderen Schüler zum Ausdruck und lässt zudem erschließen, dass der reguläre Sitzplatz des Zu-spät-Kommers nicht in der ersten Reihe ist. Wäre dies der Fall, würde die „Bestrafungsimplikation“ seiner Äußerung als wesentlicher Bestandteil seiner Situationsdefinition keinen Sinn machen.

Diese implizite Kategorisierung war auch in den beiden Lesarten enthalten, die wir hinsichtlich der lehrerseitigen Reaktion skizziert haben. Beide haben als Bezugspunkte

- a) entweder das Zu-spät-Kommen eines weiteren Schülers oder
- b) das erneute Zu-spät-Kommen genau dieses Schülers.

Sowohl für die lehrer- als auch die schülerseitige Reaktion auf den eintretenden Schüler gilt also die unmittelbare kategoriale Sicht bzw. die implizite Kategorisierung des Schülers als Zu-spät-Kommer. Wir haben es hier also mit einer offensichtlichen Konvergenz unterschiedlicher Beteiligter und mit dem Beginn einer kollektiven Konstitution eines kategorialen Recipient Designs zu tun, das den individuellen Schüler zum Zu-spät-Kommer macht.

6.2 Entschuldigung



11 WE: (---)

12 ER: <<p> entschuldigung ich bin verspätet.> (-)

Nach dem Einwurf des Schülers entsteht eine Gesprächspause (---), die nun erstmalig durch den eintretenden Schüler beendet wird. Dieser entschuldigt sich mit

der leise gesprochenen Äußerung <<p> *entschuldigung ich bin verspätet.*> für seine etwa sechsminütige Säumigkeit. Diese Äußerung ist aufgrund ihrer Lautstärke und des in unmittelbarer Nähe zum Schüler im Türrahmen lehrenden Lehrers eindeutig an diesen adressiert und setzt dementsprechend eine dyadische Orientierung des Schülers voraus.

Interessant bei der schülerseitigen Formulierung ist der formelle Duktus, der vor allem durch die Wahl des Konzeptes „verspätet sein“ (besonders im Vergleich mit „zu spät sein“) etabliert wird. Die Äußerung ist zudem rein deskriptiv und reproduziert – abgesehen vom einleitenden *entschuldigung*, das die knappste Form darstellt, in der der Schüler sein Fehlverhalten in ritualisierter Form „eingesteht“, – letztlich nur das, was Lehrer und Klassenkamerad/innen selbst wahrnehmen können und teilweise bereits akustisch und visuell wahrnehmbar thematisiert haben.

Der Schüler reagiert damit zum einen auf die Tatsache seiner sechsminütigen Verspätung, die eine Erklärung bzw. Entschuldigung strukturell erwartbar bzw. relevant macht. Dies ist Bestandteil dessen, was als kategoriengebundene Aktivität eines verspäteten Schülers in dieser Situation – unter den spezifischen Bedingungen institutioneller Regelung – zwingend erwartbar ist. Er bearbeitet mit seiner Entschuldigung im gewissen Sinne auch die konditionelle Relevanz, die er mit seinem Fehlverhalten für sich selbst etabliert hat. Das Wissen um diese spezifische konditionelle Relevanz ist Teil seines institutionellen Wissens. Zum anderen reagiert er damit jedoch auch auf das konkrete körperliche Verhalten des Lehrers. Denn dieser lehnt in „James-Dean-Manier“ mit dem Rücken am Türrahmen, beide Arme vor dem Oberkörper verschränkt und mit einem breiten Lächeln im Gesicht auf den Schüler „wartend“ [Bild 9].



Diese spielerisch-provokante Positur, die erkennbar durch die Mimik modal kommentiert wird, ist ein deutliches „Haltezeichen“ für den Schüler: Solange der Lehrer in dieser Positur und an dieser Stelle stehen bleibt, ist es dem Schüler unmöglich, an ihm vorbeizugehen. Der Schüler bewegt sich auch nicht weiter „über

die Schwelle“, sondern verweilt – mit kleinen seitlichen Trippelschritten – an seinem momentanen Platz.



13 WE: waRUM?

Der Lehrer realisiert dann die Frage *warum?*. Genau zu dem Zeitpunkt löst er sich auch vom Türrahmen und orientiert sich in Richtung Schüler. Dadurch kommen sich beide sehr nah und der Weg bleibt – auch angesichts des in seine Richtung bewegten rechten Arms des Lehrers – für den Schüler weiterhin versperrt. Als nächste verbale Reaktion erfolgt ein weiterer Kommentar aus der Klasse.

14 HA: s_NA*vi* eing[stellt.]

Während der erste Schülerkommentar hinsichtlich seiner situationsreflexiven Qualität in allgemeiner Weise interpretiert werden konnte, ist der zweite Kommentar hinsichtlich seiner interaktionsstrukturellen Position eindeutig. Der Kommentar ist eine unmittelbare Antwort auf die Frage des Lehrers nach dem Grund der Verspätung. Gesprächsorganisatorisch vertritt der kommentierende Schüler also den Zu-spät-Kommer. Es kommt in seinem Kommentar jedoch noch etwas anderes zum Ausdruck, nämlich eine relevante interaktive Vorgängigkeit, die sich dem Wissen des Verspäteten entzieht. Gleichzeitig verdeutlicht der Kommentar erneut den kategorialen Status des Zu-spät-Kommers.

Mit der Äußerung *s_NA*vi* eing[stellt.]* referiert der Schüler nämlich auf die Begründung des zweiten Schülers, der an diesem Tag zu spät in den Unterricht gekommen war, er habe seinem Vater das Navigationsgerät einstellen müssen (und sei deswegen zu spät). Der dritte Schüler, der in dieser Stunde zu spät dran ist, wird dadurch – primär für den Lehrer und die Klassenöffentlichkeit – in die Reihe der anderen beiden Zu-spät-Kommer gestellt. Durch diese „Einordnung“ in das bereits vorgängige Geschehen (das Zu-spät-Kommen des zweiten Schülers) wird er in der bereits etablierten Kategorialität gehalten.¹⁵

Und noch ein weiterer Aspekt wird, wenn auch indirekt und nur auf der Grundlage des vorgängigen Geschehens, deutlich. Der kommentierende Schüler übernimmt nicht nur das Sprechen für seinen Mitschüler. Er tut dies mit einer Äußerung, die potenziell auch der Lehrer hätte realisieren können, bzw. im Kontext der

¹⁵ Dies ist ein interessanter Umgang mit gemeinsamem Wissen, das hier jedoch den Zu-spät-Kommer explizit ausschließt. Wir kommen auf diesen Aspekt in Fallanalyse 3 zurück.

vorgängigen interaktiven Bearbeitung des zweiten Zu-spät-Kommers in gewisser Weise de facto getan hat.

Im Kontext der Abschlussbearbeitung der zweiten Verspätung war es nämlich der Lehrer, der beide bis dahin zu spät Gekommenen über den Verweis auf „das Navi, das eingestellt werden musste“ (und somit die Verspätung produzierte) kategorial zusammenführt. Er wendet sich nämlich an den ersten Zu-spät-Kommer mit den Worten *bei dir- (.) du hosch_m BUSfahrer s_nAvigationsgerät eistelle müsse-*. Er konstruiert dabei – im Dienste des kategorialen Zusammenschlusses – die Begründung des ersten zu spät Gekommenen für seine Verspätung (der Bus hat einen Unfall gehabt) um. Die Wahrheit wird hier also zu Gunsten der Konstruktion und Verdeutlichung von Kategorialität sehr weit interpretiert.

6.3 Die Begründung der Verspätung

In leichter Überlappung mit dem Kommentarabschluss beantwortet der Schüler dann selbst die Warum-Frage des Lehrers.

15 ER: [isch] bin zu spät aus_m hAUs raus.

Auch hier bleibt er im Deskriptiven und liefert nicht wirklich eine glaubwürdige Begründung, die mit den Gründen seiner beiden Vorgänger vergleichbar wäre (Busunfall, Navi für den Vater einstellen; wobei hier die Frage nach dem Wahrheitsgehalt keine Rolle spielt).



16 WE: (--) du hosch verSCHLAFE.>

Nach einer kurzen Pause reformuliert der Lehrer (in Zeile 16) die Antwort des Schülers hinsichtlich des von ihm unterstellten „wahren“ Grundes. Er weist damit nicht unbedingt die Antwort des Schülers zurück, sondern liefert selbst einen Grund dafür, dass der Schüler zu spät aus dem Haus gekommen ist. Er benennt mit *verSCHLAFE* einen – am institutionellen Erfahrungswert gemessenen – Standardgrund, warum Schüler/innen zu spät in den Unterricht kommen. Mit dieser Reformulierung ist nicht nur verbunden, dass der Lehrer dem Schüler verdeutlicht, dass er seine Beschreibung nicht als akzeptablen Grund für seinen verspäteten Klasseneintritt akzeptiert. Er macht den Schüler damit auch zu einer Person, die nur über eine eingeschränkte Selbstorganisation verfügt, die der eines Erwachsenen nicht entspricht.

Auch diese Unterstellung formuliert der Lehrer in einer Lautstärke, die für den unmittelbar neben ihm stehenden Schüler deutlich zu hoch ist. Dem Lehrer scheint also daran gelegen zu sein, dass auch die restlichen Schüler akustisch verstehen können, was er sagt. Das fernkommunikativ laute Sprechen ist ein deutlicher Hinweis dafür, dass der Lehrer neben dem unmittelbar neben ihm Stehenden auch die Klassenöffentlichkeit als relevanten Rezipienten sieht. Neben seiner expressiven Gestikulation, die vom Schüler wegführt und – wie die Kopfhaltung – den Eindruck erweckt, sie gelte eher der Klassenöffentlichkeit, ist ein weiterer Aspekt zu beobachten, der in die gleiche Richtung weist. Wir sehen den Lehrer in einer Position, bei der er eher neben dem Schüler steht und mit der Körpervorderseite zur Klasse hin orientiert ist, als dass er in eine tatsächliche Face-to-face-Konstellation eintritt. Dies wäre für Interaktionsdyaden der erwartbare Normalfall. So aber steht und gestikuliert er wie auf einer Bühne von seinem Mitspieler weg für ein zuschauendes Publikum, für das eben auch etwas lauter gesprochen werden muss.



17 ER: <<all> nein isch hab nich verschla[fn]>

18 WE: [du]

Die nächste Reaktion des Schülers besteht in einer Zurückweisung der Reformulierung des Lehrers, wobei er deren Unangemessenheit zum einen explizit mit *nein* zurückweist und zum anderen im unmittelbaren Anschluss daran die Äußerung des Lehrers vollständig wiederholt.



19 WE: kommsch net zu spät aus_m haus weil_d

20 verSCHLafe hosch,

Der Lehrer reagiert insistierend auf die schülerseitige Zurückweisung und wiederholt seinerseits nochmals seine Unterstellung. Interessant ist dabei, dass er nun im

ersten Teil die zurückliegende Formulierung des Schülers aufgreift und dabei in verneinter Version weitgehend wiederholt [*du*] *kommst net zu spät aus_m haus*. Im mit „weil“ angeschlossenen Teil wiederholt er dann nochmals seine Eingangs-Reformulierung *weil_d verSCHLAFE hosch*,

Dies ist insgesamt eine interessante Konstruktion, die, so wie sie realisiert wurde, inkonsistent und unlogisch erscheint. Dies wäre anders, hätte der Lehrer die Äußerung des Schülers nicht in verneinter Variante wiederholt. Dann hätte er diese als kontrastiven Bezugspunkt für sein Insistieren auf dem Aspekt „verschlafen“ nutzen können (*[du] kommst... zu spät aus_m haus weil_d verSCHLAFE hosch*). Eine Implikation der verneinten Variante ist die explizite Zurückweisung der Schülerbehauptung gleich im ersten Reaktionsteil. In der verneinten Variante wäre anstatt des Weil-Anschlusses beispielsweise eine Fortsetzung mit „sondern du hast verschlafen“ erwartbar.

21 WE: *wenn_d [pünktlich]*

22 ER: *[isch wohn grad] hier um die ECKE*

23 *deswegen [(xxx xxx)]*

Der Schüler verweist dann (in Zeile 22) als „Argument“ gegen den Lehrer und als Entschuldigung für seine Verspätung auf die Nähe seiner Wohnung zur Schule. Die Logik seiner Äußerung, die – wie sich gleich zeigen wird – nicht wirklich mehrheitsfähig ist – sieht wie folgt aus: Weil er so nahe bei der Schule wohnt (und der Schulweg deswegen sehr kurz ist), läuft er strukturell Gefahr, sich zu verspäten. Umgekehrt kann man schließen, dass er, würde er weiter weg wohnen, pünktlich zum Unterricht erscheinen würde.

24 WE: *[<<lachend> ah ja;>]*

25 *ah de_s ja noch schlimmer. (-)*

26 ER: *[ja:: (--)äh]*

Der Lehrer kontert mit dem Hinweis, dass dies gerade keine Entschuldigung, sondern vielmehr eine zusätzliche Verschärfung seiner Verspätung darstellt. Sowohl der Schüler als auch die Klassenöffentlichkeit erkennen, dass sie es hier mit einem klassischen Eigentor zu tun haben: Alle vereinen sich in Würdigung dieses unfreiwilligen „Treffers“ in einem herzhaften Lachen.



27 KL: *[((lacht))]*

6.4 Klärung der Bestrafung

Mit dem gemeinsamen Lachen endet die Phase der Begründungsaushandlung, und der Lehrer geht nun dazu über, dem Schüler zu verdeutlichen, dass seine Verspätung Konsequenzen haben wird. Noch bevor er jedoch das erste Wort sagt, hebt er im unmittelbaren Nahbereich des Schülers und auf Höhe seines Gesichts drei gespreizte Finger. Diese sind für alle Zuschauer weithin sichtbar. Wären sie alleine für den Schüler in einer dyadischen Konstellation bestimmt, wäre dies ein deutlicher Übergriff in seinen persönlichen Handlungsraum.



28 ER: ((**lacht**))

29 WE: ((zeigt mit der Hand drei Finger))

Als der Lehrer dann zu sprechen beginnt (*wIEviele mal ISses? (--)*), hat er seine rechte Hand etwas abgesenkt und die drei Finger zu einer losen Faust gekrümmt (Bild 17). Im unmittelbaren Anschluss beantwortet der Schüler die Frage in einer erneut leisen Sprechweise <<p> *dritte mal.*>. Während der Lehrer also wie auf der Bühne seinen Text laut und für die Zuschauer verständlich spricht, agiert der Schüler konsequent als Teilnehmer einer dyadischen Interaktion.



30 WE: wIEviele mal IS**es**? (--)

31 ER: <<p> *dritte mal.*>

Der Lehrer setzt dann das Gespräch mit einer weiteren Frage fort, mit der er den Schüler nach den Konsequenzen fragt, die mit einem dreimaligen Zu-spät-Kommen verbunden sind. Er möchte ganz offensichtlich, dass der Schüler selbst die Konsequenzen, die sich aus seiner erneuten Verspätung ergeben, formuliert.

6. Fallanalyse 1: Primärbearbeitung

32 WE: was heißt des? (-)



33 ER: isch weiß nisch. (.)

Als der Schüler mit Nichtwissen antwortet, spreizt der Lehrer erneut seine drei Finger der rechten Hand, die er auch wieder etwas angehoben hat. Er gibt jedoch nicht selbst die Antwort, sondern insistiert darauf, dass der Schüler genau weiß, wie die Konsequenzen aussehen.



34 WE: a DOCH- weisch doch. (--)

35 ER: nachsitzen; (-)

Nun gibt der Schüler mit *nachsitzen* die vom Lehrer gewünschte Antwort, die dieser dann in eigenen Worten reformuliert:



36 WE: <<Erol (ER) auf den Rücken klopfend> mir

37 treffe uns SAMSDags- (.)

38 zwei STUNde. (--)

39 oder Abends. (-)

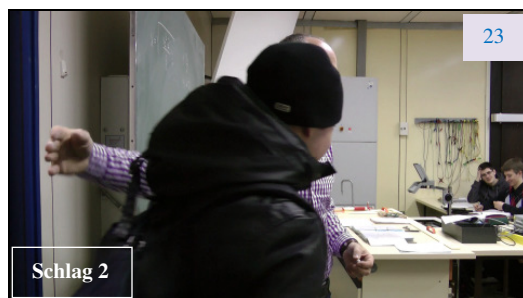
Zentraler Aspekt seiner Formulierung ist die Tatsache, dass er das Nachsitzen des Schülers dadurch exemplifiziert, dass er es für den Schüler zum unfreiwilligen Verlust von Freizeit macht (samstags, abends).

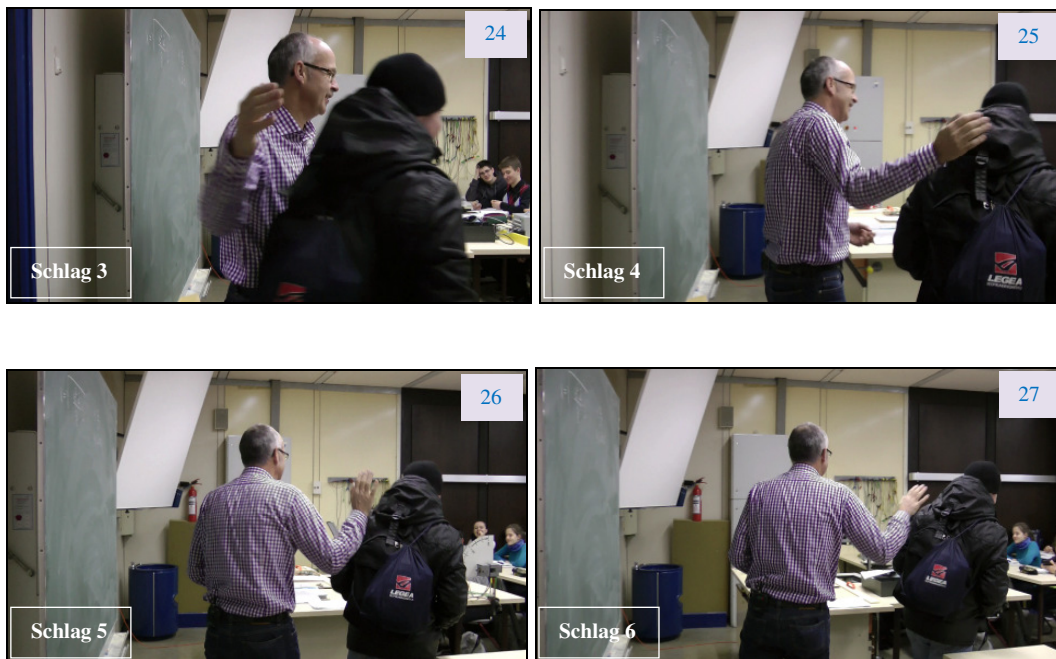


40 WE: **sE**tz> dI sch HIN- (1.7)
 41 <<f> mEldsch disch bei mIr-> (.)
 42 wa_mer das mAche;
 43 ja? (1.0)

Einsetzend mit dem Beginn seiner Äußerung *mir treffe uns...* (Zeile 36-37) schiebt der Lehrer den Schüler, den er die ganze Zeit über im Vorne auf der Schwelle gehalten hatte, mit insgesamt sechs leichten Schlägen auf den Rucksack in den Mittelgang an. Dieses Anschieben findet mit Abschluss der Äußerung *sEtz dI sch HIN* ihr Ende.

Die Schläge (siehe Bild 22-27) haben mit dem lauten Sprechen, der dynamischen und expressiven Gestikulation und der Positionierung des Lehrers gemeinsam, dass sie für den Schüler als einzigen Rezipienten überdeutlich, für die Klassenöffentlichkeit als partizipierende Zuschauer hingegen durchaus angemessen sind, um deren Verstehen abzusichern.





Zu sehen ist, dass der Lehrer immer noch ein deutliches Lächeln auf seinen Lippen hat. Bis auf sehr wenige und immer nur kurzzeitige Ausnahmen verschwindet dieses Lächeln die ganze Bearbeitung über nicht aus seinem Gesicht.

6.5 Ergebnispräsentation: Primärbearbeitung

Bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt wird die Inszenierung als zentrales gesprächsrhetorisches Verfahren bei der interaktiven Bearbeitung des Lehrers vor allem im ersten Teil deutlich, bei dem es noch nicht um konkrete Organisationsfragen geht. Bestandteile dieser Inszenierung sind:

- das theatralische, auf Wahrnehmung für beide Seiten angelegte Zusammensacken am Türrahmen (zwei Profile, je eins für jeden Rezipienten),
- das James-Dean-mäßige Warten auf den Delinquenten mit verschränkten Armen in der Tür,
- eine körperlich-räumliche Koordinierung mit dem Schüler, bei der die Körperpervorderseite in erster Linie dem Publikum zugewandt ist,
- eine stummfilmartig überdeutliche Gestikulation im unmittelbaren Nahbereich des Schülers,
- eine laute Sprechweise, die der fernkommunikativen Beziehung mit der Klassenöffentlichkeit geschuldet ist,
- eine fröhliche Mimik, bei der das Lachen bzw. Lächeln selten aus seinem Gesicht verschwindet und schließlich

- das ebenfalls „überbetonte“ Anschieben des Schülers im Zusammenhang mit der Aufforderung, sich zu setzen (insgesamt sechs „leichte Schläge“ auf den Rücken bzw. Rucksack).

Neben der Inszenierung, die nicht nur verbal und gestikulatorisch, sondern auch körperlich-räumlich realisiert und abgesichert wird, spielt die Thematisierung relevanter interaktiver Vorgängigkeit als Design-Aktivität eine wesentliche Rolle. Seine erste Äußerung <<p> oh net scho_widde> (Zeile 07) und das nachfolgende ungläubige Lachen <<lachend> hn.> (Zeile 08) sind deutliche Hinweise auf vorgängige Relevanzen.

Die gesamte multimodale Präsenz des Lehrers stellt von Anfang an das Publikum in Rechnung bzw. ist für das Publikum designed. Die Klassenöffentlichkeit ist dabei weit mehr als *bystander* im Sinne von Goffman (1981), die zufälligerweise mitbekommt, was passiert. Sie ist vielmehr ein wesentlicher Aspekt der grundsätzlich dreiteiligen Struktur interaktiver Beteiligung, welche das Ensemble in der aktuellen Situation der interaktiven Bearbeitung des Zu-spät-Kommens charakterisiert.

Der Lehrer nutzt auch die sozialtopografischen Implikationen des interaktionsarchitektonischen Vorne als Design-Ressource. Die inszenatorische Bearbeitung findet ausnahmslos im Vorne statt, auf das die Klassenöffentlichkeit aufgrund der Ausstattung und Platzierung und Ausrichtung von Tischen und Stühlen zwangsweise orientiert ist. Dieses Vorne ist das Territorium der organisationsstrukturellen Fokusperson. Wer sich im Vorne aufhält, befindet sich auch automatisch im Fokus der anderen Anwesenden.

Dies wird deutlich, wenn der Lehrer durch das offensive Warten dem Schüler zunächst den Durchgang versperrt; es zeigt sich, indem er ihm gewissermaßen in den Weg tritt und dadurch sein weiteres Eintreten in den inneren Klassenraum erschwert, wie auch darin, dass er ihn auf der Bühne festhält, bis die Konsequenzen auch für das Publikum verdeutlicht sind.

Das Festhalten des Schülers im Vorne ist ein design-relevanter Aspekt, über die der aktuelle Status des Schülers verdeutlicht wird. Er ist zwar legitimerweise im Klassenraum, gehört jedoch noch nicht richtig dazu. Er muss sich gewissermaßen die vollgültige Zugehörigkeit zum Klassenverband erst (wieder) durch den Vollzug von kategoriengebundenen Aktivitäten eines Zu-spät-Kommens verdienen. Zu diesen kategoriengebundenen Aktivitäten gehört unter anderem auch das Lachen über sich selbst und die Akzeptanz, dass man „gerechtfertigterweise“, wenn auch ungewollt, im Bühnenlicht steht: nicht als Individuum, sondern als Kategorie oder, um im Rahmen der Bühne zu bleiben, als Charakter bzw. Rolle.

Dadurch, dass er sich mit fernkommunikativen Ressourcen (expressive Gestikulation und lautes Sprechen) bei der interaktiven Bearbeitung des Zu-spät-Kommens kontinuierlich auch an die Klassenöffentlichkeit wendet und sie als Publikum an der Bearbeitung beteiligt, versucht (und schafft es) der Lehrer, die zuvor im Un-

terricht etablierte monofokale Struktur mit grundsätzlicher Ausrichtung der Schüler/innen nach vorne weiterhin aufrechtzuerhalten.

6.6 Das Recipient Design für den Schüler in der Primärbearbeitung

Bei der zurückliegenden Analyse wurde das Recipient Design als Konvergenzpunkt der verschiedenen designverdächtigen Aktivitäten bzw. als interaktives Produkt deutlich, das sich aus der beziehungsimplikativen Ladung der Art und Weise der Bearbeitung konstitutiver Interaktionsanforderungen ergibt. Bei einer solchen Sachlage kann man bei der Beschreibung eines konkreten Recipient Designs nicht mehr auf eine interaktionsstrukturelle Begrifflichkeit zurückgreifen wie dies bei den lokalen Design-Aktivitäten möglich und notwendig ist. Man ist bei der integrierenden Theoretisierung und Abstraktion dieser Design-Aktivitäten vielmehr unweigerlich auf sozial-kategoriale Begriffe verwiesen. Die Formulierung eines Recipient Designs nutzt eine Beschreibungssprache, die auf allgemeine, gesellschaftlich vorhandene Konzepte und Vorstellungen für die Charakterisierung von Kategorien zurückgreift, die für den sozialen Austausch aus Perspektive der Beteiligten relevant sind.

Im Fall der Primärbearbeitung machen die Design-Aktivitäten (aller Beteiligten) von Beginn an deutlich: Der Schüler wird behandelt als jemand, der manifest gegen die institutionelle Regel verstößt und dadurch den Ablauf des Unterrichts stört – und zwar zum wiederholten Mal.

Als notorischer Zu-spät-Kommer sind die Bewegungs- und Handlungsspielräume besonders in der ersten Phase der Bearbeitung „prangerartig“ eingeschränkt: Das gegen seinen erkennbaren Willen Festgehalten-Werden im interaktionsarchitektonischen Vorne spiegelt auch sozialtopografisch den fragilen Status des Schülers als noch nicht wieder vollwertiges Mitglied des Interaktionsensembles wieder, der sich hinsichtlich der thematisch-pragmatischen Relevanzen im spielerischen Vorführen auf der Bühne zeigt.

Dabei garantiert die spielerisch-unterhaltsame Inszenierung, dass die delinquenzbezogenen Design-Aktivitäten des Lehrers nicht auf die Person des Schülers zielen, sondern im Rahmen der rollenbezogenen Beziehung zwischen den Beteiligten zu interpretieren sind: Nicht der Schüler als Individuum wird hier abgestraft, sondern der Schüler in seiner kategorialen Eigenschaft und damit als situativer Repräsentant einer institutionell relevanten Kategorie.

Der entscheidende Hinweis auf die Relevanz der institutionell-kategorialen Implikationen des Recipient Designs (und damit eben der Irrelevanz der Individualität) erfolgt durch die Inszenierung der interaktiven Bearbeitung. Für deren intersubjektive Absicherung ist wiederum das kollektive Wissen um kategorien-relevante Aspekte der interaktiven Vorgängigkeit grundlegend. Die Inszenierung markiert die notwendige organisationsstrukturelle Praxis in ihrer Spielmodalität und bricht diese dadurch reflexiv.

Diese reflexive Brechung wiederum kann als Ausdruck einer grundlegenden professionellen Handlungsorientierung betrachtet werden, die neben dem Schüler auch den Lehrer in kategorialer Weise ins Spiel bringt. Unter einer solchen reflexiven Lesart wird dann in der Inszenierung auch ein Aspekt der Rollendistanz auf der Lehrerseite deutlich.

7. Fallanalyse 2: Sekundärbearbeitung

Bei der Präsentation der Analyseergebnisse der Sekundärbearbeitung haben wir aus der Gesamtanalyse unter Aspekten der Kontrastivität und fallstrukturellen Prägnanz eine für das Verhalten des Lehrers prototypische Stelle ausgewählt, die wir in ihrer multimodalen Konstitutionsspezifik nachfolgend präsentieren wollen.

Zunächst wollen wir jedoch beschreiben, wie die Sekundärbearbeitung initiiert wird, wie sich das thematische Geschehen bis zur ersten analysierten Stelle entwickelt und was die charakteristischen Aspekte der dabei konstituierten Interaktionsstruktur sind.

7.1 Der relevante Kontext

Die Sekundärbearbeitung beginnt damit, dass der Schüler der vom Lehrer bei der Primärbearbeitung im Unterricht etablierten konditionellen Relevanz zur Eigeninitiative bei der Klärung des Nachsitzens nachkommt. Er adressiert den Lehrer namentlich („Herr Weber“), der daraufhin zu ihm an den Tisch kommt. Der Schüler fragt dann, ob er das Nachsitzen bereits am folgenden Tag („kann ich morgen kommen“) ableisten kann, worauf der Lehrer schrittweise die Gründe für diesen Termin eruiert.

```
01 WE: warUm willsch MORge komme?
02 ER: weil isch hab auch bei der (.) frau kaSULke
03     morgn nachsitzen. deswEgn-
04 WE: <<f> wAs mUsch dU?>
05 ER: bei der frau kaSULke muss_isch auch zwei
06     [stundn nach(xxx) ]
07 WE: [warum musch_n DO:] nachsitze? (-)
```

Die erste Nachfrage des Lehrers in diesem Zusammenhang *warUm willsch MORge komme?* ist der Startpunkt zur Etablierung einer Frage-Antwort-Batterie, bei der jede Antwort des Schülers zu einer weiteren Nachfrage des Lehrers führt. Der Schüler gerät dadurch in einen Rechtfertigungsdiskurs, der ihm interaktionsstrukturell immer nur die Bearbeitung der vom Lehrer etablierten Relevanz überlässt.

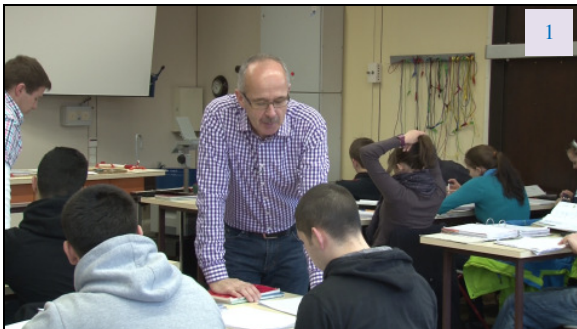
Thematisch ist diese Nachfragestruktur dadurch motiviert, dass der Schüler versucht, das Nachsitzen bei diesem Lehrer mit einem Nachsitzen bei dessen Kollegin zeitlich zu koordinieren. Diese Orientierung macht den Lehrer im gewissen Sinne neugierig, und er beginnt mit Fragen schrittweise die Gründe für das Nachsitzen des Schülers bei seiner Kollegin zu klären. So muss der Schüler schrittweise darstellen, dass er eine Zusatzaufgabe, die er als Strafe für einen anderen Regelverstoß bekommen hatte, auch auf mehrmaliges Nachfragen der Lehrerin „vergessen“ hat und deswegen für zwei Stunden Nachsitzen in die Schule kommen muss.

08 ER: weil- sie hatte mir ne AUFGabe gege:m-
 09 isch hab die vergessn zu MACHN- (-)
 10 WE: [o:h]
 11 ER: [auch die nÄgste] woche DRAUF-

Neben der interaktionsstrukturellen Defensive und dem „thematischen Erklärungsnotstand“ bringt diese Interaktionsstruktur für den Schüler die Ungewissheit mit sich, wie der Lehrer letztlich auf seinen Vorschlag reagieren wird. Denn durch die Nachfragestruktur schiebt der Lehrer die Beantwortung der für den Schüler zentralen Frage „kann ich morgen zum Nachsitzen kommen“ immer weiter hinaus. Anders formuliert: Der Lehrer lässt ihn zappeln.

7.2 Klärung relevanter Aspekte der Vereinbarung von Nachsitzen 1 für Nachsitzen 2

Der von uns ausgewählte Ausschnitt beginnt mit der Frage des Lehrers nach dem genauen Zeitpunkt des Nachsitzens bei seiner Kollegin und endet mit der Festlegung des Zeitpunktes des Nachsitzens bei ihm. Schauen wir uns zunächst einmal anhand des folgenden Standbildes die konkrete interaktionsarchitektonische Umgebung der Interaktion und die Positionierung des Lehrers sowie die damit implizierte Koordination mit dem Schüler an.



12 ER: und deswe[gn]
 13 WE: [un] WANN musch du mOrge komme?
 14 um wieviel [UHR?]
 15 ER: [sie]bn uhr dreißig; (.)

Als der Lehrer den Schüler mit *un WANN musch du mOrge komme?* nach dem Zeitpunkt des Antretens zum Nachsitzen bei seiner Kollegin fragt, sehen wir ihn am Tisch und Sitzplatz des Schülers. Er hat sich mit beiden Händen auf der Tischplatte abgestützt und ist in dieser Positur – bereits seit längerer Zeit – eingestastet. Mit seiner rechten Hand hat er sich auf den dort liegenden Unterlagen des Schülers abgestützt, seine linke Hand ist noch weiter in das Territorium des Schülers gewandert. Sie befindet sich direkt auf dem rechten, vor dem Schüler auf dem Tisch liegenden Blatt. Im Unterschied zur Primärbearbeitung haben wir es hier

mit der körperlichen Repräsentanz einer dyadischen face-to-face-Konstellation zu tun. Eine Verkörperung fernkommunikativer Relevanzen – und damit der Relevanz weiterer Rezipienten seines Verhaltens – lassen sich in diesem Standbild nicht finden. Seit der Lehrer in Reaktion auf eine namentliche Adressierung des Schülers („Herr Weber“) von seinem Pult zum Schüler gegangen ist, verweilt er an dessen Tisch in der oben beschriebenen Position und Positur, in der damit verbundenen körperlichen Nähe und der deutlichen Orientierung auf den Schüler. Dadurch, dass der Schüler die gesamte Bearbeitung über sitzen bleibt, bildet sich hier eine Oben-Unten-Relation ab, die man durchaus sozialstrukturell und hierarchieimplikativ verstehen kann.

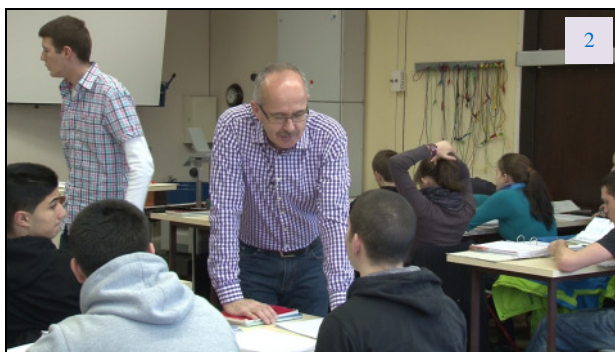
Weiterhin kann man sehen, dass die Aktivitätsstruktur durch die für Unterrichtspausen typischen multifokalen Orientierungen der Schüler/innen charakterisiert wird, die jeweils eigenen Orientierungen folgen. Die Wahrnehmung strukturierende Relevanz des interaktionsarchitektonischen Vorne ist aufgehoben, und als adäquate Präsenzform sind auch das Stehen und die Bewegung im Raum möglich.

Die Frage *WANN musch du mOrge komme?* hat einen syntaktisch von ihr abhängigen, prosodisch allerdings nicht integrierten spezifizierenden Nachtrag (*um wieviel [UHR?]*, Zeile 14). Durch die zweigliedrige Struktur erhält die Frage nicht nur die Funktion, nach einem konkreten Zeitpunkt zu fragen (besonders durch den spezifizierenden Nachtrag), sondern angesichts der zurückliegenden Interaktionsgeschichte und des Rückbezuges auf die Äußerung in Zeile 02-03 auch refokussierende Wirkung (unterstützt durch den Akzent auf *WANN*).

ER wartet die Äußerungsvollendung WEs nicht vollständig ab, sondern beginnt mit einem kleinen Frühstart in dessen Abschluss hinein bereits mit seiner Antwort [*sie]bn uhr dreißig;*. Er liefert damit – gemessen an den Präzisionsimplikationen der zweiten Frage – den erfragten Zeitpunkt in der gewünschten Genauigkeit.

14 WE: um wieviel [UHR?]

15 ER: [sie]bn uhr dreißig; (.)



16 (natürli**sch**.) (1.2)

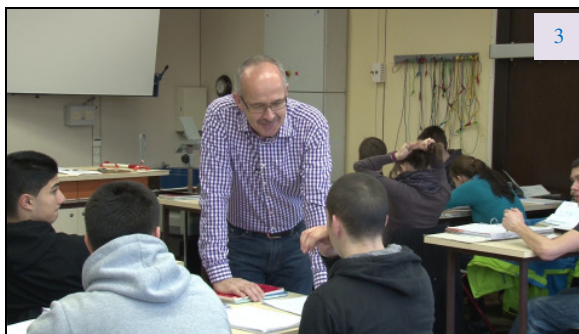
Interessant ist das nach der Mikropause nachgeschobene *natürlisch*, mit dem der Schüler den für einen Samstag (und damit eigentlich freien Tag) frühen Zeitpunkt

des Nachsitzens evaluativ kommentiert. Die Frage nach dem genauen Zeitpunkt des „Strafantritts“ ist nicht nur für die Dyade interessant, sondern auch für den unmittelbar in der Reihe vor ihm sitzenden Mitschüler. Dieser dreht sich bereits mit Beginn der Lehrerfrage *um wieviel [UHR?]* in Richtung des Delinquenten um.

Danach entsteht eine etwas längere Pause. Der zurückliegende Interaktionsverlauf ist – bis auf die Stelle, an der der Lehrer etwas verzögert auf ERs initiiierende Frage reagiert – durch schnelle Anschlüsse, Overlaps und maximale Mikropausen charakterisiert. Hier wie an der gerade zitierten Stelle „gehört“ die Pause WE und es ist an ihm, sich als nächster Sprecher zu etablieren. Hier wie dort kann die Pause mit kurzem Nachdenken des Lehrers motiviert werden, der die vorausstehende Äußerung ERs relativ zu seinen eigenen Relevanzen „verarbeitet“.

Der Lehrer weiß nun, warum ER morgen kommen will (Ökonomieorientierung) und wann genau ER kommen muss. Er hat damit alle relevanten Informationen, um seine Entscheidung zu treffen. Weitere spezifizierende Nachfragen sind daher an dieser Stelle nicht funktional. Und tatsächlich besteht der weitere Interaktionsverlauf darin, dass der Lehrer ERs Eingangsfrage beantwortet.

7.3 Spielerisch-forcierender Terminvorschlag für Nachsitzen 2



17 WE: oah sa:che_me siwwe UHR? he? (1.0)

Der Lehrer reagiert mit der dialektal markierten Äußerung *oah sa:che_me siwwe UHR? he?* auf die Antwort des Schülers. Er beantwortet damit auch die Eingangsfrage des Schülers „kann ich morgen kommen“ indirekt durch Nennung einer konkreten Uhrzeit, also nicht durch eine explizite Affirmation.

Interessant ist zudem die Pluralformulierung *sa:che_me*, die als wesentliche Implikation eine Modalisierung besitzt, die sich auf das Maß der Endgültigkeit des angegebenen Zeitpunktes bezieht und letztlich einen Aushandlungsspielraum projiziert. Dies wird auch durch das einleitende *oah* verstärkt, das ebenfalls modalisierend wirkt. Die Tatsache, dass der Lehrer beim abschließenden *he?* ein breites Lachen im Gesicht hat und dem Schüler, der gerade zu ihm hochschaut, direkt ins Gesicht blickt, scheint darauf hinzudeuten, dass die Angabe des Zeitpunktes eine gewisse Unterhaltungsimplication für ihn besitzt. Unter der Voraussetzung, dass

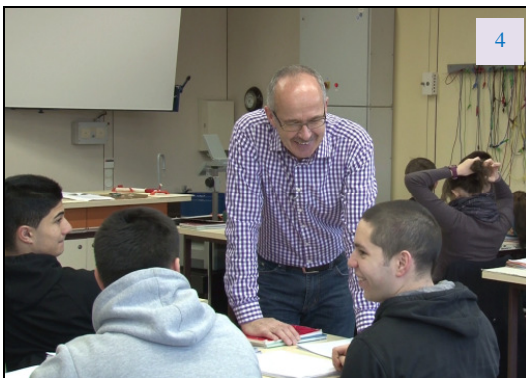
7. Fallanalyse 2: Sekundärbearbeitung

7.30 Uhr an einem Samstag für einen zu spät kommenden Schüler ein sehr früher Zeitpunkt ist, stellt 7.00 Uhr eine zusätzliche Verschärfung dar. Diese quittiert der Lehrer klar erkennbar mit einem offenen Lachen, das in einer gewissen Spannung zur Verschärfung steht.

Dieses Verhalten führt nunmehr auf Seiten ERs zu der Nachfrage *bei Ihn: siem uhr?*. Es ist zu vermuten, dass diese unmittelbar auf die Äußerungsmodalisierung reagiert, hinsichtlich der sich ER wohl nicht sicher ist.

18 ER: bei Ihn: siem uhr?

Es scheint ihm wichtig zu sein, die Sicherheit und Vertrauenswürdigkeit bzw. Korrektheit des von WE formulierten Zeitpunktes intersubjektiv durch eine auf seine Nachfrage reagierende Äußerung von WE absichern zu lassen.

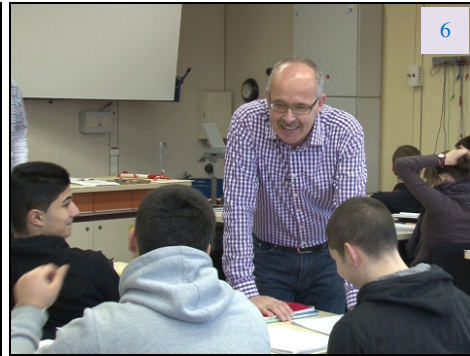
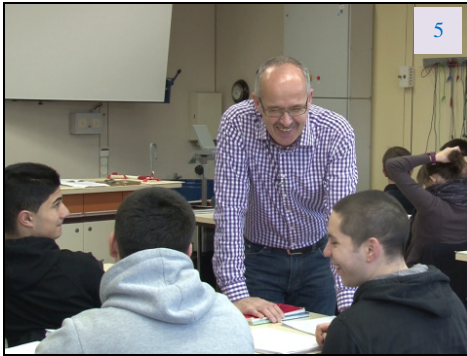


19 WE: sEchs uhr fünfevIerzisch? (--)

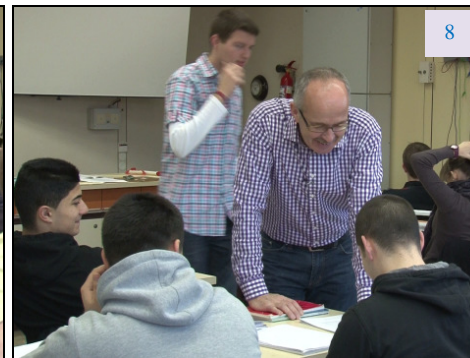
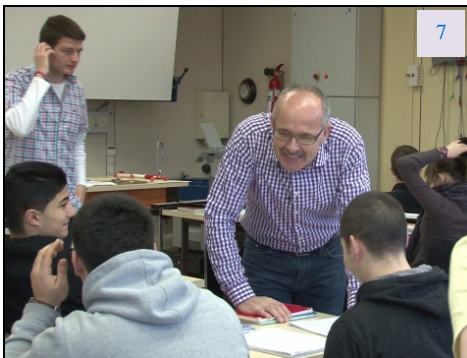
WE reagiert jedoch nicht in einer präferierten und für ER wünschenswerten Weise, sondern verlegt auf den Wunsch ERs nach intersubjektiver Absicherung den Zeitpunkt nunmehr nochmals um eine Viertelstunde nach vorne. Er ignoriert dadurch nicht nur ERs Wunsch nach intersubjektiver Absicherung, sondern verschärft die mit dem Zeitpunkt für ER verbundenen negativen Implikationen. Dieser muss noch etwas früher kommen und damit auch noch früher aufstehen.

Es ist zu sehen, dass der Lehrer nach Vollzug des verschärfenden Zuges erneut ein breites Lachen im Gesicht hat, das sogar an Deutlichkeit noch etwas zugenommen hat. Und er blickt weiterhin auf den vor ihm sitzenden Schüler. Der Schüler jedoch weicht mit lachend-ungläubigem Gesichtsausdruck dem Blick des Lehrers aus und wendet sich blicklich – fast hilfeschend – nach links zu seinen Mitschülern. Dieses Verhalten hat durchaus Kommentarqualität, mit dem der Schüler unmittelbar auf die Terminverschärfung des Lehrers reagiert. Danach entsteht erneut eine etwas längere Gesprächspause (--), die dieses Mal von WE beendet wird.

7.4 Spielerisch-ernsthafte Formulierung des pädagogischen Konzeptes „es muss wehtun“



20 WE: <<lachend;f> aah> (-)



21 <<f> es muss ↑WEH T^U:N.> (.) ha



22 <<lachend> dass dä_s merksch;> (-)

WE expliziert nunmehr die in seiner ersten Zeitangabe deutlich gewordene Modalisierung und macht klar, dass es ihm nicht wirklich ernst ist, sondern dass er spielerisch unterwegs ist. Dies verdeutlicht er vor allem mit der lachenden Sprechweise <<lachend;f> aah> und einem kurzen Lachen *ha*, wie auch einer laut gesprochenen (<<f> es muss ↑WEH T^U:N.>) und einer lachend formulierten Äußerung (<<lachend> dass dä_s merksch;>), mit denen er seine Orientierung preisgibt.

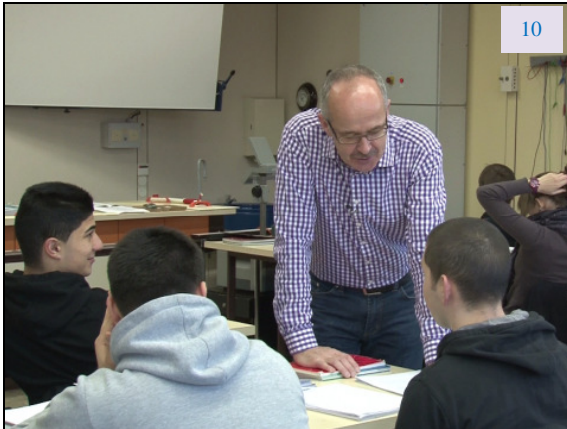
Diese letzte Äußerung kann man als eine Konzeptformulierung verstehen. WE verdeutlicht damit, warum er sich zurückliegend so verhalten hat. Er erklärt dieses Verhalten zudem als pädagogisch motiviert: Er eröffnet durch sein Verhalten ER eine Möglichkeit, aus dem aktuellen Geschehen etwas für die Zukunft zu lernen. Die lachende Sprechweise dient dabei der Absicherung der Modalität des Verhaltens von WE und dem spielerischen Charakter seines Verhaltens. „Schmerz als pädagogisches Mittel“ und Handlungsgrundlage des Lehrers wäre zynisch und mit pädagogischem Handeln nicht ohne weiteres vereinbar. Zudem würde der Lehrer bei einem ernsthaften Einsatz dieses pädagogischen Mittels sicherlich nicht seine Handlungsgrundlagen explizit offen legen.

Schaut man sich die Standbilder und damit das visuell wahrnehmbare Verhalten des Lehrers an, so wird Folgendes deutlich: Seine Konzeptformulierung hat unterschiedliche, konkret identifizierbare Adressaten und Rezipienten. Der zu spät gekommene Schüler ist – wie bisher – der primäre Adressat, denn zu ihm spricht der Lehrer weiterhin. Der neben ihm sitzende Schüler ist jedoch ebenfalls Adressat des Lehrers, was er mit seinem Blick verdeutlicht, den er auf diesen Schüler richtet. Der Lehrer wendet sich diesem Schüler blicklich in der Pause nach dem lachend realisierten *aah* zu und kommt mit der Realisierung von *merksch* wieder beim Zu-spät-Kommer an.

Und als Rezipienten kommen all diejenigen in der Nähe sitzenden oder stehenden Schüler hinzu, die aufgrund der lauten Sprechweise des Lehrers mitverstehen, was gesagt wird. Wir haben es hier also mit einer modalitätsspezifischen Form der Arbeitsteilung bei der Auswahl unterschiedlicher Rezipienten zu tun, bei der Verbalität, Lautstärke und Blick für den Zuschnitt für je spezifische Rezipienten eingesetzt werden.

7.5 Ernsthafte Aushandlung des Zeitpunktes von Nachsitzen 2

Ein Rest Unsicherheit hinsichtlich der fraglosen Verstehbarkeit seiner eingesetzten deutlichen Modalisierung scheint jedoch auf WEs Seite zu existieren. Denn durch das laut gesprochene <<*f*> *NEE*-> bricht WE nun explizit und markiert mit seiner vorherigen Modalität und verdeutlicht ER, dass es nunmehr ernsthaft weitergehen wird – und dass der zurückliegende Teil als Spiel zu verstehen ist. Das Lachen ist aus seinem Gesicht verschwunden, und seine Sprechweise wird nicht mehr durch irritierende Modalisierungen charakterisiert, bei denen vor allem die Mimik in einem irritierenden Spannungsverhältnis zu den formulierten thematisch-pragmatischen Relevanzen der Äußerungen steht. Interessant ist, dass der in der Reihe vor dem Delinquenten sitzende Schüler nunmehr seinerseits – nachdem sich der Lehrer zu erkennen gegeben hat – ein Lächeln im Gesicht hat. Dieses kann man durchaus als einen Kommentar der Erleichterung verstehen: hinsichtlich seines Klassenkameraden und hinsichtlich seines Lehrerbildes.



23 WE: <<f> NEE-> (-) kommsch um SIWwe uhr dre*ei*ßisch,

Mit seiner weiteren Äußerung widerruft er nach einer kurzen Pause zudem die vorherige Terminverschärfung und belässt es bei dem von seiner Kollegin festgesetzten Zeitpunkt *kommsch um SIWwe uhr dreißisch*. Dabei greift er mit dem Akzent auf *SIWwe* den Akzent auf *sEchs* (Zeile 19) seines verschärfenden Zuges auf.

24 [okay?]

25 ER: [ja okay;] (.)

Hatte zuvor ER durch Nachfrage intersubjektive Absicherung eingefordert, so ist es nun WE, der durch das [okay?] eine explizite Verstehensdokumentation seitens ER invitiert. Dass WE diesbezüglich etwas „überevorsichtig“ und die explizite Absicherung überflüssig ist, verdeutlicht die Tatsache, dass Invitation und Verstehensdokumentation in einem Overlap zusammenfallen. ER hat also den Switch in der Äußerungsmodalisierung des Lehrers verstanden und reagiert mit [ja okay;] verstehensdokumentarisch redundant (sowohl *ja* als auch *okay*;) und gänzlich unabhängig von der Absicherung der Intersubjektivität durch WEs [okay?].

WEs Absicherung der intersubjektiven Grundlagen machen jedoch das Risikopotential solcher spielerischen Modalisierungen deutlich. Je expandierter sie realisiert werden, desto expliziter und markierter müssen sie wieder außer Kraft gesetzt werden.

Die weitere Interaktionsentwicklung dreht sich dann um die konkrete Organisation des Nachsitzens bei WE, und sie basiert auf der Grundlage von Ernsthaftigkeit seitens des Lehrers. Das visuell wahrnehmbare Verhalten des Lehrers wird in dieser Phase durch weitgehende Invarianz und Stabilität fast aller Ausdrucksressourcen bestimmt. Dies gilt für seine aufgelehnte und leicht nach vorne gebeugte Postur, die sich überhaupt nicht verändert, für seine Blickorganisation, bei der er kontinuierlich den Schüler anschaut, und auch für seine Mimik, aus der das Lachen über längere Zeit verschwindet.

7. Fallanalyse 2: Sekundärbearbeitung

26 WE: isch bi/ (.) äh WO musch_n du disch mElde?
 27 ER: isch wEiß nisch- muss sie jetzt frAgn-
 28 wir ham wir ham sie ja [danach (xxx)]

WE startet zunächst mit einer auf ihn selbst bezogenen Äußerung *isch bi/*, bricht diese jedoch ab, kehrt zu seiner vorherigen dominanten Fragehaltung zurück und holt mit *äh WO musch_n du disch mElde?* für die konkrete Organisation des Nachsitzens weitere wichtige Informationen ein. Nachdem klar ist, wann ER kommen wird, steht nun die Frage nach dem Ort an, an dem er sich (entweder bei Frau Kasulke oder bei einer anderen Person) melden muss. Dieses „sich melden müssen“ hat den Status eines für die ordnungsmäßige Abwicklung von Nachsitzen als institutionell vorgesehene Bestrafung konstitutiven Bestandteils.

Während ER der Tag und Zeitpunkt seines Nachsitzens bei der Kollegin von WE bekannt ist, ist der Ort, an dem dieses Nachsitzen stattfinden soll, noch offen. Dass dem so ist, hängt mit der Logik der Institution zusammen. Der Zeitpunkt des Nachsitzens muss dem Schüler frühzeitig bekannt sein, damit er die Organisation seiner Freizeit danach ausrichten kann oder – falls er noch nicht volljährig sein sollte – seine Eltern frühzeitig darüber in Kenntnis setzen kann. Wo genau (z.B. in welchem Raum) das Nachsitzen dann stattfinden wird, ist eher Gegenstand zeitnaher Organisation und Klärung, bei dem gegebenenfalls räumliche und personelle Kontingenzen berücksichtigt werden müssen.

Es ist daher nicht verwunderlich, dass ER diese Informationen erst bei WEs Kollegin in der anschließenden Stunde erfragen muss.

29 WE: [gut. (.) dann frägsch]
 30 erschtemal SIE-
 31 ER: okay;

WE scheint frühzeitig zu verstehen, dass ER mit der Äußerung *muss sie jetzt frAgn- wir ham wir ham sie ja [danach (xxx)]* zum einen auf WEs Kollegin referiert und zweitens, was genau er damit sagen will. Er reagiert bereits in den Äußerungsabschluss von ER hinein mit der positiven Bestätigung [*gut.* und nach einer Mikropause mit dem Beginn seiner Äußerung *dann frägsch*] *erschtemal SIE-*. Diese Aufforderung wird von ER mit einem unmittelbar anschließenden *okay*; explizit ratifiziert. Es handelt sich dabei bereits um die zweite explizite Ratifikation, die übereinstimmend mit *okay* realisiert wird. War ER zuvor in einem von WE initiierten Rechtfertigungs- und Darstellungsdiskurs „gefangen“, die eine ausschließliche Abarbeitung der von WE etablierten konditionellen Relevanzen implizierte, so hat sich seine jetzige interaktive Beteiligungsweise verändert. Er ist nunmehr derjenige, der kleinschrittig die Ausführungen des Lehrers explizit mit ratifikatorischen Verstehensdokumentationen begleitet. Diesbezüglich markiert die in Überlappung realisierte erste Ratifikation (Zeile 25) also auch einen Wen-

depunkt hinsichtlich der interaktiven Beteiligung ERs insgesamt und auch einer kleinschrittigen, durch beidseitige Beiträge charakterisierten Interaktionsdynamik.

Und war es zuvor ausschließlich ER, der initiiert durch WEs Nachfragen Begründungen geliefert hat, so beginnt nunmehr auch WE (allerdings im Rahmen allgemeiner Verstehensabsicherung und nicht etwa auf Initiative von ER oder gar als Bearbeitung einer von ER für ihn etablierten konditionellen Relevanz) eine Begründung. Diese bringt er jedoch nicht zu Ende, sondern liefert die nachfolgende wichtige Information gewissermaßen in einem „begründungsfreien“ Format. Man kann sich fragen, ob diese unmarkierte Aufgabe der Begründung beziehungs- und statusimplikative Qualität besitzt, wobei sich der Lehrer nicht desselben Formats bedienen will, das zuvor für den subalternen und interaktionsstrukturell abhängigen Status des Schülers charakteristisch war.

Diese spezifische Lesart ist durchaus kompatibel mit einer Lesart, die den Äußerungsbeginn mit „weil“ eher als ein gängiges Verfahren betrachtet. Man könnte die spezifische Funktionalität dieses allgemeinen Verfahrens darin sehen, dass es – quasi im Zitieren eines Begründungsformats in einem nicht begründungsrelevanten Zusammenhang – die damit verbundene Projektionsqualität nutzt.

Eine wichtige weitere Implikation des Abbruchs der begonnenen Äußerung besteht in einem Perspektivenwechsel. WE startet seinen Beitrag mit einer Referenz auf die eigene Person, führt dann die Äußerung jedoch durch die pluralische Formulierung in einer „verallgemeinernden“ Version fort.

32 WE: weil isch- (.) morge ha_me ja INFotag-
 33 tag der offenen TÜR-
 34 ER: okay.

Auch diese Information wird von ER wieder invariant mit *okay* explizit ratifiziert. Nicht nur ER scheint eine starke Orientierung an intersubjektiver Sicherheit zu haben und dies durch die expliziten Ratifikationen zum Ausdruck zu bringen. Gleiches gilt auch für WE. Denn dieser ermöglicht durch seine Formulierungsdynamik, die explizite Ratifikationsslots für ER zur Verfügung stellt, die Absicherung der Intersubjektivitätsgrundlagen hinsichtlich der aktuellen Organisation des Nachsitzens von ER bei ihm. Diese Struktur von lehrerseitiger Informationsgabe und schülerseitiger expliziter Ratifikation wiederholt sich im Folgenden in systematischer Weise.

35 WE: isch bin sowieso ab acht uhr DA-
 36 ER: hmhm; (-)

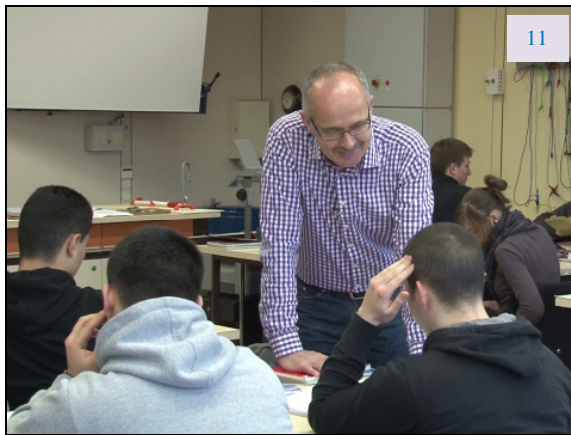
Hier kommt WE nun zu der oben zunächst angelegten, dann jedoch aufgegebenen Perspektive auf sich selbst zurück. Es scheint ihm also wichtig zu sein, die Informationsprozessierung vom Allgemeinen zum Spezifischen zu gestalten und dabei für seine morgige Anwesenheit den Infotag als zentrale Voraussetzung und Erklä-

7. Fallanalyse 2: Sekundärbearbeitung

zung zu formulieren. Man kann darin einen indirekten Hinweis darauf sehen, dass ER aufgrund des Infotages Glück hat mit seinem Ansinnen, die zwei Doppelstunden Nachsitzen zu kombinieren. Der Verweis ist jedenfalls ein Hinweis auf die grundsätzliche Bereitschaft und Flexibilität des Lehrers, dem Schüleranliegen entgegenzukommen.

Auf den Hinweis von WE, *isch bin sowieso ab acht uhr DA-*, variiert ER die Formulierung seiner Ratifikation. Nun nickt er die relevante Information lediglich mit dem nichtlexikalisierten Rückmelder *hmhm* relativ „neutral“ ab. Doch bereits die folgende Aufforderung, die wieder explizit an ihn adressiert ist, bestätigt er erneut mit *okay*; (Zeile 39).

37 WE: un: dann sasch_me bescheid wo sitsch-



38 dann gUck_me was_me MAche;

39 ER: okay;

Erst hier kehrt das Lachen in das Gesicht des Lehrers zurück, bei gleichzeitiger Konstanz und Invarianz seiner sonstigen Ausdrucksressourcen.

Interessant an der Formulierung *dann gUck_me was_me MAche* ist die Tatsache, dass darin das Nachsitzen von ER als gemeinsame Sache von Lehrer und Schüler behandelt wird. Die pluralische Formulierung von *gUck_me* und *was_me MAche* stellt dem Schüler eine gewisse Mitsprachemöglichkeit bzw. ein gewisses Aushandlungspotenzial bei der Gestaltung des Nachsitzens in Aussicht.

40 WE: machsch ERSCHdemal des; (-)

41 ER: okay;

Als Abschluss der bisherigen gemeinsamen Aushandlung realisiert WE dann die Äußerung *machsch ERSCHdemal des*, womit er – auch bezüglich des Äußerungsformats – an die Äußerung in Zeile 29-30 anschließt, wo er ER darauf hingewiesen hat, erst einmal mit Frau Kasulke die genauen Modalitäten seines Nachsitzens bei ihr zu klären (*frägsch erschtemal SIE*). In einem etwas globaleren Verständnis

heißt das auch: Sitz erst einmal bei ihr nach (und komm dann zu mir). Dies ist eine nochmalige retrospektive Verdeutlichung, dass die vorherige Verschärfung des Zeitpunktes des Nachsitzens (6.45 Uhr) definitiv außer Kraft gesetzt ist. Auch hier ratifiziert ER die an ihn ergangene Anweisung mit einem *okay*;

Der Lehrer fragt den Schüler dann, wo genau er wohnt und kommt damit auf einen Aspekt zurück, der in der Primärbearbeitung in der Begründung des Schülers eine Rolle gespielt hatte. Dieser hatte den Hinweis gegeben, „gerade um die Ecke“ zu wohnen.

42 WE: dass disch dran
 43 <<f> ↑wo WOHN SCH_n du hier?> (-)
 44 ER: WOHLgelegn. (.) neckarstadt OST.
 45 WE: <<cresc> ach GOTT nee- du kannsch aus_m> BETT
 46 fAlle->
 47 <<all> annere müsse mOrgens um SECHS-> (---)
 48 [<pp> (xxx)>]

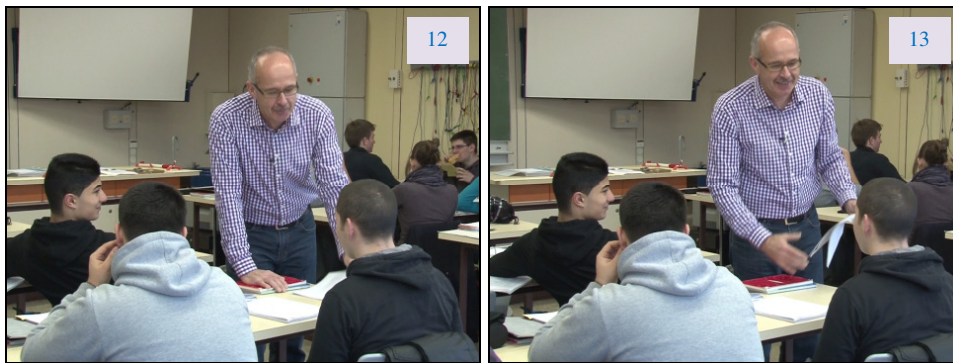
Als der Schüler den Wohnort nennt (Zeile 44) und der Lehrer erkennt, dass ER tatsächlich in unmittelbarer Nähe der Schule wohnt, packt er den Schüler spielerisch bei der Ehre und verweist auf die Mitschüler, die als Fahrschüler wegen ihres langen Weges zur Schule teilweise sehr früh aufstehen müssen.

Der Schüler wiederholt in Reaktion hierauf noch einmal seinen Hinweis aus der Primärbearbeitung, zu spät aus dem Haus gegangen zu sein und dann gemerkt zu haben, dass es schon zu spät ist, um pünktlich zum Unterricht zu erscheinen. Dadurch, dass er bereits in der Primärbearbeitung eingebrachte Aspekte wiederholt, vermeidet der Schüler, in der Sekundärbearbeitung explizit „seine Schuld einzugestehen“.

49 ER: [nä isch hab gedacht isch SCHAFF_s] mit der
 50 zeit hEr- (.)
 51 danach bin ich RAUS-
 52 isch guck auf die UHR-
 53 dann war i_schon zu spät [(dran) (xxx)]

Daraufhin beendet der Lehrer die Organisation und Explikation der Konsequenzen des Zu-spät-Kommens für den Schüler mit einem evaluativen Kommentar.

7.6 Abschluss und Positivevaluation

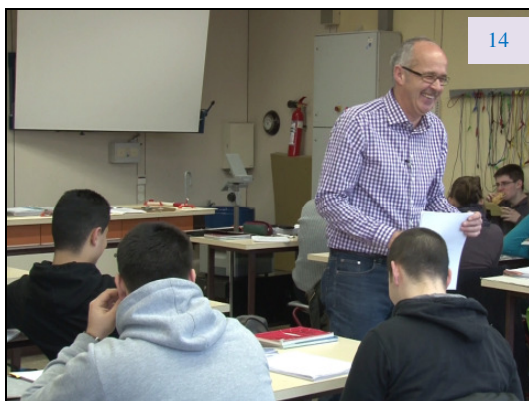


53 ER: dann war i_schon zu spät [(dran) (xxx)]

54 WE: [bisch **eing**frore **he?**]

Der Lehrer verändert erst im Zusammenhang mit dem verbalen Abschluss der Sekundärbearbeitung und als Vorbereitung seiner Wegorientierung vom Schüler seine zuvor beschriebene Position und Positur.

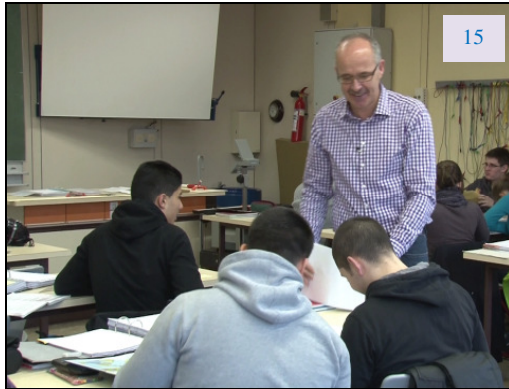
Die Abschlussreaktion des Lehrers, mit der die Interaktion in der Dyade endet, besteht aus drei unterschiedlichen Teilen. Der erste Teil ist die Frage [*bisch eingefrore he?*], die ein Wiederaufgreifen eines thematischen Aspektes der vorgängigen Interaktionsgeschichte darstellt. Konkret geht es um einen Hinweis des Schülers, der Teil seiner Begründung für seine Verspätung war. Er hat im Begründungskontext gesagt, dass er – nachdem er verspätet das Haus verlassen hatte – zusätzlich gemerkt habe, dass es zu kalt sei. Bei der Artikulation von *eingfrore* beginnt der Lehrer seine Verankerung auf dem Schülertisch zu lösen und in den Stand zu kommen. Bei *he?* steht er fast schon wieder gänzlich aufrecht und greift mit seiner rechten Hand nach den Papieren, die er die ganze Zeit über in seiner linken Hand gehalten hatte.



55 WE: (--) (**(lacht)**) (-)

Bei seinem Lachen, das zu keinem vorherigen Zeitpunkt so offen und breit war, ist er nicht nur wieder in einen aufrechten Stand gekommen, sondern hat sich auch

bereits einen Schritt neben den Schülertisch in den Mittelgang wegbewegt. Nunmehr hält er seine Papiere auch in beiden Händen. Dass diese Frage keine gesprächsorganisatorischen Implikationen besitzt, zeigt die Tatsache, dass der Lehrer nach einer kurzen Pause lacht und nach einer erneuten kurzen Pause die Evaluation *du bisch de härtschde.* anfügt.



56 WE: du bisch de **här**tschde.

In Standbild 15 ist zu sehen, dass der Lehrer wieder einen Schritt zurück gemacht hat, sich neben dem Schülertisch positioniert hat und genau zum Zeitpunkt der Realisierung von *härtschde* seine Papiere einmal auf den Tisch stößt. Man kann darin ein deutliches Vorbeendigungssignal der Sekundärbearbeitung sehen. Die Abschlussevaluation *du bisch de härtschde.* ist zudem in ihrer Bedeutung schildernd: Sie ist weder klar positiv noch eindeutig negativ. Will man sie beschreiben, dann spielen sicherlich eine gewisse Ungläubigkeit über das Verhalten ERs, eine latente Verzweiflung bezogen auf die Wahrscheinlichkeit, dass sich das Geschehen wiederholen wird, aber auch ein gewisses Maß an Wohlwollen als Basis der Beziehungskonstitution eine gewisse Rolle.

Es entsteht dann eine etwas längere Pause, die vom Lehrer mit einer an einen anderen Schüler adressierten Frage beendet wird. Die Interaktionsdyade von WE und ER ist damit aufgelöst.

7.7 Ergebnispräsentation: Sekundärbearbeitung

Die Sekundärbearbeitung des Zu-spät-Kommens wird am Anfang der auf den Unterricht folgenden Pause vom Schüler initiiert, der damit seine bei der Primärbehandlung auferlegte „Bringschuld“ einlöst. Bei der sich entwickelnden dyadischen Interaktion zwischen dem Lehrer und dem Schüler werden insbesondere Verfahren erkennbar, deren Funktionalität in der interaktionalen Reproduktion von Institutionalität liegt.

7.7.1 Designverdächtige Aktivitäten

Die vom Schüler initiierte Sekundärbearbeitung des Zu-spät-Kommens erfolgt in der Pause, d.h. nach einem Wechsel des globalen situativen Rahmens, der vom Gong markiert und kurz darauf auch vom Lehrer verbal und gestikulatorisch angezeigt wird. In der Pause verändern sich die Möglichkeiten der interaktiven Teilnehmungsweisen und der Raumnutzung für alle Beteiligten; die neue Situation wird von den Beteiligten durch interaktives Verhalten als autonomer Aktivitätszusammenhang verdeutlicht. (Der Lehrer legt Kreide ab und ordnet Unterlagen am Pult. Manche Schüler strecken sich, manche stehen auf.) Mit der Pause verändert sich auch die Teilnehmungsstruktur des Interaktionsensembles: Die Sekundärbearbeitung des Zu-spät-Kommens entwickelt sich weitgehend in einer dyadischen Interaktion zwischen Lehrer und Schüler ohne Einbezug und Konstitutionsleistung der Klassenöffentlichkeit.

Bei der Sekundärbearbeitung in der Pause geht es vordergründig um die Bearbeitung des Schüleranliegens, zu einem bestimmten, für ihn günstigen Zeitpunkt die angekündigte Strafe für wiederholtes Zu-spät-Kommen einzulösen. Dabei werden allerdings auch Verfahren mit erkennbar institutionsreproduktivem Charakter deutlich. Die Verfahren stehen für sich und in der Gesamtwirkung unter Verdacht, als Design-Aktivitäten für die (Re-)Konstitution und aktivitätssensitive Adaption eines Recipient Designs relevant zu sein.

Designverdächtig sind in diesem Zusammenhang folgende Aspekte:

- Das einsetzende Lächeln des Lehrers beim Gang zum Schülertisch, das, nachdem ihm das Anliegen des Schülers klar ist, beim Erreichen des Schülertisches zu einem Lachen geworden ist. Lachen bzw. Lächeln bleibt ein wiederkehrendes semiotisches Mittel und beziehungsindikatives Merkmal des Lehrers.
- Das Verfahren der funktionalen Verunsicherung: Bei der Aushandlung des Beginns (Uhrzeit) des Nachsitzens macht der Lehrer einen Vorschlag, der dem Schüler unterstellbarerweise zu früh ist; die spielerisch-uneigentliche Modalität des Vorschlags ist zwar markiert (Lachen, Dialektalität), aber der Schüler kann sich des (un-)ernsten Status und Geltung des Vorschlags nicht wirklich sicher sein.
- Die spielerisch-ernste Formulierung eines pädagogischen Prinzips: *Es muss wehtun*. Die mischmodale Formulierung ist zwar lokal auf den provozierend-spielerisch vorgeschlagenen frühen Termin bezogen, sie umfasst allerdings auch die Verfahren, die ER in der Interaktion mit dem Lehrer als Folge seines Fehlverhaltens in beiden Bearbeitungssituationen erfahren muss (Darstellungsnot bzw. Zappeln-Lassen und interpretative Unsicherheit).
- Mit einem Modalitätswechsel weist der Lehrer seinen Terminvorschlag explizit als uneigentlich-spielerisches Angebot aus. Nach dem Modalitätswechsel

erfolgt dann die konkrete Aushandlung des Termins, mit der der Lehrer indirekt auf das Ausgangsanliegen des Schülers (und die damit etablierte konditionelle Relevanz) eingeht.

- Die Abschlussevaluation mit expliziter Kategorisierung des Schülers („du bist der Härteste“), die tendenziell auch positiv interpretierbar ist (siehe oben) – zumindest aus der Sicht der peerorientierten Schülerschaft.

7.7.2 Interaktionsarchitektur und Sozialtopografie

Die Sekundärbearbeitung findet unter veränderten interaktionsarchitektonischen Bedingungen, nämlich im Territorium des Schülers statt. Grundsätzlich ist in der Pausensituation die dominante Orientierung auf die unterrichtstypische monofokale Interaktionssituation mit ihrer erzwungenen Wahrnehmungsorientierung nach vorne zugunsten multipler Interaktionsfoki ohne organisationsstrukturell ausgestattete Fokusperson mit besonderen Beteiligungsrechten aufgelöst. Mit der sozialtopografisch veränderten Nutzung der interaktionsarchitektonischen Ausstattung geht einher, dass die Klassenöffentlichkeit nicht mehr als kollektiver Rezipient und Beiträger an der Interaktionskonstitution beteiligt ist. Die Öffentlichkeit beschränkt sich im Fall der dyadischen Interaktion zwischen dem Lehrer und dem Schüler auf die beiden direkten Nachbarn des Schülers, die das Gespräch als ratifizierte *bystander* verfolgen.

7.7.3 Aktivitätszusammenhang

Der Aktivitätszusammenhang bei der Sekundärbearbeitung besteht (zumindest vordergründig) darin, einen Termin für das fällige Nachsitzen auszuhandeln. Grob segmentiert sich der Handlungsfluss in zwei übergeordnete Einheiten, nämlich einerseits die Terminaushandlung, die durch ERs Anliegen komplex ausfällt und sich insbesondere bezüglich gesprächsrhetorischer Verfahren und Interaktionsmodalität subsegmentiert („Zuckerbrot und Peitsche“), und andererseits die explizite Sekundärbearbeitung für das vorgängige Zu-spät-Kommen ERs in den Unterricht mit Nachfragen zu den Gründen. Über beide Handlungsstränge hinweg offenbart sich die institutionsreproduktive Ebene der Lehrer-Schüler-Interaktion, auf der de-facto-pädagogische Verfahren des Lehrers erkennbar werden und der Schüler zeigt, dass er mit diesen status- und situationssensitiv (und im Dienste seines Anliegens) umgehen kann.

7.7.4 Interaktive Vorgängigkeit

Mit der Sekundärbearbeitung in der Pause löst ER die organisatorische Anforderung aus der Primärbearbeitung des Zu-spät-Kommens im Unterricht ein. Es besteht also ein direkter, nahkontextueller Bezug zur Primärbehandlung; der strafauslösende Primärfall ist erkennbar als Element des *common grounds* zwischen

den Interagierenden in der Pause präsent und ermöglicht ihnen implizit-indirekte Bezugnahmen und Design-Aktivitäten.

7.7.5 Modalitätsspezifische Arbeitsteilung der Design-Aktivitäten

Der Lehrer adressiert zwei unterschiedliche Schüler gleichzeitig auf der Grundlage des generellen Verfahrens der modalitätsspezifischen Arbeitsteilung, wobei er simultan Verbalität und Blickorganisation für die Adressierung einsetzt. Der Lehrer realisiert diese gleichzeitige doppelte Adressierung, indem er, während er weiterhin mit dem einen Schüler spricht (der vorher einziger und explizit etablierter Adressat war und es völlig klar ist, dass auch zum fraglichen Zeitpunkt die Äußerung des Lehrers ihm gilt), einen zweiten Schüler für einen Moment lang konzentriert und fokussiert anblickt: Die Verbalität adressiert also Schüler 1, und der Blick adressiert gleichzeitig Schüler 2.

7.7.6 Das Recipient Design für den Schüler in der Sekundärbearbeitung

Da die Sekundärbearbeitung in der Pause die Realisierung der zum Abschluss der Erstbearbeitung etablierten Projektion (konkrete Organisation des Nachsitzens) darstellt, ist es nicht verwunderlich, dass dabei das bereits vorgängig etablierte Recipient Design eine wesentliche Rolle spielt. Wir haben es ganz eindeutig mit einer Kontinuitätsrelation zwischen den in beiden Bearbeitungssituationen etablierten Recipient Designs zu tun, wobei das Recipient Design der Erstbearbeitung weitgehend den Rahmen für dasjenige in der Sekundärbearbeitung zur Verfügung stellt.

Die Kontinuität des Recipient Designs ist letztlich nicht überraschend und reflektiert grundlegende Relevanzen des von uns untersuchten Falles. Das von uns rekonstruierte Recipient Design wird im Rahmen eines Interaktionsensembles konstituiert, das über eine gemeinsame Interaktionsgeschichte verfügt und durch institutionelle Strukturen geprägt ist, deren wesentliche Beziehungsgrundlage in stabilen Rollen und klaren Statusunterschieden besteht. Im Rahmen dieser institutionellen Strukturen agiert der Lehrer als professionell Handelnder, was bezogen auf die Beziehungskonstitution vor allem folgende Unterscheidung in ihrer Bedeutung hochstuft: Es gibt zum einen die Existenz rollenspezifischer, für den Unterricht relevanter Beziehungen und damit zusammenhängender Kategorien (Lehrer bzw. Pädagoge–Schüler, Experte–Novize, etc.). Und es gibt zum anderen diffuse Sozialbeziehungen, für die freiwillige Entscheidungen gänzlich unabhängig von der institutionellen Struktur bestimmend sind, und damit zusammenhängende Kategorien (Freund–Freund, etc.). Für solche diffusen Sozialbeziehungen sollte im professionellen Handeln zum Schutz der Schüler/innen und des Lehrers/der Lehrerin selbst kein Platz sein.

So steht auch bei der Sekundärbehandlung der Aspekt des notorischen Delinquenten von Beginn an im Zentrum des Recipient Designs der Sekundärbearbeitung. Am deutlichsten wird dieser Aspekt durch die forcierenden Verfahren des Lehrers

(„Zappeln-Lassen“ und „funktionale Verunsicherung“) und durch die Reaktionen des Schülers. Obwohl sich die Öffentlichkeit bei der Pausenthematisierung auf die mithörenden Beisitzer beschränkt, wodurch auch ein Stückweit die „Prangerartigkeit“ reduziert wird, bleiben weitere, für das Recipient Design relevante Aspekte der Primärbehandlung erhalten. Hierzu zählt einerseits der vom Lehrer projizierte (und erwartbare) Unterhaltungswert der Interaktion mit einem Delinquenten (siehe die „Einladung“ zumindest an die Beisitzer durch aufmerksamkeitschaffendes $\langle \langle f \rangle \rangle$ *wAs mUsch dU?* in Zeile 04). Andererseits zeigt sich auch wieder die spezifische Form des Institutionsbezugs, die in der Pause nicht nur durch Lachen, sondern auch durch den spielerisch-uneigentlichen Vollzug gebrochen und dadurch markiert wird.

Dass das notorische Delinquententum des Schülers die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler nicht wirklich nachhaltig prägt (d.h. keinerlei sozialdiffusen Implikationen besitzt), wird zudem nach dem explizit-korrektiven Modalitätswechsel zu Beginn der Terminaushandlung deutlich. Der Termin wird „problemlos“ und rational zwischen zwei Interagierenden ausgehandelt und gefunden. Auch hier scheint sich ins Recipient Design der Aspekt unterstellter Pädagogisierbarkeit des Delinquenten und vielleicht auch ein bisschen außerinstitutionelles Verständnis für den Normverstoß einzumischen, das in der Abschlussevaluierung („du bist der Härteste“) deutlicher wird.

Fragt man abschließend nach dem zentralen Aspekt des Recipient Designs, der bei beiden Bearbeitungssituationen konstant bleibt, dann ist das die grundsätzlich kategoriale Orientierung, die sich in der Repräsentanz des Schülers im interaktiven Verhalten des Lehrers zeigt. Diese kategoriale Qualität des Recipient Designs besitzt eine wesentliche Implikation: Sie schützt das Individuum angesichts einer notwendigen institutionellen Verfahrensweise vor ernsthaften sozialen Verletzungen.

8. Kontrastierung: Primär- und Sekundärbearbeitung

Die Analyse der Primär- und Sekundärbearbeitung hat deutlich gemacht, dass sich die eingesetzten Ressourcen bei der Konstitution des Recipient Designs und auch die thematischen und äußerungsmodalen Aspekte ändern, dass aber die grundsätzliche Orientierung, die der Lehrer in der ersten Situation hatte, in der sich sein Lehrstil und auch sein Schülerbild ausdrückten, auch in der Pausenbearbeitung weiterhin gilt.

Wir wollen also nachfolgend die Frage beantworten: Was genau bleibt in beiden Aktivitätszusammenhängen konstant, und was genau ändert sich im Verhalten des Lehrers?

8.1 Unterschiede im interaktiven Verhalten des Lehrers

Fragt man nach den intersituativen Veränderungen, wird eine Reihe unterschiedlicher Aspekte deutlich. Hierzu gehören hauptsächlich die drei folgenden Punkte, die sich hinsichtlich ihrer wahrnehmbaren Evidenz unterscheiden: eine Neupositionierung im Raum und die Konstitution einer neuen körperlich-räumlichen Konstellation (Kapitel 8.1.1), die eingesetzten Ausdrucksressourcen des Lehrers (Kapitel 8.1.2) sowie die thematisch-pragmatischen Relevanzen, die er einbringt (Kapitel 8.1.3).

8.1.1 Räumliche Veränderungen

Der Wechsel des Aktivitätszusammenhangs ist in erster Linie auch ein räumlicher Wechsel. Lehrer und Schüler etablieren eine neue körperlich-räumliche Konstellation in einem Bereich der Interaktionsarchitektur, der sich von dem der Erstbearbeitung deutlich unterscheidet. Mit dieser Neupositionierung sind weitgehende Implikationen verbunden, die sich vor allem auch in sozialtopografischer Hinsicht zeigen. Die Etablierung des Lehrers am Pult des Schülers in der Pause der Doppelstunde ist mit seinem Heraustreten aus dem interaktionsstrukturell hergerichteten Vorne verbunden. Sozialtopografisch relevante Implikationen der Neupositionierung zeigen sich vor allem hinsichtlich der fraglosen Identität von Fokuspersion und Fokusposition und der Fokussierungserwartung, die Lehrer und Schüler selbst aufgrund der damit einhergehenden Veränderungen der Wahrnehmungs-Wahrnehmungsstruktur (Hausendorf 2001) verbinden können. Die grundlegende, durch die Interaktionsstruktur objektiv erzwungene Konstellation *one face to all the other faces* hat sich in der Pause grundsätzlich aufgelöst und partikularisiert sich situativ zu einer Konstellation *one face to a few other faces*.

Es ist also ganz offensichtlich, dass sich die Unterschiede der beiden Aktivitätszusammenhänge vor allem im Bereich des visuell Wahrnehmbaren zeigen, wobei die veränderte Interaktionsarchitektur, die damit verbundenen sozialtopografischen Implikationen und der neu konstituierte Interaktionsraum deutlich auf ver-

änderte soziale Grundlagen hinweisen. Schulbänke als Teile des durch die Interaktionsarchitektur gestalteten „Hinten“ weisen den Aufenthaltsort des Lehrers in der Pausensituation als im Schülerbereich befindlich aus. Er ist organisationsstrukturell zwar immer noch Fokusperson, jedoch eine, die ihre interaktionsarchitektonische Fokusposition verloren bzw. aufgegeben hat. Darüber hinaus ist die Pause als legitime Auszeit vom Unterricht für beide Seiten mit veränderten Erwartungen und Ansprüchen an den jeweils anderen verbunden. Grundsätzlich hat der Schüler in dieser sozial-räumlichen Umgebung in der Pause an seinem Tisch sitzend einen größeren Spielraum zu alternativen Verhaltensweisen als im Vorne und auf der Bühne bei der Primärbearbeitung.

Mit der Neupositionierung sind darüber hinaus Veränderungen in den Bedingungen und Möglichkeiten der Interaktionsraumkonstitution verbunden. Die in der Primärbearbeitung charakteristische Bühnenkonstellation mit ihrer präsentativen Doppelorientierung der Protagonisten zueinander und zum Publikum weicht hier einer klaren Face-to-face-Konstellation, die zudem auf einer anderen Nähe-Distanz-Regulierung primär des Lehrers basiert.

Mit diesen körperlich-räumlichen Aspekten ist also auch eine Verdeutlichung der nunmehr exklusiven Interaktionsdyade zwischen Lehrer und Schüler verbunden. Deren Exklusivität wird unter anderem auch durch die Art der Verankerung des Lehrers und sein Einrasten am Schülertisch verdeutlicht: Hier ist er für lange Zeit stabil mit beiden Händen auf dem Schülertisch in vorgebeugter Haltung und dem Schüler zugewandt zu sehen.¹⁶

Diese spezifische Form des Einrastens und der Orientierung auf den Schüler bedingt nun auch andere Ressourcen, die der Lehrer bei der Produktion und Aufrechterhaltung seines Recipient Designs einsetzen kann bzw. auch einsetzt.

8.1.2 Veränderung der eingesetzten Ausdrucksressourcen

Im Hinblick auf das konkrete Interaktionsverhalten des Lehrers lässt sich Folgendes festhalten: Während er die interaktive Bearbeitung des Zu-spät-Kommens beim Eintritt des Schülers durchgängig als „Inszenierung“ (aus-)gestaltet, spielt dieser Aspekt bei der Organisation des Nachsitzens in der Pause keine zentrale Rolle mehr.

Das hängt ganz wesentlich mit der klaren dyadischen Interaktionskonstellation der Pausenbearbeitung zusammen. Dabei gibt es als ratifizierte und vom Lehrer akzeptierte bzw. partiell auch gewünschte Mithörer und Mitbeteiligte lediglich die in unmittelbarer Nähe sitzenden Mitschüler. Diese werden jedoch – bis auf wenige Ausnahmen (Aufmerksamkeit schaffende Nachfrage <<f> wAs mUsch dU?> und die blickliche Adressierung des Sitznachbarn) – nicht explizit adressiert bzw. zur Partizipation eingeladen.

¹⁶ Zur Bedeutung des „Einrastens“ für die Konstitution eines gemeinsamen Interaktionsraums siehe Müller/Bohle (2007).

Die Klassenöffentlichkeit und die „Bühnenstruktur“ spielen in diesem Zusammenhang keine Rolle mehr. Daher hat die Inszenierung als gesprächsrhetorisches Verfahren (Kallmeyer 1996, Kallmeyer/Schmitt 1996, Schmitt 2003), das konstitutiv auf Publikum angewiesen ist und für dieses ausgestaltet (design) wird, keine Bedeutung. Die Inszenierung mit ihrer expressiven Stummfilmgestikulation wird vielmehr phasenweise von einer Haltung des „Gespielt-Angst-Machens“ bzw. von einer ernsthaften Interaktionsmodalität abgelöst. Man kann durchaus sagen: Sichtbarstes Zeichen der veränderten interaktiven Beteiligung des Lehrers in der Pause ist der vollkommene Verzicht auf expressive Gestikulation. In der Primärsituation ist diese expressive Gestikulation als Mittel der Fernkommunikation und als Aspekt der „Bühnendarstellung“ für die Zuschauer wichtig für die Absicherung des Verstehens der Klassenöffentlichkeit.

Es erscheint uns wichtig, auf die spezifische Funktionalität der expressiven Stummfilmgestikulation im Rahmen der Erstbearbeitung und ihrem Fehlen in der Sekundärbearbeitung hinzuweisen. Bei der Erstbearbeitung fungiert sie ganz offensichtlich im Rahmen modalitätsspezifischer Arbeitsteilung und ist primär für die „Zuschauer“ reserviert. Es handelt sich also nicht um einen Fall redegleitender Gestikulation, bei dem für den verbal Angesprochenen bestimmte Aspekte des Gesagten noch einmal im Medium visueller Wahrnehmung und in Form gestikulatorischer Aktivitäten verdeutlicht und dadurch – quasi modalitätsspezifisch redundant – relevant gemacht werden. In unserem Fall besteht bei der Klarheit der Sachverhalte und Aspekte, die in der Erstbearbeitung zur Sprache kommen, diesbezüglich auch überhaupt kein Anlass.

Die Tatsache, dass der Lehrer die expressive Gestikulation in der Pause bei der Sekundärbearbeitung unterlässt (und weitgehend ohne Gestikulation auskommt), hängt zentral damit zusammen, dass er aufgrund des fehlenden Publikums neben der dyadischen Kommunikation gleichzeitig nicht auch noch die Fernkommunikation aufrechterhalten muss. Dies hängt weniger mit Anforderungen der Verdeutlichung für den verbal Adressierten (*du*) zusammen.

Man kann daraus schließen: Der Wegfall der Klassenöffentlichkeit als Publikum führt zum Verschwinden stummfilmartiger, immer etwas zu deutlicher gestikulatorischer Darstellung. Sichtbare Formen situativer Doppelorientierung finden sich in der Pause nur in explizit personenbezogener Realisierung oder sind gänzlich unauffällig: Es werden also nur noch punktuell für die Verdeutlichung der Doppelorientierung bzw. der Integration weiterer Rezipienten reservierte Ressourcen eingesetzt („es muss wehtun“ mit Blick auf den Sitznachbarn). Hier liegt dann der klassische – und wenig interessante Fall – der Mehrfachadressierung aufgrund der Anwesenheit Anderer im gemeinsamen akustischen Raum vor.

Das bedeutet jedoch: Wir haben hier einen empirisch evidenten Hinweis darauf, dass für die Produktion des Recipient Designs in der Primärbearbeitung zumindest gleichwertige Orientierungen des Lehrers an der Klassenöffentlichkeit als Publikum der Inszenierung eine wesentliche Rolle spielen.

8.1.3 Veränderung der thematisch-pragmatischen Relevanzen

Des Weiteren ist die Zunahme von Aspekten mit persönlichen Schülerrelevanzen in der Pause zu beobachten (insbesondere das direkte Nachfragen des genauen Wohnorts des Schülers).

8.2 Konstanz im interaktiven Verhalten des Lehrers

Jenseits der eben beschriebenen Veränderungen im interaktiven Verhalten des Lehrers gibt es doch auch erkennbare Konstanz. Hierzu gehören beispielsweise die globale Strukturierung der beiden Bearbeitungsformen und die dabei realisierte Modalität und deren Dynamik.

In beiden Bearbeitungssituationen steigt der Lehrer spielmodal ein und wird dann im Laufe der Bearbeitung immer ernsthafter, wobei die deutlichste Ernsthaftigkeit jeweils im Bereich der Abschlussorganisation zu finden ist. Wir haben also als Konstanz die Sequenzialität und den Wechsel von „Spiel“ und „Ernsthaftigkeit“.

Dem Einsatz des Inszenierens als gesprächsrhetorisches Verfahren im ersten Drittel der Erstbearbeitung entsprechen in der Sekundärbearbeitung weitgehend das Verfahren „Jemanden-Zappeln-Lassen“ und die gespielte Freude daran, dass der Schüler sichtlich auf das spielerische Angst-Machen reagiert.

Auch im Bereich der eingesetzten Ausdrucksressourcen gibt es vor allem im Bereich der Mimik Aspekte, die sich durch beide Bearbeitungssituationen ziehen. Bis auf die Abschlussorganisation der Erstbearbeitung, bei der es ganz konkret um die Organisation des Nachsitzens geht und der Lehrer ernsthaft bis ansatzweise streng agiert, weicht in den übrigen Passagen ein Lächeln bzw. ein mehr oder weniger breites Lachen nicht aus seinem Gesicht. Gleiches gilt auch für die Sekundärbearbeitung.

Wir haben den Eindruck, dass vor allem das Lachen bzw. Lächeln in gewissem Sinne reflexive Qualität besitzt und der Lehrer darüber absichert, dass seine organisationsstrukturelle „Härte“ als eine professionsspezifische und rollengebundene Angelegenheit erkennbar ist, die sich jedoch nicht auf die Beziehung zwischen den beiden beteiligten Individuen auswirkt. Man könnte diesen Sachverhalt wie folgt reformulieren: Der Lehrer reserviert im Kontext weitgehender Verhaltensveränderung (Neukonstitution eines Interaktionsraumes im Territorium des Schülers, dyadisches Beteiligungsformat, reduzierte Gestikulation und Sprechweise, ausschließlich Nahkommunikation etc.) eine Ausdrucksressource konstant, um damit eine implikationsreiche, auf die Beziehungskonstitution abzielende Rahmung für sein Gesamtverhalten zu etablieren. Dabei ist es durchaus funktional, dass das kontinuierliche Lachen gerade in Phasen spielerisch realisierten Bedrängens und Forcierens auch als Mittel der Distanzierung von der Funktionsrolle und der damit verbundenen Verhaltensnotwendigkeiten fungiert. Dieser Aspekt von Rollendistanz als für den Schüler wichtige Information findet sich in explizitester Weise in seinem Abschlusskommentar („du bist der Härteste“) bei der Sekundär-

8. *Kontrastierung: Primär- und Sekundärbearbeitung*

bearbeitung. Hier drückt sich durchaus auch ein Aspekt von Anerkennung aus, der mit einer offiziellen Rolle nur sehr bedingt kompatibel ist.

9. Fallanalyse 3: Navi eingestellt

Wir haben im Kontext der Explikation methodischer Implikationen unserer Konzeptvorstellungen eine grundsätzliche Zweischrittigkeit aus konstitutionsanalytischer Rekonstruktion fallspezifischer Design-Ressourcen und Design-Aktivitäten wie auch der nachfolgenden sozial-kategorialen Synthetisierung und Theoretisierung dieser Analyseergebnisse in einem konkreten Recipient Design betont. In den zurückliegenden Analysen der Primär- und Sekundärbearbeitung haben wir dementsprechend exemplarisch vorgeführt, wie diese zwei Analyseschritte konkret aussehen können.

Für die nachfolgende Demonstration der empirisch-kontrastiven Sättigung unserer Konzeptüberlegungen werden wir ein anderes Verfahren realisieren. Hier werden wir – zum einen aus Platzgründen, zum anderen durch unser konzeptreflexives und konzeptpräsentatives Erkenntnisinteresse motiviert – den sequenzorientierten, konstitutionsanalytischen ersten Arbeitsschritt weitgehend aufgeben. Wir werden uns stattdessen – auf der Grundlage der faktisch durchgeführten konstitutionsanalytischen Aufarbeitung der Kontrastfälle – an Einzelphänomenen, die für die jeweiligen Kontrastierungsfälle in besonderer Weise typisch und in konzeptexplikativer Hinsicht besonders prototypisch sind – nachzeichnen, dass das Recipient Design des Lehrers auch in den Kontrastierungsfällen relativ konstant und kategorial bleibt, wohingegen Design-Ressourcen und Design-Aktivitäten aktivitätssensitiv eingesetzt bzw. realisiert werden.

Bei der konstitutionsanalytischen Aufbereitung von Fall 3 zeigten sich alle relevanten Verhaltens- und Konzeptaspekte, die wir bereits bei der Analyse der Primär- und Sekundärbearbeitung herausgearbeitet hatten. Wir führen diese Aspekte nachfolgend überblicksartig an, wollen uns mit ihnen jedoch nicht systematisch beschäftigen. Als wiederkehrende Verhaltensaspekte des Lehrers zeigt dieser Vergleichsfall beispielsweise:

- Lachen als unmittelbare Einstiegsreaktion beim Erkennen des Schülers als Zu-spät-Kommer,
- gemeinsames Lachen mit der Klasse als Selbstgratifikation des hergestellten Unterhaltungswertes der interaktiven Bearbeitung des Zu-spät-Kommens sowie
- lautes, distanzkommunikatives Sprechen, mit dem der Lehrer verdeutlicht, dass die Klassenöffentlichkeit relevanter Rezipient ist und die Bearbeitung von ihr wahrgenommen und aufmerksam verfolgt werden soll.

Unsere Aufmerksamkeit gilt nachfolgend ausgewählten Aspekten, welche in prototypischer Weise relevante Konzeptaspekte sichtbar machen und verdeutlichen, warum wir diesen Fall für die Kontrastierung ausgewählt haben. Es geht dabei um die Relevanz kollektiven Wissens bzw. Common Grounds (Kapitel 9.1), die kon-

tingente Natur der Design-Ressourcen (Kapitel 9.2) und die Modalisierung als zentrale Design-Aktivität des Lehrers (Kapitel 9.3).

9.1 Relevanz kollektiven Wissens bzw. Common Grounds

Die zentrale Rolle, die der Umgang mit relevantem Wissen bei der Konstitution des Recipient Designs spielt, wird an zwei Stellen deutlich, von denen der nachfolgend zitierte Transkriptausschnitt der sequenziell erste und im Eröffnungsteil der interaktiven Bearbeitung platziert ist:

```
01 WE: <<lachend> was gi:bt_s? he (-) he>
02 SE: äh HEUT hab isch [( )]
03 WE:                [<<f> ho]_dei BUS a: n_unfall
04      ghabt?> (-)
05 SE: nei:n (.) also mein VAdder hat mich aufghaltn.
      (...)
```

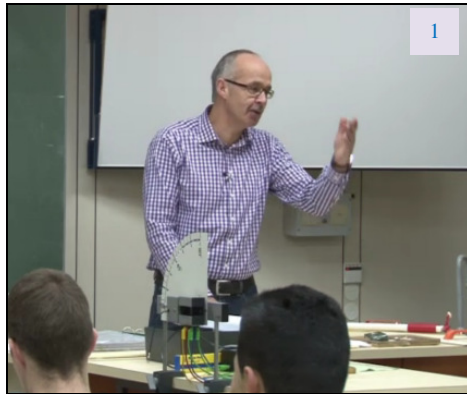
Bereits in der Eingangsfrage und ihrer Modalisierung zeigen sich zwei wesentliche Aspekte des Recipient Designs des Lehrers: Zum einen wird über die lachende Realisierung gleich zu Beginn der interaktiven Bearbeitung verdeutlicht, dass die interaktive Bearbeitung des Vorfalls nicht wirklich ernst ist, nicht jedoch die eventuelle Notwendigkeit, institutionell weiter verarbeitet zu werden. Zum anderen wird durch die Frage der Vorfall als Zu-spät-Kommen formuliert und festgestellt. Eine vergleichbare Frage wäre anlässlich des rechtzeitigen Eintritts eines Schülers in den Klassenraum nicht nur nicht erwartbar, sondern extrem auffällig.

Interessant ist hier des Weiteren die Frage des Lehrers [*<<f> ho]_dei BUS a: n_unfall ghabt?>* zunächst in gesprächsorganisatorischer Hinsicht. Er unterbricht damit die Initialäußerung des Schülers, mit der dieser gerade dabei ist, die für ihn mit der Frage in Zeile 01 etablierte konditionelle Relevanz zu bearbeiten. Der Lehrer lässt dem Schüler also keine Zeit, etwas zu seiner Verspätung zu sagen, sondern konfrontiert ihn sofort mit einer zweiten Frage. Es ist eine Frage, die der Schüler aufgrund seiner Verspätung nicht verstehen kann, da sie ein Geschehen re-thematisiert, das sich in der Zeit ereignet hat, in der er noch nicht anwesend war. Konkret verweist der Lehrer damit auf einen anderen Zu-spät-Kommer und dessen Begründung, der Bus, mit dem er zur Schule gefahren ist, habe einen Unfall gehabt (siehe Fallanalyse 5). Es handelt sich hier also gewissermaßen um einen Fall höherer Gewalt, den der Lehrer sozusagen entschuldigend auch für diesen Schüler spielerisch thematisiert. Der Lehrer tut dies im Wissen, dass für das adäquate Verstehen dieser Frage nur die Klassenöffentlichkeit über die zentralen Verstehensvoraussetzungen verfügt. Der Lehrer spielt also auch hier wieder mit zwei unterschiedlichen Rezipienten: einem wissenden und einem unwissenden.

Beim zweiten Fall der Thematisierung kollektiven Wissens spielt erneut der andere Zu-spät-Kommer eine Rolle, und auch der Bus wird vom Lehrer nochmals ins

Spiel gebracht. Diese Stelle befindet sich in der Nachverbrennung und dem Abschluss der interaktiven Bearbeitung:

55 WE: <<p> isch fASS_es nIcht;> (--)



56 bei dir- (.) **du** hosch_m BUSfahrer

57 s_nAvigationsgerät eistelle müsse- (-) ja,

58 HA: de_s aber was ANderes.

59 WE: <<f> SO- (.) LEUte- >

Im Unterschied zur ersten Thematisierung führt der Lehrer hier das erste Zu-spät-Kommen (Busunfall) und das zweite Zu-spät-Kommen (SEs Begründung ist, er habe seinem Vater das Navi einstellen müssen) in einem gemeinsamen Fall zusammen, wobei er interessanterweise blicklich, gestikulativ und verbal (*du*) nur den ersten Zu-spät-Kommer zu adressieren scheint. Der durch die kontrastive Äußerungsanlage implizierte zweite Teil wird gewissermaßen als durch das unmittelbar vorgängige Interaktionsgeschehen als bekannt vorausgesetzt, müsste jedoch aufgrund der Projektion eigentlich nachfolgend – und abschließend – formuliert werden. Der aktuell verspätete Schüler kann nun zumindest den vorherigen Zu-spät-Kommer identifizieren.

Wir haben es also mit der zweimaligen Thematisierung gemeinsamen Wissens zu tun, für die gilt, dass der Adressat jeweils aufgrund seiner Verspätung nicht über das relevant gemachte Wissen verfügt. Wir können diese zweifache, den Adressaten vom Common Ground explizit exkludierende Thematisierung kollektiven Wissens zum Anlass nehmen, um

- a) nochmals aus einem anderen Blickwinkel über die Relevanz zu sprechen, die das Wissen bei der Analyse von Recipient Design in der Ursprungsversion von [Sacks et al. \(1974\)](#) gespielt hat, und
- b) auf die Gefahr mono-aspektueller Verzeichnung als eine Implikation der Analyse von Recipient Design hinzuweisen, wenn diese nur in Dyaden untersucht wird, wo Fälle multipler Rezipienten in der Regel nicht vorkommen.

Einerseits sind unsere beiden Fälle Belege dafür, dass die Wissens-Maxime, die Sacks in seinen „Lectures“ immer wieder formuliert hat (und die weitgehend mit der Relevanz-Maxime von Grice identisch ist), auch in diesem Fall gilt:

Don't tell your recipients what you know they already know; what you have already told them. (Teil VII, S. 438)

Andererseits wird deutlich, dass die Gültigkeit der Maxime davon abhängt, dass wir es hier mit einer Mehrpersonenkonstellation zu tun haben. Nur unter dieser Bedingung wird deutlich, dass man die Klassenöffentlichkeit und nicht den Adressaten der Äußerung als relevanten Rezipienten betrachten muss. Denn es ist die Klassenöffentlichkeit, die auch bereits das erste Zu-spät-Kommen miterlebt hat und deswegen die Frage als Re-Thematisierung dieses Zu-spät-Kommens verstehen kann. Der Schüler hingegen, der zweite Rezipient des Lehrers, wird genau mit dieser Tatsache konfrontiert und situativ – hinsichtlich des Wissensmanagements des Lehrers – von einer vollgültigen Partizipation am Interaktionsgeschehen ausgeschlossen.

Nur unter der Voraussetzung zweier Rezipienten mit unterschiedlichen Wissensvoraussetzungen wird die damit auch geleistete Verdeutlichung der kategorialen Perspektive des Lehrers verstehbar, durch die beide Schüler – vereint durch den Bus – als Zu-spät-Kommer klassifiziert werden. Für den in der Situation verspäteten Schüler ist mit dem situativen Wissensmanagement des Lehrers jedoch eine deutliche Irritation verbunden: Einerseits wird er gleich zu Beginn der interaktiven Bearbeitung seiner Verspätung bei der Beantwortung konditioneller Relevanzen mit einer Frage unterbrochen. Dadurch wird diese Frage in ihrer situativen Relevanz markiert. Andererseits verfügt er nicht über das relevante Wissen, um die in ihrer Relevanz hochgestufte Frage zu verstehen. Er muss daher andere Ressourcen anzapfen und ist dadurch im Nachteil.

Dies führt uns zu einem Aspekt, der bei diesem Kontrastbeispiel ebenfalls zum Ausdruck kommt: die Relevanz zweier unterschiedlicher Formen interaktiver Vorgängigkeit.

Es handelt sich zum einen um eine situative Vorgängigkeit, die in der Bearbeitung des anderen Zu-spät-Kommens besteht. Aus dieser werden Begründungselemente herausgenommen, zu denen der im Moment behandelte Schüler (SE) keinen Zugriff hat. Dies etabliert eine Irritation in Form einer vom Lehrer induzierten funktionalen Verunsicherung des Schülers, die wir bereits aus der Sekundärbearbeitung kennen und die wir als wesentlichen Bestandteil der Design-Aktivitäten des Lehrers betrachten. Gleichzeitig wird dadurch auch Kategorialität hergestellt, dass der Lehrer die beiden Zu-spät-Kommer kategorial zusammenführt. Als einen empirisch evidenten Hinweis auf die kategoriale Wirksamkeit des Lehrerverhaltens ist nicht nur seine verbale Adressierung *du* des ersten Zu-spät-Kommers zu verstehen (Zeile 56), sondern auch dessen aktive Beteiligung an der interaktiven Bearbeitung nach dem manifesten Anbinden der beiden Fälle (*de_s aber was ANderes.*, Zeile 58).

Zum anderen handelt es sich um eine situationstranszendierende Form interaktiver Vorgängigkeit, die besonders für den aktuell Verspäteten relevant ist. Hier geht es um Erfahrungen, welche die Schüler/innen in der zurückliegenden Zeit mit dem Lehrer und dessen Umgang mit zu spät kommenden Schülern gemacht haben. Dabei spielt etwa das Wissen eine Rolle, was man grundsätzlich als Zu-spät-Kommer zu erwarten hat, was man interaktiv aushalten muss und dass man – mit einiger Wahrscheinlichkeit – vor der Klassenöffentlichkeit spielerisch vorgeführt wird etc. Diese situationstranszendierende relevante Vorgängigkeit ist für den aktuell Verspäteten die zentrale Grundlage, um das Lehrerverhalten trotz seiner situativen Wissensdefizite „global“ zu verstehen.

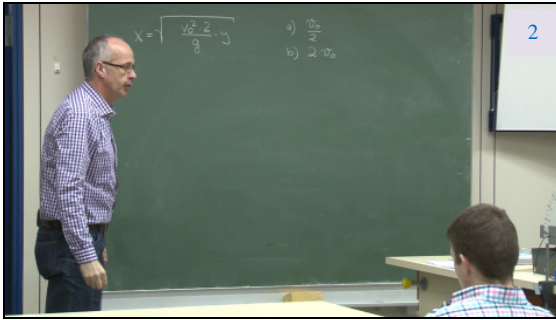
9.2 Kontingente Natur der Design-Ressourcen

Betrachtet man den aktuellen Vergleichsfall unter dem Aspekt der bei der Konstitution des Recipient Designs eingesetzten Ressourcen, wird ein weiterer Aspekt deutlich, der mit der Frage nach der Aktivitätssensitivität zusammenhängt. Konkret geht es um die kontingente Natur der genutzten Design-Ressourcen. Wie die Kontrastierung von Primär- und Sekundärbearbeitung bereits deutlich gemacht hat, stehen diese wiederum im Zusammenhang mit der Frage nach Konstanz und Varianz im Lehrerverhalten.

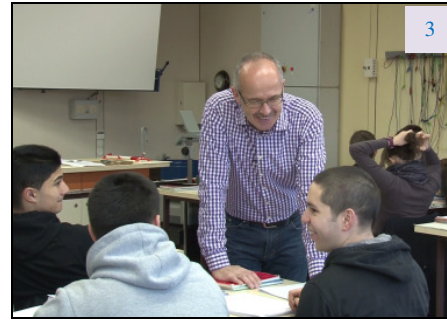
Wenn wir von der Kontingenz der Design-Ressourcen sprechen, meinen wir damit zunächst ganz allgemein die hohe Variabilität und Vielfalt der Ressourcen, auf die der Lehrer bei der sozialen Repräsentanz des jeweils zu spät kommenden Schülers zurückgreift. Die damit zusammenhängende Unmöglichkeit, Design-Ressourcen als situationstranszendierend und in ihrem Bedeutungsgehalt stabil zu verstehen, hängt mit folgenden Aspekten zusammen:

Abgesehen von Verbalität, die eine gewisse Sonderstellung einnimmt, da die Produktion von Äußerungen in der Regel nicht unbedingt von situativen Besonderheiten abhängt, ist der Einsatz anderer Ressourcen des multimodalen Gesamtausdrucks von situativen Bedingungen abhängig. Zu den wesentlichen Voraussetzungen und Bedingungen gehören beispielsweise die konkrete Interaktionsarchitektur sowie die konkrete Positionierung des Lehrers im Raum zum Zeitpunkt des verspäteten Eintritts.

Es ist vor allem das Zusammenspiel dieser beiden körperlich-räumlichen Aspekte, welche die kontingente Natur von Design-Ressourcen verdeutlichen. Dies zeigte sich besonders deutlich bereits beim Vergleich der Primär- und Sekundärbearbeitung, da wir es mit zwei gänzlich unterschiedlichen interaktionsstrukturellen Umgebungen und damit assoziierten sozialtopografischen Implikationen zu tun hatten: Bei der Primärbearbeitung stand der Lehrer beim Eintritt des Schülers an der Tafel [Bild 2], bei der Sekundärbearbeitung hatte er sich am Tisch des Schülers verankert [Bild 3].

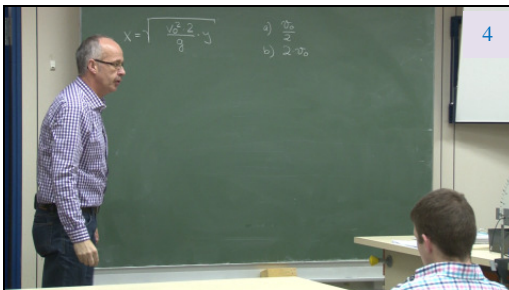


Primärbearbeitung

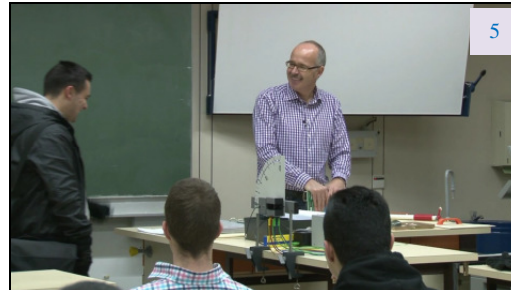


Sekundärbearbeitung

Betrachten wir nun die Positionierung des Lehrers in der Primärbearbeitung [Bild 4] und im vorliegenden Fall [Bild 5], wird deutlich: Wir haben es eher mit einem minimalen Kontrast zu tun, der andere Einblicke in die Natur der Design-Ressourcen erlaubt als das bei dem stärker maximal kontrastierenden Vergleich von Primär- und Sekundärbearbeitung der Fall war.



Primärbearbeitung



Kontrastfall

Obwohl wir es bei dem Vergleich jeweils mit einer Position des Lehrers im interaktionsarchitektonischen Vorne (einmal Tafel, einmal Pult) zu tun haben, wirken sich die unterschiedlichen Positionen und Posituren des Lehrers auf die Wahl seiner Design-Ressourcen aus. Korrespondierend wirken sich auch die interaktionsstrukturellen Situationsunterschiede (inhaltlicher Unterricht versus organisatorische Phase vor dem Unterricht) aus. So hat das Weggehen von der Tafel (Primärbearbeitung) stärker aktivitätssegmentierende Wirkung, die beispielsweise die Re-Fokussierung des Unterrichts nach der Bearbeitung des Zu-spät-Kommens erleichtert (Rückkehr zur alten Position an Tafel und zur Agenda des Unterrichts).

Doch zurück zum Vergleich und zur Kontingenz der Design-Ressourcen, die wir konkret am Aspekt der „lehrerseitigen Symbolisierung des eingeschränkten Beteiligungsstatus des Zu-spät-Kommers“ verdeutlichen wollen. In beiden Fällen äußert sich dieser Beteiligungsstatus neben der Produktion von Frageformaten und der damit einhergehenden Etablierung starker konditioneller Relevanzen auch in der Beschränkung der freien Bewegung im Raum. Wir hatten bereits bei der Primäranalyse darauf hingewiesen, dass der Lehrer durch die Symbolisierung des „gespannten Wartens“ mit verschränkten Armen im Türrahmen und dem Blockieren des Laufweges verdeutlicht, dass der Zu-spät-Kommer nur über eingeschränk-

te Partizipationsrechte verfügt. Gleiches realisiert der Lehrer auch im Kontrastfall. Da er jedoch fest am Pult verankert steht, seine beiden Hände das auf dem Pult aufgestellte Buch umfassen und sich der Schüler bereits am Pult positioniert hat, kann er diesem nicht in vergleichbarer Weise „den Weg versperren“. Er kann ihn für die Dauer der interaktiven Bearbeitung nicht körperlich-räumlich im Vorne halten und dem Schüler und der Klasse den eingeschränkten Status des Zu-spät-Kommers verdeutlichen.

Der Lehrer erreicht dieses Ziel im hiesigen Fall, indem er den unmittelbar vor ihm stehenden Schüler kontinuierlich anblickt. Dies ist keine fraglose Implikation fokussierter Interaktion. Nahe beieinander Stehende organisieren ihre Blicke punktuell und auf der Basis einer Systematik, bei der sich die Blickabwendung des einen Beteiligten mit der Blickzuwendung des anderen häufig überschneidet. Dadurch wird die Dauer faktischen Blickkontaktes deutlich begrenzt. In unserem Fall wird – gewissermaßen als Abweichung von der Normalform – klar gemacht, dass die Blickdauer des Lehrers als „Haltesignal“ für den Schüler fungiert. Der Schüler kann sich diesem „Halteblick“ nicht selbstbestimmt entziehen. Zwar tripelt er im Laufe der interaktiven Bearbeitung langsam von Pult und Lehrer weg, dreht sich jedoch erst nach expliziter Entlassung durch den Lehrer um und geht dann in Richtung seines Platzes.

Wir haben es hier also mit der funktionalen Äquivalenz sehr unterschiedlicher Design-Ressourcen (körperlich-räumliche Behinderung vs. Blickorganisation) zu tun, die in jeweils aktivitätssensitiver Weise zur Verdeutlichung des gleichen Aspekts des Recipient Designs eingesetzt werden: dem eingeschränkten interaktiven Beteiligungsstatus des Zu-spät-Kommers.

Wir haben jedoch aus diesem Vergleich auch Hinweise erhalten, welche die Notwendigkeit unterstreichen, die globale Aussage über die kontingente Natur von Design-Ressourcen zu differenzieren. Wir können dies an der Stelle nicht systematisch ausführen, wollen jedoch zumindest die folgende Bemerkung machen: Es scheint so zu sein, dass die Kontingenzimplikation vor allem für die Frage gilt, welche Ressourcen die Interaktionsarchitektur des Raumes grundsätzlich zur Verfügung stellt und wie Raum als interaktive Ressource ([Hausendorf/Mondada/Schmitt 2012](#)) aufgrund der Position und Positur von Beteiligten genutzt werden kann. Hinsichtlich dieses Zusammenhangs sind Design-Ressourcen in unterschiedlicher Hinsicht kontingent. Verbalität beispielsweise ist aufgrund der Hörbarkeit des Gesprochenen grundsätzlich relativ eigenständig: Akustisch wahrnehmen kann man auch dann, wenn man nicht sehen kann, was gerade passiert. Für aktuell Sprechende bedeutet dies, zumindest mit dem akustisch wahrnehmbaren verbalen Verhalten erfolgreich zu sein.

Unter Bedingungen von Sichtbarkeit und visueller Wahrnehmung wiederum scheint Mimik, wenn auch nicht in vergleichbarer Weise wie Verbalität, als Dauerressource (wie beispielsweise zur Modalisierung des sonstigen Verhaltens) einsetzbar zu sein. Mimische Aktivitäten sind unter den gerade skizzierten Bedin-

gungen ebenfalls relativ unabhängig von Positur und Position und können zudem – wie Verbalität – ohne größere Vorbereitungen eingesetzt werden.

Dies gilt in vergleichbarer Weise jedoch nicht für Gestikulation, den eigenen Körper und dessen Extremitäten als interaktive Ressource. Hierfür sind in der Regel bestimmte Vorkehrungen notwendig oder zumindest Neupositionierungen, die je nach Interaktionsarchitektur und sozialtopografischen Verhältnissen aufwendig und sozial auffällig sind. So kann der Lehrer nicht ohne weiteres sein Pult verlassen, um dem Schüler entgegenzutreten, ohne damit eine manifeste soziale Symbolik seines Verhaltens zu verdeutlichen.

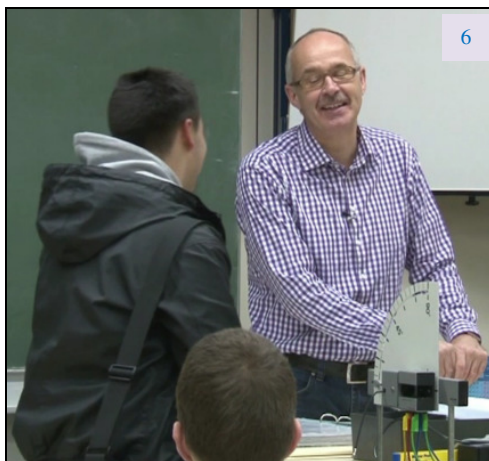
9.3 Modalisierung als zentrale Design-Aktivität

Kommen wir nun zum dritten Punkt, der auch beim Kontrastfall besonders deutlich wird. Es handelt sich um die Modalität, in der der Lehrer die interaktive Bearbeitung des Regelverstoßes in großen Teilen realisiert. Wir sind auf diesen Aspekt bereits unter dem Stichwort des Anbindens (Konnektivität) der beiden Fälle des Zu-spät-Kommens eingegangen und haben im Kontext des lehrerseitigen Wissensmanagements auf die damit verbundene Etablierung von Irritation für den Schüler gesprochen. Wir haben dabei auch deutlich gemacht, dass der Lehrer den Schüler nicht ernsthaft, sondern als Teil der spielerischen Vorführung für die Klasse als Unwissenden anspricht.

Wir wollen uns an dieser Stelle noch mit einem anderen Aspekt der Etablierung einer unernst-spielerischen Interaktionsmodalität beschäftigen und uns dazu dem nachfolgend zitierten Ausschnitt zuwenden.

5 SE: nei:n (.) also mein VAdder hat mich aufghaltn.

6 WE: <<f> dein VADder hat disch Uffghalde,>



7 <<lachend> he komm erZÄHL_me nix.>

8 SE: wirklich.

9 WE: zu spät UFFgstande.

Hatte der Lehrer zu Beginn der Interaktion die Bearbeitung der von ihm selbst etablierten konditionellen Relevanzen unterbrochen (Zeile 03) und damit den Schüler hinsichtlich gesprächsorganisatorischer Normalformerwartungen irritiert, so verfestigt sich der spielerische Umgang nunmehr auf thematischer Ebene und hinsichtlich der Glaubwürdigkeit des Schülers als Teil seines eigenen Selbstbildes.

Der Lehrer reagiert auf die Begründung des Schülers *mein VAdder hat mich aufhalten* zunächst mit der vollständigen (leicht dialektal übertragenen) Reformulierung der Äußerung, *dein VAdder hat disch Uffghalde*, mit der er sicherstellt, dass das Publikum, das eventuell den Schüler akustisch nicht verstanden hat, versteht, was dieser gesagt hat. Es ist also bereits die Tatsache der Reformulierung, die auf die Bearbeitung als Vorführung (sowohl des Schülers als auch für das Publikum) verweist. Der Lehrer wird diesbezüglich mit der lachend realisierten Äußerung *<<lachend> he komm erZÄHL_me nix.>* noch deutlicher. Damit zweifelt er den Wahrheitsgehalt der Schülerbegründung offen an – und macht den Schüler damit indirekt zum „Lügner“. In der Öffentlichkeit als Lügner kategorisiert zu werden, ist mit hohen negativen Implikationen verbunden und tangiert unter Bedingungen von Ernsthaftigkeit den sozialen Status des Kategorisierten in gravierender Weise.

Interessant ist, dass der Lehrer bei der Realisierung seiner Anzweiflung etwas den Kopf nach links vom Schüler wegdreht und dabei seine Augen kurz schließt. Bei der Bedeutung, die sein Blickverhalten für die interaktive Bearbeitung dieses Falles spielt (siehe unten), können beide Verhaltensaspekte als „Weichmacher“ der verbalen Äußerung und als Verdeutlichung der Modalisierung als spielerisch verstanden werden.

Obwohl der Lehrer seine Äußerung lachend und damit erkennbar modalisiert realisiert, reagiert der Schüler unmittelbar und ernsthaft mit *wirklich*. Er behauptet also gegen die spielerische Unterstellung des Lehrers im Modus der Ernsthaftigkeit seine Aufrichtigkeit und den Wahrheitsgehalt seiner Begründung. Die Ernsthaftigkeit und Schnelligkeit seiner Reaktion ist Ausdruck der Verunsicherung des Schülers, der nicht auf die Modalisierung reagiert und selbst spielerisch tätig wird, sondern leicht entrüstet reagiert.

Der Lehrer ignoriert zunächst den Ernsthaftigkeitszug des Schülers und legt gewissermaßen noch einmal nach. Er bleibt bei seiner Position des Anzweifeln, verdeutlicht diese zusätzlich durch die Default-Erklärung *zu spät UFFgstande* und gibt damit spielerisch die vermeintlich ehrliche Antwort. Dabei macht er aus der spezifischen, durch Relevanzen des familiären Milieus legitimierten Begründung des Schülers eine Allerweltserklärung mit bloß statistischem Gewicht: Die meisten Zu-spät-Kommer sind zu spät aufgestanden bzw. haben verschlafen. Damit – und indem er dem Schüler sofort die Gelegenheit zur Reaktion ermöglicht – gibt er dem Schüler jedoch auch Gelegenheit zur Ausführung seiner Erklärung.

9. Fallanalyse 3: Navi eingestellt

10 SE: naana (---)
 11 WE: <<p> warum ho_der disch aufghalde?> (---)
 12 SE: JA:: er wollt ma äh ding- (.) äh (.)
 13 dass sein NAVigationsgerät eingestellt (wird).
 14 [(2.0)]
 15 [((Lehrer und Schüler lachen))]
 16 SE: doch im ERNST-
 17 der muss sein pass [abholn]

Als der Schüler mit *naana* die Unterstellung des Lehrers vehement zurückweist und durch seinen Verzicht, weiter zu sprechen, verdeutlicht, dass er es bei der Zurückweisung belassen will, schwenkt der Lehrer sofort zur Ernsthaftigkeit. Er fragt nun – erkennbar leiser gesprochen und damit letztlich nur für den Schüler bestimmt – das Motiv des Vaters nach. Er bringt damit unzweifelhaft zum Ausdruck, dass er die Begründung des Schülers ernst nimmt.

Das Verhalten des Lehrers wird so zur spielerischen Vorführung und zum Mittel des „kontrollierten Wehtuns“. Diese Haltung, die an „den anderen zappeln lassen“ in der zweiten Fallanalyse (Sekundärbearbeitung) erinnert, ist kontrolliert und hat gesprächsrhetorische Qualität: Die Begründung des Zu-spät-Kommers dient nicht nur als Spielgrundlage und wird in diesem Zusammenhang angezweifelt, sondern wird genau in dem Moment ernst genommen und in ihrer Ernsthaftigkeit dargestellt, als der Schüler versucht, Glaubwürdigkeit nachzuweisen.

Der glatte Wechsel vom Spiel zur Ernsthaftigkeit als modale Beteiligungsweise des Lehrers ist als relevante Design-Aktivität ein rekurrentes Strukturmerkmal aller bislang analysierten Fälle. Hier wird der Wechsel durch den Import der Kategorie Vater bzw. Familie motiviert, durch den der Schüler kurz aus der Kategorie „Zu-spät-Kommer“ und damit auch aus der kategorialen Perspektive des Recipient Designs fällt.

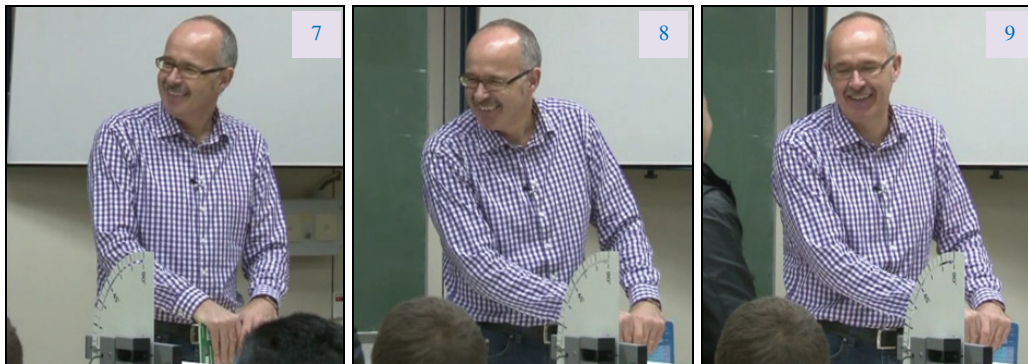
Als weiteres Mittel der Modalisierung und des Anzeigens der spielerisch-unernten Bearbeitung setzt der Lehrer auch offensichtliche Ironisierung bzw. kontrafaktische Übertragung als Design-Aktivitäten ein. Dies kann man an folgendem kurzen Ausschnitt erkennen:

18 SE: doch im ERNST-
 19 der muss sein pass [abholn]
 20 WE: [brausch] a
 21 navigaTIONsgerät für in die SCHUL?
 22 SE: na:in <<all> mein vAter muss nach kArlsruhe
 23 pAss abholn.>

Nachdem der Schüler unmittelbar zuvor bereits explizit betont hat, dass er das Navigationsgerät für seinen Vater eingestellt hat, reagiert der Lehrer mit der

Nachfrage [brausch] a navigaTIONsgerät für in die SCHUL?. Er übergeht damit den akustisch gut verstehbaren Beitrag des Schülers und „tut so, als ob“ der Schüler das Navigationsgerät braucht, um seinen Weg in die Schule zu finden. Bei aller Offensichtlichkeit der Unangemessenheit der Lehrerfrage impliziert diese, dass er den Schüler für so weitgehend orientierungslos hält, dass er nur mit technischer Unterstützung sein Ziel finden kann, das er seit längerer Zeit fast täglich anläuft.

In den hiesigen Vergleichszusammenhang gehört ganz zentral ein Aspekt, der sich durch die gesamte interaktive Bearbeitung zieht und der bei aller Varianz etwas wie Konstanz der Ressource und der Design-Aktivität produziert. Hierbei handelt es sich um das Lachen des Lehrers als dominanter Aspekt seiner Mimik.



Dieses Lachen [Bild 7, 8, 9] fungiert als *running index*, mit dem der Lehrer sowohl dem betroffenen Schüler als auch der zuschauenden Klasse kontinuierlich verdeutlicht, dass die interaktive Bearbeitung des Regelverstoßes auf der Basis sichtbar gemachter Rollendistanz des Lehrers realisiert wird.

9.4 Das Recipient Design des Schülers (Fallanalyse 3)

Hinsichtlich des Recipient Designs, das der Lehrer in diesem Kontrastfall für den Schüler produziert, gelten weitgehend die gleichen sozial-kategorialen Grundlagen wie für das in den zurückliegenden zwei Analysen. Wir wollen uns daher auf einen spezifischen Aspekt beschränken, den wir zumindest kurz ausführen wollen. Dabei handelt es sich um einen Punkt, den wir aus den vorangehenden Analysen kennen, der sich hier jedoch in einer merklich anderen Weise herstellt: der eingeschränkte interaktive Beteiligungsstatus des zu spät kommenden Schülers.

Für die situative Konstitution dieses Aspektes des Recipient Designs tragen die bereits vorne im anderen Zusammenhang beschriebenen Aspekte der gesprächsorganisatorischen Irritation durch Unterbindung der Bearbeitung fremdetablierter konditioneller Relevanzen eine Rolle, sowie das blickliche Festhalten im interaktionsarchitektonischen Vorne und damit der Bühne für die Vorführung. Der zentrale Aspekt ist jedoch das lehrerseitige Wissensmanagement, das den Schüler in eine Position manövriert, in der er am relevanten kollektiven Wissen nicht teilhat

und dadurch zusätzliche Interpretationsarbeit durch den Import situationstranszendierender Erfahrungen leisten muss.

Wie bei der ersten Fallanalyse (Primärbearbeitung) gewinnt der Schüler seinen vollwertigen Beteiligungsstatus in dem Moment zurück, wo ihn der Lehrer mit der Aufforderung [*alla AUF-*] (.) *kOmm sEtz dIsch.* aus dem Vorne und damit von der Bühne in das sozialtopografisch für Schüler/innen hergerichtete Hinten mit den Tischen und Stühlen entlässt. Wir werden auf diese Aufforderung und ihren für das Recipient Design zentralen Stellenwert noch zurückkommen.

10. Fallanalyse 4: Dominanz des Aktivitätszusammenhangs

Der folgende Kontrastfall hat seine Spezifik darin, dass der zu spät kommende Schüler in dem Moment in den Klassenraum eintritt, in dem einer der beiden aufnehmenden Wissenschaftler gerade dabei ist, die Einverständniserklärung zu erläutern, welche die Schüler/innen unterschreiben müssen. Es gibt also im Unterschied zu den bisherigen Beispielen einen etablierten Aktivitätszusammenhang, der nicht vom Lehrer konstituiert und strukturiert wird. Während der Ausführungen des Wissenschaftlers ist der Lehrer am Pult positioniert und mit Monitoring-Aktivitäten beschäftigt, die mit der Überprüfung der Anwesenheitsliste zusammenhängen. Immer wieder „scannt“ er die Schüler/innen und schaut dann in Unterlagen (Klassenbuch) und blättert darin. Er ist sozusagen zwar noch in der Fokusposition, jedoch situativ nicht die Fokusperson, auf die sich die Schüler/innen orientieren.

10.1 Recipient Design unter erschwerten Bedingungen

Die Standbilder [Bild 1a, b] zeigen die unterschiedlichen Orientierungen der Beteiligten beim Eintritt des Schülers.

01 RS: dass wir den nAmen hAm- [dass we ma (.)]
 02 [((Die Tür wird geöffnet))]



03 RS: **w**enn wir ma was publizIern-
 04 und zum beispiel n STANDbild oder sowas

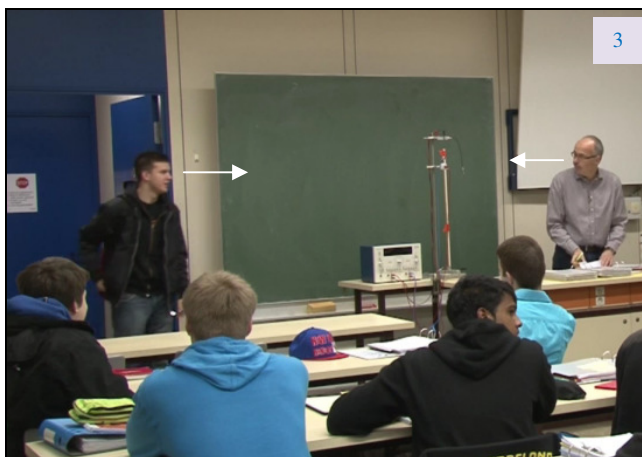
Während sich ein Teil der Schüler nach rechts und nach hinten in Richtung des Wissenschaftlers orientiert haben (und andere den Ausführungen mit Blick nach vorne folgen), ist der Lehrer gerade dabei, etwas in das Klassenbuch zu schreiben. Es ist offensichtlich, dass noch niemand im Klassenraum auf den eintretenden Schüler reagiert.

10. Fallanalyse 4: Dominanz des Aktivitätszusammenhangs



05 RS: [in die AUF äh in den AUFsatz reinpackn-] (.)
 06 MA: [((kommt herein, schließt die Tür))]
 07 RS: [dass man DENjennig oder]
 08 MA: [((lächelt Richtung Klasse))]

Das ändert sich jedoch, als der Schüler die Tür bereits wieder geschlossen hat und den Schwellenbereich der zweiten, immer offen stehenden Tür erreicht. Von dort aus blickt er mit einem Lachen im Gesicht geradeaus in die Klasse. Es ist zu sehen, dass der Lehrer weiterhin mit dem Klassenbuch beschäftigt ist, sich einige Schüler jedoch umorientiert haben und nun in Richtung Tür schauen [Bild 2a, b].



09 RS: DIEjennig dann verpIXelt,

Als der Schüler dann weiter in den Klassenraum und damit auch in den potenziellen Wahrnehmungsraum des Lehrers tritt, wendet er seinen Kopf nach links in Richtung Lehrerpult. Da inzwischen auch der Lehrer wahrgenommen hat, dass noch ein Nachzügler gekommen ist, hat er seinen Kopf in Richtung Tür gedreht, sodass sich nun beide anblicken [Bild 3].

10 so dass man [se nich]

11 WE: [<<p> h°>]



12 RS: mehr [erkEnnt.]

13 MA: [<<p> tschuldigung] herr WEber dass

14 ich zu spät [bin>]

15 RS: [ja?]

Der Schüler hat sich inzwischen dem Lehrer weiter genähert und bei dieser Annäherung eine leise gesprochene Entschuldigung mit namentlicher Adressierung des Lehrers realisiert [<<p> tschuldigung] herr WEber dass ich zu spät [bin>]. Es ist zu sehen, dass inzwischen der überwiegende Teil der Schüler dem Geschehen vorne am Pult blicklich folgt [Bild 4].



16 RS: **wir** TEIlen [die dann]

17 WE: [was=is lOs?]

Als der Schüler das Pult erreicht hat, wobei sich während der gesamten Annäherung der wechselseitige Blick aufeinander nicht verändert, hebt der Lehrer, den Schüler mit einem Lächeln anblickend, seinen linken Arm erkennbar an [Bild 5]. Das Bild zeigt diese Bewegung im Moment maximaler Höhe, und es ist unschwer

10. Fallanalyse 4: Dominanz des Aktivitätszusammenhangs

zu erkennen, dass es sich um die Präparationsphase des für Lehrer typischen Blicks auf die Armbanduhr zur Demonstration ihrer Kontrollorientierung handelt. Interessant sind hier zwei Aspekte: Einerseits wird der Blick auf die Uhr nicht vollständig realisiert, andererseits erfolgt er bevor der Lehrer seine erste, auf das Zu-spät-Kommen bezogenen Frage *was=is lOs?* stellt. Mit dieser Frage macht der Lehrer aus der momentanen Anwesenheit des Schülers bei ihm am Pult einen Vorfall, der zumindest mittels einer Frage hinsichtlich seiner Qualität und Konsequenzhaftigkeit explizit geklärt werden muss. Mit dem Abschluss seiner Frage hat er den Arm wieder gesenkt und seine Hand auf dem Klassenbuch abgelegt [Bild 6].



17 RS: wir TEilen [die dann]

18 WE: [was=is lOs?]

Sein Lachen ist für einen kurzen Moment verschwunden, kehrt aber sofort wieder zurück, als der Schüler zur Begründung seiner Verspätung angibt, verschlafen zu haben [Bild 7]. Dass er dies mit einem Kopfschütteln tut, lässt die Vermutung zu, dass ihm dies nicht häufiger passiert und er es deswegen selbst nicht richtig glauben kann.



19 MA: [<<kopfschüttelnd> ich hab verschlafn<>]

20 RS: [in der (.) PAUse]

In Reaktion auf diese Erklärung realisiert der Lehrer eine Kopfbewegung, die wir in allen unseren Fällen beobachten können: Er wendet zumeist lachend und die Augen für einen kurzen Moment schließend seinen Kopf von dem zu spät gekommenen Schüler ab, kehrt jedoch unmittelbar danach wieder in die Ausgangsposition zurück und blickt dann den Schüler direkt an, wobei er dies mit einem mehr oder weniger deutlichen Lachen im Gesicht tut. Das ist auch hier bei diesem Kontrastfall so. Diese Kopfbewegung ist ein rekurrenter Bestandteil seines Recipient Designs für Zu-spät-Kommer, sie ist jedoch hinsichtlich ihrer sequenziellen Position im Bearbeitungsablauf variabel: wir finden sie an Positionen des Bearbeitungsabschlusses (wie im vorliegenden Fall) ebenso wie in initialer Position beim erstmaligen Reagieren auf den Zu-spät-Kommer (wie in Fall 1 bei der Primärbearbeitung oder in Mittelposition wie bei Fall 3).



21 WE: **ah_AUF** komm (.)



22 WE: **setz** dich irgendwo HIN;

Hier steht die Kopfabwendung also im Kontext der Abschlussorganisation dieser kurzen interaktiven Bearbeitung, die sich parallel und in Konkurrenz zum Erläuterungsfokus des Wissenschaftlers entwickelt. Ein ebenfalls rekurrenter und die interaktive Bearbeitung des Zu-spät-Kommens jeweils abschließender Zug ist die Aufforderung des Lehrers, Platz zu nehmen. Mit dieser Aufforderung wird der

situativ durch das Festhalten im Vorne und die Ausfrageprozedur verdeutlichte, eingeschränkte Beteiligungsstatus des Schülers aufgehoben und somit der – nicht nur räumliche – Übergang zum vollwertigen Mitglied des Interaktionsensembles organisiert.

Dementsprechend macht sich auch dieser Zu-spät-Kommer nach dieser Aufforderung auf den Weg zu seinem Sitzplatz, und der Lehrer wendet sich wieder seinen eigenen Relevanzen zu [Bild 11]. Wie zu sehen ist, wird er dabei von den Blicken einiger Mitschüler begleitet, die dem Geschehen am Lehrerpult kontinuierlich gefolgt waren.



10.2 Resümee

Die interaktive Bearbeitung des Zu-spät-Kommens und die Deutlichkeit des dabei realisierten Recipient Designs werden hier primär durch die Aktivitätsspezifität mitbestimmt. Beim Eintritt des Schülers existiert bereits ein etablierter thematisch-pragmatischer Fokus, der für die Bearbeitung des Regelverstoßes praktisch keinen Platz lässt. Eine (ausführlichere) Bearbeitung wäre nur möglich, würde der Lehrer die Ausführungen des Wissenschaftlers unterbrechen und sich so eine Bearbeitungsgelegenheit schaffen. Gleichwohl werden bei diesem Kontrastfall zwei interessante Punkte deutlich:

Zum einen gibt es die konvergierende Orientierung des Schülers und des Lehrers, dass es sich um einen Fall von Zu-spät-Kommen handelt, der einer den situativen Bedingungen angepassten interaktiven Bearbeitung bedarf. Diese Orientierungskonvergenz zeigt sich beim Schüler darin, dass er nicht einfach am Lehrerpult vorbei zu seinem Platz geht, was die Ausführungen des Wissenschaftlers nicht stören würde. Vielmehr sucht er den Lehrer auf, entschuldigt sich und klassifiziert sich dabei selbst als Zu-spät-Kommer. Damit bietet er von sich aus eine interaktive Bearbeitung und eine auch lehrerseitige, kategoriale Behandlung als Zu-spät-Kommer an.

Beim Lehrer zeigt sich die Orientierung, es mit einem Zu-spät-Kommer zu tun zu haben, primär darin, dass er, sobald er den Schüler wahrnehmen kann, in einer

Weise auf diesen reagiert, die auch nicht im Ansatz Hinweise auf ein mögliches Durchwinken zeigt. Auch er besteht auf einer an den etablierten Aktivitätszusammenhang (mit konkurrierendem Fokus) angepassten interaktiven Bearbeitung des Vorfalls.

Unter den gegebenen Bedingungen, für die unter anderem das Fehlen der Klassenöffentlichkeit als Publikum charakteristisch ist, was eine spielerisch-vorführende Bearbeitung verunmöglicht, realisiert sich die Bearbeitung ausschließlich in der dyadischen Konstellation. Hierdurch fallen fernkommunikative Design-Ressourcen (lautes Sprechen, expressive Gestikulation etc.) in diesem Fall aus. Folglich realisiert der Lehrer sein Recipient Design für Zu-spät-Kommer in einer dyadisch adaptierten, extrem verdichteten und angedeuteten Weise. Gleichwohl macht er ihm gegenüber aber mittels wiedererkennbarer, rekurrenter Design-Aspekte das Recipient Design für Zu-spät-Kommer als solches erkennbar. Hierzu zählen neben der Eingangsfrage [*was=is Ios?*] und der Abschlusssaufforderung *ah_AUF komm* (.) [*setz dich irgendwo HIN;*] vor allem das kurzzeitige Wegdrehen seines Kopfes vom Schüler und das Schließen der Augen. Vor allem dieses Wegdrehen des Kopfes und die dabei realisierten mimischen Aktivitäten werden wir im nachfolgenden Fall in besonderer Deutlichkeit wiedererkennen.

Für das Erkennen dieser Design-Aktivitäten ist das situationstranszendierende Wissen des Zu-spät-Kommers hinsichtlich des Verhaltens des Lehrers anderen Zu-spät-Kommern gegenüber – wie im vorherigen Fall – die zentrale Voraussetzung, das Lehrerverhalten in seiner sozial-kategorialen Grundlage zu verstehen.

11. Fallanalyse 5: „was ist denn los Hafis“ („höhere Gewalt“)

Den fünften Fall haben wir bereits an anderer Stelle ([Schmitt/Knöbl 2013](#)) detailliert analysiert. Wir haben ihn in diese Kollektion aufgenommen, weil er – wie in der vorherigen Analyse bereits formuliert – einen für das Recipient Design des Lehrers zentralen Aspekt in prototypischer Weise zeigt: das Wegdrehen des Kopfes vom Schüler zu einem neuralgischen Zeitpunkt. Darüber hinaus reproduzieren sich auch hier weitere Aspekte des Recipient Designs, sodass es möglich wird, die bislang erarbeiteten Einsichten weiter empirisch zu sättigen.

Dieses Beispiel hat zudem strukturelle Ähnlichkeiten mit dem vorherigen Fall, da auch hier der Eintritt des Schülers zu einem Zeitpunkt erfolgt, zu dem zwar noch kein für alle orientierungsleitender Fokus etabliert ist, der Lehrer sich jedoch in Orientierung auf eine Schülerin befindet, die Unterlagen auf seinem Pult ablegt. Wie im vorherigen Fall reagiert der Lehrer auch hier unmittelbar mit einer Kopfdrehung nach rechts in Richtung Tür, als diese geöffnet wird [Bild 1]. Zu diesem Zeitpunkt ist der Schüler im Bild noch nicht zu sehen.



Als der Schüler sichtbar wird, hat er seinen Blick auf den Lehrer gerichtet, sein Mund ist offen und weist eine deutliche Lippenrundung auf [Bild 2a, b].



Der konstante Blick, mit dem der Lehrer dem eintretenden Schüler folgt, und seine oberkörperliche Statik vermitteln den Eindruck fokussierten Monitorings. In dieser Phase zeichnet sich das Gesicht des Lehrers durch mimische Statik aus, und

er rastet mit seinem Oberkörper, seinen Armen und Händen auf seinem Pult ein (Projektion: „jetzt gibt es etwas zu behandeln“).

Das Verhalten des Schülers produziert sofort Sichtbarkeit und rückt die eigene Person in den Fokus. Seine körperliche Präsenz besitzt die Qualität eines „Angebots zum Nachfragen“. Sein Auftritt ist ein verkörperter, initiativer Zug mit hohem Anschlusspotenzial für den Lehrer, der in seiner spezifischen Qualität als „Ködern“ (Schmitt 1992, S. 179ff.) beschrieben werden kann. Die Angebotssimplikationen des Schülerverhaltens beziehen sich nicht nur auf den Lehrer. Da der Auftritt in der Öffentlichkeit des Klassenraumes und unter Wahrnehmungswahrnehmungsstrukturen realisiert wird, reagieren neben dem Lehrer auch einige Schüler auf das Auftauchen des Klassenkameraden [Bild 3].



Während sich der Schüler in den Raum hinein und auf den Lehrer zubewegt, schaut er diesen kontinuierlich an. Sein Gesichtsausdruck hat sich inzwischen zu einem deutlichen Lächeln verändert, und sein Mund ist weiter geöffnet. [Bild 4a, b].

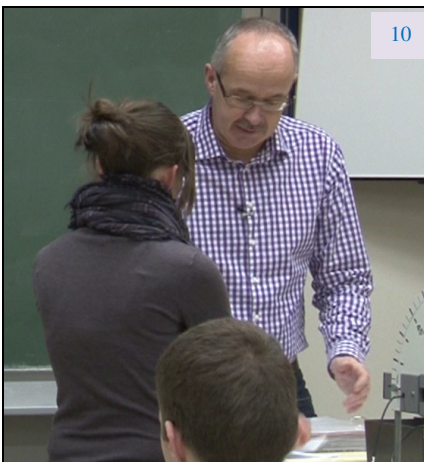
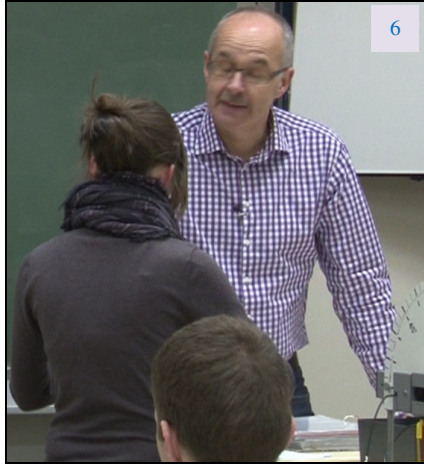


In unmittelbarer Reaktion auf das Einsetzen des Schülerlächelns kommt es zu einer Bewegung auf Seiten des Lehrers, der nun mit der designrelevanten Kopfbewegung expressiv auf den Schüler reagiert. Das markante Wegdrehen des Kopfes, dessen mimische Begleitaspekte und vor allem der konkrete Zeitpunkt können als schnelle Ratifikation der angebotenen Interaktionsmodalität betrachtet werden. Er wendet unmittelbar nach Beginn des Lächelns seinen Kopf in einer deutlichen

11. Fallanalyse 5: was ist denn los Hafis („höhere Gewalt“)

Drehung nach links vom Schüler weg, wobei sein Kopf eine halbkreisförmige, zunächst leicht nach oben und dann nach unten verlaufende Bewegung beschreibt.

Mit Beginn dieser Kreisbewegung runzelt der Lehrer deutlich die Stirn, schließt die Augen und bewegt seine Lippen [Bild 5, 6, 7, 8, 9]. Er öffnet seine Augen erst wieder, als er nach unten auf sein Pult schaut [Bild 10].



Man kann die Kopfbewegung sequenzstrukturell nicht nur als *second pair part* sehen, sondern auch als einen Hinweis darauf, dass Schüler und Lehrer in einer gemeinsamen Zeitlichkeit agieren und ihre individuellen Handlungsrealisierungen mikrostrukturell koordinieren. Eine offensichtliche Implikation der Kopfbewegung und der mimischen Verhaltensweise des Lehrers besteht in der lokalen Auflösung der blicklichen Orientierung auf den Schüler: Er kann ihn aktuell nicht mehr sehen bzw. steht momentan für ihn nicht zur Verfügung.

Die spezifische Expressivität und Markiertheit sowie die Unmittelbarkeit der lokalen Auflösung von *availability* bringen noch etwas anderes zum Ausdruck. Der Lehrer stellt in einer solchen Deutlichkeit und Schnelligkeit „Genervt-Sein“ zur Schau, kaum dass der Schüler zu lachen begonnen hat, dass dies keine ernsthafte Reaktion sein kann. Der Ausdruck seines körperlichen Verhaltens signalisiert vielmehr ein deutliches „Was ist denn jetzt schon wieder“ oder „Nicht schon wieder“, für welches alleine das situative Verhalten des Schülers (sein freudiger Eintritt in den Klassenraum) als Bezugspunkt inadäquat erscheint.

Wenn die situativen Verhaltensweisen keine hinreichende Motivierung des Lehrerverhaltens liefern, muss man danach fragen, welche situationstranszendierenden Aspekte für das Verhalten verantwortlich sein können. Unter der Voraussetzung, dass der Lehrer mit seinem Verhalten verstehbar, situationssensitiv sowie interaktionsstrukturell und dynamisch passend auf das Interaktionsangebot des Schülers reagiert, muss man weiterhin davon ausgehen, dass der Schüler hierfür über die notwendigen Wissens- und Verstehensvoraussetzungen verfügen muss. Er kann dazu jedoch nur auf vergleichbare, in der gemeinsamen Interaktionsgeschichte liegende Verhaltensweisen des Lehrers ihm oder anderen Schüler/innen gegenüber zurückgreifen. Dies und die interaktionsstrukturelle Spezifik des Lehrerverhaltens als „auf sein Ködern reagierender Zug“ stellen also schülerseitige Ressourcen dar, die es ihm gestatten, das Verhalten des Lehrers daraufhin zu befragen, ob es eine Ratifikation seines Interaktionsangebotes und der damit verbundenen Interaktionsmodalität ist.

Als weiterer rekurrenter – und bereits aus den anderen Analysen bekannter – Aspekt taucht auch hier wieder eine initiale Frage auf, die der Lehrer dieses Mal mit einer postpositionalen namentlichen Adressierung realisiert.

01 WE: wAs ↑-Is=n lO::s hAf↑-I:s; (-) <<h> ↑↑`he?>

Auch hier wird die interaktive Bearbeitung des nur wenige Sekunden, jedoch schon bei geschlossener Außentür (als relevante Orientierung) zu spät kommenden Schülers durch die Frage explizit zum Behandlungsgegenstand gemacht. Und der Schüler wird durch diesen initialen indikativen Zug des Recipient Designs verbal zum Zu-spät-Kommer gemacht. Der Schüler liefert nachfolgend als Begründung für seine Verspätung einen Verkehrsunfall des Busses, mit dem er zur Schule gekommen ist. Mit dieser Begründung ist er in gewissem Sinne aus dem Schneider, da es sich um einen Fall höherer Gewalt handelt. Außerdem hat er – durch Demonstration von Seitenstechen und Erschöpfung – in deutlicher Weise

11. Fallanalyse 5: was ist denn los Hafis („höhere Gewalt“)

inszeniert, dass er versucht hat, durch eigene Anstrengungen, die dann zum Seitenstechen geführt haben, den Zeitverlust noch auszugleichen.

02 HA: verkehrsunfall
 03 WE: <<f> WAS?> (-)
 04 HA: verkehrsunfall
 05 WE: <<f> ^DU> oder,
 06 HA: nene (.) bus
 07 WE: <<f> de_^BUS> (0.5)

Die interaktive Bearbeitung besitzt also keinerlei Potenzial, weiter ausgebaut zu werden, zumal sich der Schüler auch als recht einsilbiger Mitspieler herausstellt. So kann der Lehrer, nachdem er festgestellt hat, dass der Schüler selbst von dem Unfall nicht betroffen ist (*ALles klar*), die Bearbeitung beenden, den Schüler mit der Aufforderung *Okay, KOMm setz disch* zu seinem Platz schicken und ihn aus der interaktiven Bearbeitung im Vorne entlassen.

08 WE: ALles klar, (.)
 09 Okay,
 10 KOMm setz disch.

Auch bei diesem kurzen – und als Fall „höherer Gewalt“ verarbeiteten – Vorkommen zeigen sich also wesentliche Aspekte des Recipient Designs, das wir in aller Deutlichkeit bei der expandierten Erstbearbeitung in der ersten Fallanalyse herausgearbeitet hatten. Hier sind es vor allem die verbalen Klammern, mit denen die Bearbeitung eröffnet wird, das in Vollform realisierte Wegdrehen des Kopfes bei geschlossenen Augen sowie das dauerhafte Lächeln des Lehrers während der Bearbeitung.

Wir wollen als Abschluss unserer Kollektionsanalyse noch einen Fall betrachten, der in einer Hinsicht anders ist als die bislang analysierten Fälle. Bei diesem Beispiel verhindert der Lehrer nämlich aktiv, dass eine Situation von Zu-spät-Kommen entsteht.

12. Fallanalyse 6: Verhinderung von Zu-spät-Kommen durch den Lehrer

Wie bereits angekündigt, stellt das letzte Beispiel keinen tatsächlichen Fall von Zu-spät-Kommen dar und scheint daher auf den ersten Blick für die analytische Auseinandersetzung mit dem Recipient Design des Lehrers für zu spät kommende Schüler auch nicht speziell geeignet zu sein. Wir haben den Fall dennoch in unsere Kollektion aufgenommen, weil uns folgende Frage beschäftigt hat: Lassen sich Spuren des Recipient Designs als Ausdruck einer sozial-kategorialen Orientierung des Lehrers auch in einem Fall finden, bei dem der Lehrer selbst das Zustandekommen von Zu-spät-Kommen und die damit verbundene Notwendigkeit der interaktiven Bearbeitung dieses Vorfalls verhindert? Für die Beantwortung dieser Frage scheint uns der nachfolgend präsentierte Fall geradezu prädestiniert. In Fall 6 ist offensichtlich, dass die strukturellen Voraussetzungen für ein Zu-spät-Kommen gegeben sind und dass es ohne aktive Verhinderung des Lehrers unweigerlich zu einem Verstoß gegen die Pünktlichkeitserwartung gekommen wäre.

Uns geht es bei der nachfolgenden analytischen Auseinandersetzung also nicht darum, das spezifische Recipient Design zu rekonstruieren, das der Lehrer in seinem Verhalten gegenüber den durch ihn selbst am Zu-spät-Kommen gehinderten Schülern produziert. Das wäre eine etwas andere Erkenntnisperspektive als die, die aktuell unsere Auseinandersetzung mit den Daten leitet. Wir werden uns vielmehr verstärkt auf das Handeln des Lehrers konzentrieren, das dieser realisiert, damit kein Zu-spät-Kommen zustande kommt. Methodisch werden wir dies in Form einer knappen strukturbezogenen Deskription und nicht als konsequente konstitutionsanalytische Rekonstruktion versuchen. Lediglich an zwei Stellen werden wir uns mit Lehreräußerungen beschäftigen, die als Hinweise verstanden werden können, die von ihm verhinderte Situation doch in gewisser Weise als Zu-spät-Kommen zu verrechnen. Abschließend werden wir dann nach der spezifischen situativen Motivierung für die „Verhinderungsaktion“ des Lehrers fragen.

12.1 Suche nach den „Schäfchen“

Das relevante Geschehen beginnt unmittelbar nach dem Schulgong, mit dem der Beginn der Unterrichtsstunde vorangekündigt wird. Von einer Vorankündigung zu sprechen ist insofern angemessen und für unser Erkenntnisinteresse relevant, weil bei diesem Lehrer nicht der Gong, sondern vielmehr die – in der Regel von ihm selbst – geschlossene Außentür den relevanten Bezugspunkt darstellt für die Entscheidung, ob ein Schüler rechtzeitig oder zu spät in den Unterricht kommt.

Der Lehrer orientiert sich nach dem Pausengong – und nachdem er kurz auf seine Armbanduhr geschaut hat – in Richtung offene Abschlusstür und tritt in den Gang hinaus. Im Video ist zu sehen, dass er impulsartig seine linke Hand nach der Türklinke ausstreckt, so als wolle er die Tür schließen [Bild 1a, b].



Er tut dies jedoch nicht, sondern schaut zunächst erst kurz nach rechts in Richtung Haupteingang und setzt sich dann auch in diese Richtung in Bewegung. Jetzt ist er für eine gewisse Zeit nicht mehr zu sehen, sondern nur noch über sein Funkmikrofon zu hören.

12.2 Antreiben

Nach sieben Sekunden hören wir ihn sprechen. Er realisiert eine prosodisch markierte Äußerung, die eine Mischung aus Überraschung und Ungläubigkeit zum Ausdruck bringt. Aufgrund der Adressierung *lEUt* können wir schließen, dass sie an mehr als einen Schüler oder eine Schülerin gerichtet ist.

01 WE: lEUt was issn=10:s? (-)
 02 S1: tschuldigu:ng (2.0)
 ((...))

In ihrem Format ist sie unmittelbar mit den bereits beschriebenen „Feststellungsfragen“ vergleichbar, mit denen das Zu-spät-Kommen in den zuvor analysierten Fällen als Vorfall in sozial relevanter Weise formuliert und festgestellt wird. Reagierend auf diese Vorfallsimplikation seiner Adressierung erfolgt als unmittelbare Reaktion hierauf eine Entschuldigung von einem der Angesprochenen (S1), der dann eine zweisekündige Gesprächspause folgt.

Der Lehrer beendet diese Pause mit der zweiteiligen und leise – wie zu sich selbst gesprochenen – Äußerung *<<p> abschreibe; (.) hausaufgabe mache;>*. Er hat also ganz offensichtlich einige Schüler beim Abschreiben von Hausaufgaben erwischt, die sich, um die Ecke positioniert, seinen Blicken entzogen hatten. Die Tatsache, dass er genau in dieser Ecke – und bereits nach kurzer Zeit – bei seiner Suche nach noch abwesenden Schülern fündig wurde, deutet darauf hin, dass er

zum einen zuvor gesehen hat, dass noch Schüler fehlen und zum anderen eine stabile Hypothese bezüglich ihres möglichen Aufenthaltsortes hatte.

Seine eher als Feststellung denn als Vorwurf formulierte Äußerung führt im Anschluss dazu, dass sich vier unterschiedliche Schüler (S1-S4) an der Bearbeitung dieses Aspektes beteiligen.

- 10 WE: <<p> abschreibe; (.) hausaufgabe mache;>
 11 S1: JA der war [ja]
 12 WE: [ODda?]
 13 S1: schon vorher so (.) geknickt. (-)
 14 S2: im vOrfeld.
 15 S1: JA wIrklisch. (.) des wAr so.
 16 S3: nAdü:rlisch.
 17 S4: ja der war schon vorher (unverständlich)

12.3 Hereinführen

Während dieser Bearbeitung hat sich die Gruppe der immer noch offenen Abschlussstür angenähert, sodass wir den Lehrer wieder im Bild der Videokamera sehen [Bild 2a, b].



Obwohl der Lehrer als erster bei der Tür ankommt, geht er nicht in den Klassenraum, sondern bleibt im Gang vor der Tür und für die bereits im Klassenraum befindlichen Schüler/innen sichtbar stehen. Er positioniert sich dabei mit einem breitbeinigen Stand, mit dem rechten Arm zur Türklinke ausgestreckt, mit dem Rücken zum Gang gedreht und nach links in Richtung der nachkommenden Schüler blickend.

Unmittelbar danach dreht er seinen Körper nach links und macht einen kleinen Schritt rückwärts zur offenen Tür. Sein Rücken und seine Körperhinterseite befinden sich nun parallel zur Tür. Der Blick des Lehrers ist weiterhin in den Gang und in Richtung der nachkommenden Schüler gerichtet.

12. Fallanalyse 6: Verhinderung von Zu-spät-Kommen durch den Lehrer

Der Schüler, den wir in der rechten Türhälfte teilweise sehen [Bild 3a, b], gehört nicht zur „eingefangenen“ Gruppe und wird an der Tür vorbeigehen.



Als der erste Schüler bereits an ihm vorbei in den Klassenraum eingetreten ist und ein zweiter sich auf der Türschwelle zu ihm umdreht, hat der Lehrer die Türklinke in der rechten Hand und schaut gerade auf die Armbanduhr seines angehobenen und angewinkelten linken Unterarms [Bild 4]. Dieser Kontrollblick steht im Zusammenhang mit erneuten verbalen Aktivitäten.

18 [(3.0)]
 19 [((Lehrer kehrt mit 4 Schülern zurück ins
 20 Klassenzimmer))]
 21 WE: leut was wollt_er_n? (.)



22 WE: mir hawwe **doch** (-)

Er adressiert die „eingefangene“ Gruppe erneut mit *leut* und formuliert mit der nicht zu Ende geführte Äußerung *was wollt_er_n? (.) mir hawwe doch* einen situationsreflexiven Kommentar, der sich in seiner Bedeutung nur ansatzweise rekon-

struieren lässt. Es scheint so zu sein, dass der Lehrer damit die Tatsache thematisiert, dass es bereits zum Unterricht gegangt hat und die Gruppe sich daher nicht beschweren kann, dass er sie „eingefangen“ hat. Das ist insofern interessant, weil eine solche Äußerung sequenzstrukturell eher in reaktiver Position und als komplettierender Zug etwa auf eine Beschwerde erwartbar ist.

12.4 Wegen Kaffee Ordnung schaffen

Einer der Schüler hat einen Becher Kaffee mit in den Klassenraum gebracht, was der Lehrer sieht, mit *Oh* und *aba vorne abstelle gE?* thematisiert und damit eine Sequenz in Gang setzt, in der er sicherstellt, dass der Schüler den Becher nicht mit an seinen Platz nimmt. Während dieser Sequenz treten auch die letzten Schüler der „eingefangenen“ Gruppe ein.

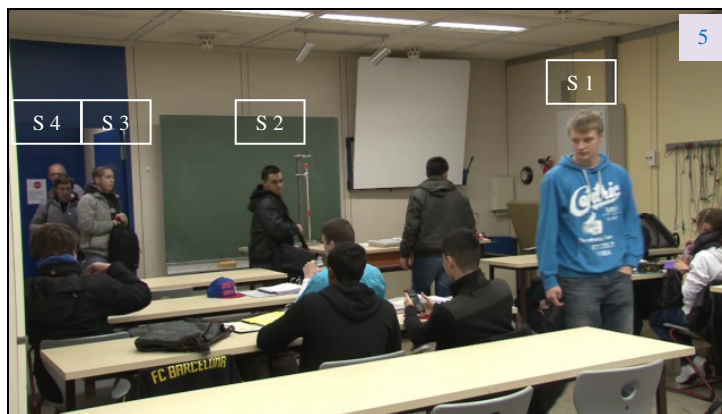
23 WE: Oh (.) aba vorne abstelle gE? (-)

24 TO: WO denn?

25 WE: NISCHT mit an den platz nehmen. (-)

26 TO: WO vorne?

Erst als der Lehrer die Rückfrage des Schülers, wo genau er seinen Becher abstellen soll, mit einem lauten <<f> DA> beantwortet, hat er die Tür hinter sich zugezogen. Nunmehr sind alle „eingefangenen“ Schüler (S1-S4) im Klassenzimmer. Sie sitzen jedoch noch nicht an ihren Plätzen, sondern sind noch auf dem Weg dorthin [Bild 5].



27 WE: <<f> DA>

28 [(2.0)]

29 [((Lehrer zeigt nach links in Richtung
30 Waschbecken.))]

31 WE: vorne aufm WASCHbecke de kaffe Abstelle.

32 (--)

12. Fallanalyse 6: Verhinderung von Zu-spät-Kommen durch den Lehrer

Da sich in diese Becher-Sequenz ein in der Nähe des Waschbeckens stehender Schüler (HA) einschaltet, wird dieses Thema noch einen kurzen Moment zwischen diesem und dem Becherbesitzer expandiert [Bild 6].



- 33 HA: kannsch auch **aus**schütten. (-)
 34 WE: dEr kann net AUS (-) der brauch_s net
 35 AUSschüdde, (--)
 36 TO: ja (.) der ist ja KALT bis aus(...) is.
 37 HA: was?
 38 [(2.0)]
 39 [((Lehrer geht seitlich nach rechts zur
 40 Kamerafrau.))]

12.5 Frage an die Kamerafrau

Der Lehrer hat sich inzwischen – im Rahmen seiner unterrichtspräparativen Orientierung – an die vorne neben der Eingangstür stehende Kamerafrau gewendet und sie nach ihrem Namen gefragt [Bild 7]. Der Lehrer wird die beiden Wissenschaftler im Anschluss namentlich vorstellen, da es die erste Aufnahme ist, die bei ihm in dieser Klasse gemacht wird.



- 41 WE: <<p> **WIE** war ihr nAme nochemal?> (-)
 42 NP: <<p> petersen.>
 43 WE: PEtersen?

44 NP: <<zustimmend, p> [mhm]>

45 WE: <<p> [achso](.) okay gut.>

12.6 Aufforderung und Begrüßung

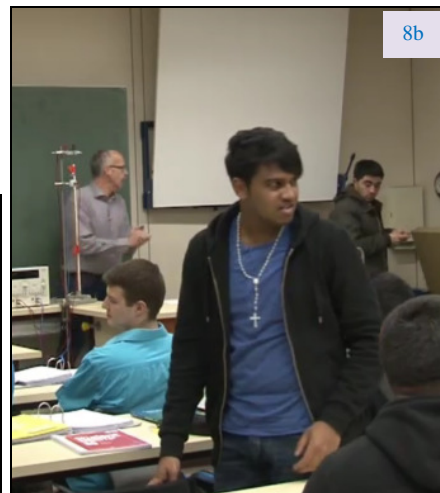
Der Lehrer orientiert sich dann in der Pause (I.5) zurück zu seinem Pult [Bild 8a, b] und wendet sich von dort aus erstmalig an die gesamte Klasse.

46 [(1.5)]

47 [(WE geht nach links in Richtung HA, der

48 noch am Waschbecken steht.)]

49 WE: <<f> SO.> (.) ((in die Hände klatschend))



50 WE: AUF **leut** sEtzt euch hin, (-)

51 gudn=morgn zuSAMme,

Er tut dies mit der für unsere Fragestellung interessanten Äußerung *AUF> leut sEtzt euch hin*. Das Interessante an dieser Aufforderung zur Platzeinnahme als wesentliche Voraussetzung des Unterrichtsbeginns ist in dieser Situation ihre Zwitterigkeit.

Einerseits gilt sie in der aktuellen Situation nicht explizit und ausschließlich für als Zu-spät-Kommer kategorisierte Schüler. Sie schließt beispielsweise auch den immer noch am Handwaschbecken stehenden Schüler mit ein, der nicht „eingefangen“ werden musste. Dieser Schüler wird sogar blicklich als herausgehobener Adressat markiert, wobei die pluralisch formulierte Ansprache klar macht, dass nicht ausschließlich oder gar primär er Rezipient der Aufforderung ist. Wir haben es also hier – wie schon beim zweiten Fallbeispiel (Sekundärbearbeitung) – mit einer modalitätsspezifischen, arbeitsteilig realisierten Mehrfachadressierung des Lehrers zu tun, bei der er erneut Blick und Verbalität als relevante Ressourcen einsetzt.

Andererseits ist die Aufforderung hinsichtlich ihres Formats und ihrer sequenziellen Position unmittelbar vergleichbar mit den Abschlussaufforderungen, mit denen der Lehrer in den vorangegangenen Analysen die interaktive Bearbeitung des Zu-spät-Kommens jeweils abgeschlossen hat. Die Aufforderung gilt hier also in vergleichbar unspezifischer Weise, ist jedoch wie bei der interaktiven Bearbeitung des Zu-spät-Kommens an einer zentralen Übergangsstelle zum thematischen Unterricht platziert.

Die formative Übereinstimmung wird dann besonders deutlich, wenn man sich alle Aufforderungsabschlüsse im Überblick anschaut, die bis auf die Sekundärbearbeitung, bei der der fragliche Schüler ja bereits an seinem Platz sitzt, realisiert werden.

Aufforderungsäußerung	Belegstelle
<i>sEtz> dIsch HIN-</i>	Fall 1 (Primärbearbeitung)
.....	Fall 2 (Sekundärbearbeitung)
<i>[alla AUF-] (.) kOmm sEtz dIsch</i>	Fall 3
<i>ah_AUF komm (.) [setz dich irgendwo HIN;]</i>	Fall 4
<i>Okay, KOMm setz disch.</i>	Fall 5
<i>AUF> leut sEtzt euch hin,</i>	Fall 6

Man könnte aus dieser Übereinstimmung unseres letzten Falles mit den vorgängig analysierten Beispielen dann doch eine Spur des Recipient Designs für Zu-spät-Kommen herauslesen. Und man könnte dann in einem nächsten Schritt auf eine Orientierung des Lehrers schließen, die aktuelle Situation entgegen der eigenen Verhinderungsleistungen „kognitiv“ letztlich doch als einen Fall von Zu-spät-Kommen zu verrechnen, was ja den objektiven Voraussetzungen tatsächlich auch entsprechen würde.

Fragt man nach der Motivierung für diese interessante Spannung von selbstbestimmter Verhinderung von Zu-spät-Kommen und normativer Orientierung am Gebot der Pünktlichkeit, kommt man zu folgender Antwort: Die Situation wird vom Lehrer in dem Sinne als Ausnahme strukturiert, da er sich in der Anfangsphase des Unterrichts mit zwei unterschiedlichen, sich widersprechenden Relevanzen konfrontiert sieht: einer, die mit der Aufnahmesituation zusammenhängt und einer, die durch den Vollzug von „normalem“ Unterricht bedingt ist.

Dabei orientiert sich der Lehrer offensichtlich stärker daran, für die beiden mit Videokameras bestückten Wissenschaftler einen geordneten Start der ersten Aufnahme zu organisieren. Es war verabredet, dass es zu Beginn für die Schüler eine kurze Vorstellung der beiden Wissenschaftler geben wird, Ausführungen zum Zweck der Aufnahmen und den datenschutzrechtlichen Grundlagen (Freigabeerlaubnis etc.) sowie zu den Zielen der Kooperation zwischen dem IDS und der Schule. Als der Lehrer nach dem Gong erkennt, dass die Voraussetzungen für

diese Aktivitäten, die dem Unterricht vorgelagert sein müssen, nicht gegeben sind, da noch Schüler fehlen, macht er sich zu der oben beschriebenen „Einfangaktion“ auf den Weg.

Im Rahmen dieser Aktion spielen die Schüler, die um die Ecke Hausaufgaben abschreiben, nicht die Rolle von expliziten Zu-spät-Kommern, sondern eher von noch fehlenden Beteiligten. Dass diese Kategorien nicht trennscharf sind, sondern sich in Teilen überlagern, wird jedoch in der Abschlussaufforderung deutlich.

13. Folgen der Fallanalysen für die Konzeptentwicklung

Zum Abschluss unserer Ausführungen wollen wir reflektieren, inwieweit und bezogen auf welche Aspekte die analytische Beschäftigung mit unserer Kollektion von Situationen interaktiver Bearbeitung von Zu-spät-Kommern im Unterricht Konsequenzen für die konzeptionelle Ausarbeitung und Weiterentwicklung der bisherigen Vorstellung von Recipient Design hat. Wir reflektieren dabei zentrale Aspekte, die in ihrer Relevanz bereits bei den Fallanalysen deutlich geworden sind. Soweit die Relevanz dieser Aspekte fallunabhängig evident ist – was beispielsweise für die kontingente Natur von Design-Ressourcen gilt – werden wir sie an dieser Stelle nicht nochmals aufgreifen.

Unseres Erachtens bestehen diese Konsequenzen zentral in einer – auch methodisch implikationsreichen – Differenzierung von Design-Aktivitäten (und die ihnen zugrunde liegenden Design-Ressourcen) und dem eigentlichen Recipient-Design. Diese Unterscheidung erlaubt es, das Konzept von seinen interaktionskonstitutiven Grundlagen zu trennen. Einerseits kann man so Design-Aktivitäten als an die Interaktionskonstitution gebundene, repräsentationsrelevante Aspekte eigenständig reflektieren. Andererseits kann man dadurch die sozial-kategoriale Grundlage des Recipient-Designs als komprimierende Theoretisierung dieser Aktivitäten in ihrer Qualität als konsistente, kontinuierliche Repräsentation anderer Interaktionsteilnehmer/innen im eigenen Verhalten in der notwendigen Klarheit erfassen (Kapitel 13.1).

Vor allem im Zusammenhang mit dieser Funktionsbestimmung von Recipient Design stellt sich die Frage nach dem Geltungsbereich und der Beziehung des Konzeptes mit ähnlichen Vorstellungen, die sich mit der sozial-implikativen Reflexion interaktiven Verhaltens für sich selbst und andere befassen. Hier denken wir in erster Linie an die Vorstellung von (sozialer) Positionierung und sozialer Kategorisierung (Kapitel 13.2).

Schließlich führen uns die fallanalytischen Einsichten und die konzeptreflexiv vorgängige Relevantsetzung des Aspektes Aktivitätssensitivität zur Frage nach dem Zusammenhang von Recipient Design und Handlungsstruktur unter Bedingungen institutioneller Präformation und der Relevanz wiederkehrender Handlungsanforderungen an professionell Handelnde in Institutionen (Kapitel 13.3).

13.1 Das Verhältnis von Design-Aktivitäten und Recipient Design

Nimmt man den grundsätzlich dynamischen, sich im Interaktionsverlauf entwickelnden Charakter von Recipient Design ernst, muss man als konzeptkonstitutiven Aspekt den der Zeitlichkeit bei der Entstehung eines Recipient Designs vorsehen. Man kann nicht davon ausgehen, dass das Recipient Design am Vollzug einer einzelnen, lokal-spezifischen Aktivität festgemacht werden kann. Das haben wir versucht, mit unserer holistisch-integrativen Lesart der wirkungsgeschichtlich

zentralen Zitate zu verdeutlichen. Will man also nicht davon ausgehen, dass bereits bei der ersten Aktivität, die man bei der fallbezogenen Analyse für die Konstitution eines Recipient Designs als relevant erachtet, das Recipient Design als solches bereits vorliegt, muss man begrifflich differenzieren zwischen

- a) einzelnen lokalen, im Zweifelsfall gut isolierbaren Aktivitäten mit Design-Relevanz
- b) und dem – an einem bestimmten Punkt in der Interaktion „fertigen“, d.h. in seinem gesamten Implikationsreichtum erkennbaren – Recipient Design als kohärentes und konsistentes Gesamt einzelner lokaler Design-Aktivitäten.

Man muss also differenzieren zwischen Recipient Design als ganzheitliche Konzeption des Anderen mit unterschiedlichen sozial-kategorialen Facetten und Implikationen sowie einzelnen, situationssensitiven Aktivitäten, mit denen bei der handlungsbasierten und zielorientierten Interaktionskonstitution designrelevante Aspekte mit-bearbeitet, -etabliert, -entwickelt und -verdeutlicht werden.

Bei der konkreten Analyse von interaktivem Verhalten steht also zunächst die konstitutionsanalytische Rekonstruktion von Design-Aktivitäten im Vordergrund. Erst nachdem man in dem durch die eigene Fragestellung relevant gesetzten Segment (Ausschnitt aus einer multimodal konstituierten Realität) alle Design-Aktivitäten rekonstruiert hat, kann man sich fragen, wie – und auf welcher generativen Grundlage (Kohärenz, Kontinuität, Widerspruchsfreiheit etc.) – diese in der Interaktion als Recipient Design zusammenarbeiten und vom Analytiker kenntlich gemacht und in ihrer sozial-kategorialen Qualität formuliert werden können.

Wenn wir von Recipient Design sprechen, meinen wir damit etwas „produktähnlich“ Strukturiertes, das sich aus verschiedenen Aspekten zusammensetzt und als Ergebnis eines dynamischen Prozesses konstituiert worden ist.

Sprechen wir hingegen von Design-Aktivitäten, bezeichnen wir damit lokale Aktivitäten bzw. spezifische Aspekte des multimodalen Gesamtverhaltens (Bearbeitung interaktionskonstitutiver Anforderungen) im Hinblick auf ihre Implikativität für die sozialhaltige Repräsentation anderer Interaktionsbeteiligter. Wir sind also bei der Analyse von Design-Aktivitäten immer auf der Beschreibungsebene des situativen und situationssensitiven Vollzuges und nicht des konzeptionellen Zusammenhangs.

Diese Differenzierung von Design-Aktivitäten und Recipient Design erlaubt es uns nun auch, die Frage nach dem Verhältnis von Konstanz und Varianz im Verhalten des Lehrers bezogen auf die analysierten Bearbeitungssituationen wie folgt zu beantworten:

Die kollektionsbasierte Analyse der hinreichend unterschiedlichen Handlungszusammenhänge im Rahmen minimaler Kontrastivität hat gezeigt: Varianz im Lehrerverhalten realisiert sich auf der Ebene der Design-Aktivitäten und der bei ihrer Realisierung eingesetzten Design-Ressourcen. Konstanz hingegen zeigt sich auf der Ebene des Recipient Designs, das bei allen analysierten Fällen in einer weit-

gehenden Übereinstimmung in der interaktiven Behandlung der Zu-spät-Kommer besteht: Das Recipient Design, das der Lehrer für die zu spät kommenden Schüler realisiert, entsteht als relativ konstante und situationsunabhängige Konvergenz sehr unterschiedlicher, situationssensitiver Design-Aktivitäten.

Hinsichtlich der Frage nach dem Einfluss der Aktivitätssensitivität für unsere Konzeptüberlegungen können wir den eingangs als zentrale Voraussetzung formulierten Zusammenhang nun wie folgt differenzieren: Nicht das Recipient Design ist aktivitätssensitiv, vielmehr reagieren die Design-Aktivitäten in ihrer lokalen und interaktionsstrukturellen Spezifik adaptiv und reflexiv auf spezifische Aktivitätszusammenhänge und damit zusammenhängende Anforderungen der Interaktionskonstitution, was sich auch deutlich in der Selektion der zentralen Design-Ressourcen zeigt.

Mit den durch die Interaktionsentwicklung sich kontinuierlich verändernden konstitutiven Anforderungen ändert sich auch die Design-Haltigkeit lokal-spezifischer Aktivitäten der Interaktionskonstitution. Dies hängt damit zusammen, dass die Design-Qualität im multimodalen Verhalten von Beteiligten grundsätzlich in der Selektivität und der Spezifik der Bearbeitung interaktionskonstitutiver Anforderungen zum Ausdruck kommt. Während es die lokal-spezifischen Design-Aktivitäten sind, die untrennbar mit der Bearbeitung der Interaktionskonstitution verbunden sind, ist das durch sie konstituierte Recipient Design selbst hinsichtlich der Begrifflichkeit, in der es zu beschreiben ist, von der Interaktionskonstitution unabhängig.

Das Recipient Design lässt sich nicht in konstitutionsnaher, interaktionsanalytischer Begrifflichkeit fassen. Recipient Design als konvergierende Verdichtung und Synthese einzelner Design-Aktivitäten ist vielmehr auf der Grundlage sozial-kategorialer Begrifflichkeit zu beschreiben. Diese ist gegenüber der interaktionsanalytischen Terminologie autonom und kann nicht direkt aus ihr abgeleitet werden. Sie muss vielmehr – und damit hat das Konzept Recipient Design und seine empirische Analyse Teil an der bekannten Mikro-Makro-Problematik – in einem Akt reflexiver Theoretisierung jeweils fallbezogen entwickelt werden.

Mit der expliziten Formulierung eines Recipient Designs – im Gegensatz zur Behauptung einzelner interaktiver Phänomene als Ausdruck von Recipient Design – ist man ein ganzes Stück weg von der fallspezifischen und interaktionsstrukturellen Erdung, die für die Analyse der Design-Aktivitäten charakteristisch ist. Man ist damit bereits auf dem Weg zur Beantwortung der Frage, wie Sozial-Kategorialität in die Interaktion vermittelt wird bzw. wie sie in der Interaktion entsteht und verdeutlicht wird.

13.2 Die vermittelte Qualität des Recipient Designs

Unabhängig davon, in welcher konkreten Begrifflichkeit man Recipient Design letztlich formulieren will, ergibt sich eine Konsequenz aus den bisherigen Überle-

gungen: Man kann Recipient Design als Konzept nicht unmittelbar mit Bezug auf die Interaktionskonstitution definieren, sondern muss es als ein Konstrukt zweiter Ordnung im Sinne der expliziten Theoretisierung und Abstraktion konstitutionsanalytisch produzierter Design-Aktivitäten entwerfen.

Das zentrale Argument eines solchen Zuganges ist, das Konzept über die analytisch zentrale Position der Design-Aktivitäten einerseits nahe bei seiner empirischen Basis zu halten. So kann man einen Rahmen aufspannen, der bei der Rekonstruktion der Repräsentanz der Anderen im eigenen Verhalten die empirische Evidenz der Verhaltensaspekte und deren Wahrnehmbarkeit (durch die Beteiligten und die Analytiker gleichermaßen) definiert, gleichzeitig das Konzept jedoch nicht mit Aspekten seiner empirischen Evidenz identifiziert.

Nur unter einer solchen, vermittelt an die Interaktionskonstitution gebundenen Geltung des Konzeptes wird es dann auch möglich, das Verhältnis von Recipient Design zu anderen Vorstellungen – wie beispielsweise „soziale Positionierung“ – zu klären und dieses als ein arbeitsteiliges zu entwerfen. Fragen nach der konkreten Form der Arbeitsteilung basieren also auf der expliziten Klärung des Geltungsbereichs, der empirischen Grundlagen und den methodischen Verfahren der Analyse der jeweiligen Konzepte. Relevant ist aber auch der jeweilige Relevanzrahmen, in dem Aussagen über unterschiedliche sozial-kategoriale Implikationen von Interaktion gemacht werden sollen.

Definiert man den Geltungsbereich des Konzeptes in unmittelbarer Abhängigkeit von der Interaktionskonstitution und das Kriterium der empirischen Evidenz als zentrale methodische Orientierung bei der Rekonstruktion unterschiedlicher Design-Aktivitäten, schränkt das den Bereich von Aussagen ein, die auf der Grundlage des Konzeptes gemacht werden können. Über soziale, kulturelle, geschlechtsspezifische, ethnische, altersbedingte etc. Eigenschaften des Rezipienten und des Designers (wenn man von der strukturellen Reflexivität des Recipient Designs ausgeht!) können unter der Fahne des Recipient Designs Aussagen nur auf der Grundlage vorgängiger, detaillierter konstitutionsanalytischer Rekonstruktion interaktionskonstitutiver Anforderungen gemacht werden. Der Rückgriff auf vorhandenes ethnografisches Wissen ist dabei also zunächst ausgeschlossen.

Die Beschreibung des Recipient Designs ereignet sich dann gewissermaßen in der Selbstbeschränkung auf die Theoretisierung der bei der Rekonstruktion auditiv und visuell wahrnehmbaren Verhaltens produzierten Einsichten. Genutzt werden können ausschließlich die identifizierten Design-Aktivitäten, die sich aus der Analyse individueller Bearbeitung von Anforderungen der Interaktionskonstitution ergeben. In unserem Falle sind das Bedingungen institutionell geregelter Strukturen arbeitsorganisatorischer, situativer, handlungstypologischer und partizipativer Interaktionsbeteiligung.

Recipient Design wird von uns betrachtet als kontinuierliche Anforderung der Interaktionskonstitution unter spezifischen arbeitsorganisatorischen, situationsstrukturellen, handlungstypologischen und beteiligungsstrukturellen Bedingungen.

Eine eigenständige empirische Evidenz besitzt Recipient Design dabei nicht, sondern gründet in den Design-Aktivitäten als Destillat interaktionskonstitutiver Bearbeitung. Recipient Design ist ein Phänomen des interaktiven Austauschs, das dem Analytiker nur in doppelter Weise vermittelt zugänglich ist:

Es ist zum einen vermittelt über die zugrunde liegenden Design-Aktivitäten, als deren konzeptionelles Destillat es sichtbar wird. Zum anderen sind auch diese Design-Aktivitäten selbst wieder nur vermittelt über die Bearbeitung interaktionskonstitutiver Anforderungen zugänglich. Solche Aktivitäten werden in der Regel nicht als explizit für das Designen eines Interaktionsteilnehmers spezialisierte, segmental eigenständige Aktivitäten realisiert.¹⁷

13.3 Kategorialität als basale Orientierung des Recipient Designs

Bezogen auf unsere Kollektion können wir sagen, dass der Lehrer ein Recipient Design für „zu spät kommende Schüler“ bzw. für die Unterkategorie „notorisch zu spät kommende Schüler“ realisiert und dass dieses Recipient Design (relativ) unabhängig ist:

- vom jeweiligen Aktivitätszusammenhang,
- von den Besonderheiten der Situation sowie
- vom jeweiligen Schüler.

Die Verdichtung von Design-Aktivitäten zu einem kategorial formulierten Recipient Design tangiert die Frage des adäquaten Relevanzrahmens und der mit ihm assoziierten Begrifflichkeit. Auf welche Kategorien und Begriffe kann man bei der Formulierung des Recipient Designs in einer durch die Fälle selbst motivierten Weise zurückgreifen? Wir gehen davon aus, dass es für die abstraktive Verdichtung von Design-Aktivitäten zu einem Recipient Design eine gewisse Variabilität des Relevanzrahmens gibt, dass dieser also nicht fraglos feststeht. Ist eine solche Annahme richtig, muss man bei der Formulierung eines Recipient Designs explizit die Angemessenheit der sich anbietenden Relevanzrahmen und die mit der Entscheidung für einen von diesen zusammenhängenden Erkenntnismöglichkeiten und Beschränkungen reflektieren.

In unserem konkreten Fall – das haben wir oben bereits angedeutet – spielt die Institution Schule und die damit verbundenen Handlungsanforderungen an den Lehrer als Vertreter der Institution bei der Auswahl des für die Beschreibung des Recipient Designs relevanten Rahmens die zentrale Rolle. Unsere Überlegungen führten dazu, das situative Gesamtverhalten des Lehrers in den analysierten Situationen der interaktiven Bearbeitung des Zu-spät-Kommens als Ausdruck eines

¹⁷ Die methodischen Implikationen dieser doppelten Vermittlung haben wir bereits in Kapitel 7 dargestellt.

multimodalen Bearbeitungsverfahrens¹⁸ und damit letztlich als strukturelle Lösung zu verstehen. Als solches verweist es unmittelbar auf Bedingungen professionellen Handelns. Das Recipient Design für zu spät kommende Schüler ist integraler Bestandteil dieses Bearbeitungsverfahrens, jedoch nicht mit diesem identisch.

Da die interaktive Bearbeitung des Verstoßes gegen die Pünktlichkeitspflicht eine wiederkehrende Anforderung darstellt, liegt es nahe, dass sich im Laufe der rekurrenten Bearbeitung ein Verfahren herausbildet. Der Vorteil eines solchen Verfahrens liegt auf der Hand: Der Lehrer muss bei der Bearbeitung des Regelverstoßes nicht jeweils ad hoc auf situationssensitive und aktivitätsspezifische Aspekte reagieren und dabei ein passendes Recipient Design produzieren. Zudem ist die Existenz und Relevanz eines Bearbeitungsverfahrens im Rahmen einer rollengebundenen, institutionell vermittelten Interaktion und der damit verbundenen professionellen Handlungsanforderungen an den Lehrer vor allem im Hinblick auf den Aspekt der Beziehungskonstitution erwartbar. Die Schüler können – mit anderen Worten – für den gleichen Regelverstoß ein vergleichbares Lehrerverhalten im Rahmen von Gleichbehandlung erwarten.

Die konkrete Kategorialität des Recipient Designs, die durch den institutionellen Relevanzrahmen Schule gestiftet wird, sichert die Verstehbarkeit des Lehrerverhaltens ab. Die betroffenen Schüler können sich als grundsätzlich gleichbehandelt verstehen, eben als „zu spät kommende Schüler“ und nicht als Individuen, die zu spät kommen. Die Kategorialität des Recipient Designs schützt also – vor allem dann, wenn Mitschüler an dessen Konstitution mitarbeiten, die nicht in Verdacht stehen, mit dem Lehrer zu fraternisieren – in gewissem Sinne den einzelnen Schüler vor subjektivem „Gesichtsverlust“, sichert letztlich also Subjektivität ab. Zentrale Voraussetzung hierfür ist, dass die Kategorialität des Recipient Designs nicht das Set institutionell gebundener Kategorien überschreitet.

Es ist gerade die kategoriale Stabilität des Recipient Designs, welche die Voraussetzung dafür darstellt, dass auf der Ebene der Design-Aktivitäten ein hohes Maß an Offenheit für die Integration situativer, thematischer und aktivitätsspezifischer Emergenz bei den lokalen Design-Aktivitäten existieren kann.

¹⁸ Erste Überlegungen zum Status und zu den methodischen Implikationen solcher multimodalen Bearbeitungsverfahren im schulischen Unterricht sind formuliert in [Schmitt \(2011\)](#).

14. Ausblick

Wir wollen nun noch kurz und in allgemeiner Weise skizzieren, was unserer Meinung nach zukünftig mit Recipient Design weiter geschehen müsste, will man es aus seinem konzeptionellen „Dornröschenschlaf“ holen und es zu einem empirisch wie interaktionstheoretisch gleichermaßen wichtigen Konzept, gerade auch im Kontext multimodaler Erkenntnisinteressen, ausbauen.

14.1 Recipient Design als eigener Forschungsgegenstand

Unseres Erachtens ist es eine notwendige Voraussetzung für die Konzept Schärfung und Weiterentwicklung, Recipient Design den Status eines eigenen Forschungsgegenstands zuzuweisen. Das Konzept sollte nicht weiter als ökonomische Problemlösung fungieren, auf die man referierend und zitierend immer dann zurückgreift, wenn man es bei der fallbezogenen Konstitutionsanalyse in irgendeinem Sinne mit der „Repräsentanz des anderen im eigenen interaktiven Verhalten“ zu tun bekommt.

Für eine solche Etablierung als methodisch-methodologischer und konzeptuell-theoretischer Forschungsgegenstand muss man Design-Aktivitäten in ihrer faktischen multimodalen Gestalt und in einer Reihe gänzlich unterschiedlicher interaktiver Konstellationen untersuchen. Diese müssen sowohl dyadische Situationen als auch Mehrpersonenkonstellationen umfassen, damit die spezifischen Probleme, auf die man nur in Mehrpersonenkonstellationen trifft, auch kontrastiv zur einfacheren dyadischen Problemlage deutlich werden.

Hinsichtlich der empirisch fundierten Weiterentwicklung des Konzeptes würden beispielsweise folgende Fragestellungen relevant:

- Gibt es so etwas wie eine funktionale Äquivalenz unterschiedlicher Design-Ressourcen?
- Kann man mit unterschiedlichen Ressourcen tatsächlich das gleiche Recipient Design produzieren?
- Gibt es spezifische Bedingungen für die Primärnutzung einzelner Design-Ressourcen?
- Welche Daten bzw. Korpora braucht man, um solche Fragen zu beantworten?

Nur dadurch wird das Konzept aktuellen Entwicklungen im Bereich der Interaktionsanalyse gerecht und kann hinsichtlich seiner Übertragbarkeit auf diese neuen Zusammenhänge reflektiert werden. Nur so kann man klären, ob es in den multimodalen Analysezusammenhang übernommen oder aber von der eigenständigen Neuentwicklung eines alternativen, vornherein gegenstandsadäquaten Konzeptes abgelöst werden sollte.

Akzeptiert man eine multimodale Konzeptkonstitution, muss man sich neben den Implikationen der holistischen Lesart auch der damit verbundenen methodischen und methodologischen Ungemütlichkeit stellen, die zum einen in der Natur der doppelten Vermittlung des Recipient Designs begründet liegt und zum anderen damit zusammenhängt, dass bei der Komprimierung und Zusammenführung von rekonstruierten Design-Aktivitäten zu einem Recipient Design die Frage des adäquaten Relevanzrahmens explizit zu beantworten ist.

Und man muss akzeptieren, dass Recipient Design ein omnipräsentes Phänomen jeglicher Interaktion ist. In Abwandlung einer bekannten Formulierung von [Watzlawick/Beavin/Jackson \(1972, S. 51\)](#) muss man, wenn man deren Ansicht zustimmt, dass man nicht nicht kommunizieren kann, auch sagen: Man kann nicht nicht recipient designen!

Wir sind der Überzeugung, dass man – nicht nur bei Mehrpersonenkonstellationen – Recipient Design als multimodal konstituiert rekonstruieren muss. Aus einer radikal zu Ende gedachten Position würden wir sagen: Aussagen über Recipient Design auf der Basis ausschließlich auditiver Grundlagen zu machen, lässt sich unseres Erachtens bei Mehrpersonenkonstellationen nur noch dadurch legitimieren, dass man die methodologische Reflexion der weitgehenden Reduktion faktisch-interaktiver Komplexität, die damit verbunden ist, zum Thema der Analyse macht. Oder man bezieht dezidiert eine interaktionstheoretische Position, die durch das Postulat des Primats und der Autonomie von Verbalität bei der Konstitution und Analyse sozialer Interaktion charakterisiert ist.

14.2 Recipient Design als konzeptionelle Problemlösung

Systematische empirische Untersuchungen von Recipient Design müssten gerahmt werden von einer interaktionstheoretischen Vorstellung davon, was das Konzept konkret leisten soll. Die konversationsanalytisch gewendete Frage lautet dabei: Welches Problem bearbeitet die multimodale Interaktionsanalyse mit dem Konzept Recipient Design?

Aus unserer Sicht antwortet das Konzept auf die Frage, wie Beteiligte in der Interaktion als eine nicht aufhebbare Anforderung und Tatsache andere Interaktionsbeteiligte in ihrem eigenen Verhalten kontinuierlich in sozial relevanter Weise repräsentieren. Recipient Design fokussiert und erfasst also eine für die Konstitution von Intersubjektivität im sozialen Austausch notwendige Anforderung und eine von den Beteiligten bei der Interaktionskonstitution kontinuierlich erbrachte Leistung. Diese bezieht sich – wie bereits mehrfach formuliert – primär auf die Symbolisierung relevanter sozialer Aspekte der Beteiligten und die zwischen ihnen bestehende bzw. angebotene Beziehung.

Wahrscheinlich ist es genau dieser Aspekt, der Recipient Design zu einem wesentlichen, vor der Gefahr expliziter Formulierung geschützten Mittel der Intersubjektivitätskonstitution macht. Recipient Design als kohärente Abstraktion

bestimmter Aspekte der Bearbeitung interaktionskonstitutiver Anforderungen (Design-Aktivitäten) ermöglicht die Symbolisierung relevanter, auf sozialer Kategorialität basierender Orientierungen, die für die Beteiligten situativ handlungsleitend sind, ohne diese zu explizieren.

Eine solche interaktionstheoretische Vorstellung sollte also in der Lage sein, Folgendes zu leisten:

Sie sollte einen relevanten Erkenntnisrahmen skizzieren, in dem die empirische Analyse und die theoretische (Weiter-)Entwicklung des Konzeptes eine zentrale Motivierung finden. Sie sollte darüber hinaus Recipient Design zu anderen verwandten Konzepten¹⁹ wie beispielsweise Positionierung und soziale Kategorisierung in Beziehung setzen und dabei unter anderem fragen:

- Was ist der gemeinsame Gegenstandsbereich der Konzepte?
- Gibt es Formen konzeptioneller Arbeitsteilung, und wie sehen diese aus?
- Was sind relevante Differenzierungskriterien?

14.3 Kriterien kontrastiver Konzeptklärung

Die Frage nach der Übereinstimmung, Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit der Konzepte Recipient Design, Positionierung und soziale Kategorisierung steht mit im Zentrum notwendiger theoretischer Klärungen, die zukünftig geleistet werden müssen, will man – ausgehend von der konzeptionellen Eigenständigkeit – Recipient Design als eigenen Untersuchungsgegenstand etablieren und nicht nur (weiterhin) als rekurrenten, fallanalytischen Verweis behandeln.

Eine solche Konzeptklärung weist, geht man von Recipient Design aus, in zweierlei Richtungen: in eine mono-konzeptionelle und in eine kontrastive.

Bei der mono-konzeptionellen Konzeptklärung müssten etablierte konversationsanalytische Vorstellungen, die bislang noch nicht in einen Zusammenhang mit Recipient Design gebracht worden sind, diesbezüglich befragt werden. Wir denken hier an alle Vorstellungen, die aus der Spezifik der Realisierung von Interaktionsbeiträgen relevante Interpretationen ableiten und Aussagen über soziale Implikationen dieser Realisierungsspezifik machen. Dies gilt etwa für die Vorstellung von Präferenzorganisation.

Eine wesentliche Voraussetzung der kontrastiven Beziehungsklärung besteht demgegenüber unter anderem in der Beantwortung der Frage, was genau der Aufgabenbereich ist, den sich die Konzepte arbeitsteilig organisieren. Konkret: Was haben Recipient Design, Positionierung und soziale Kategorisierung in ihrer Kernfunktionalität gemeinsam?

¹⁹ Siehe hierzu den Überblick über relevante Bezugskonzepte und Vorstellungen anderer analytischer und theoretischer Zugänge in [Schmitt/Deppermann \(2009\)](#).

Wir sind der Auffassung, dass man von einem arbeitsteiligen Verhältnis ausgehen muss, bei dem sich die drei Konzepte einen gemeinsamen Aufgabenbereich teilen – mit den in solchen Fällen konstitutiven Überschneidungen der einzelnen Bereiche. Diesen Bereich sehen wir in seiner abstraktesten und allgemeinsten Formulierung in der sozialen Repräsentanz Anderer im eigenen interaktiven (und das heißt für uns immer multimodalen) Verhalten.

Auf der Grundlage eines solchermaßen abgesteckten Gegenstandsbereichs müsste man dann der Frage der Arbeitsteilung konkret nachgehen. Hierbei muss man sich systematisch auf die Suche nach relevanten Kriterien machen, die einerseits für alle Konzepte gelten, wobei andererseits diese Geltung erkennbar unterschiedlich ist bzw. sein muss. Lassen sich solche Differenzierungskriterien nicht finden, sind die Konzepte identisch und man kann dann entscheiden, welche davon man aufgeben will.

Wir haben nachfolgend einige aus unserer Sicht relevanten Differenzierungskriterien aufgelistet und kurz skizziert, ohne damit auch nur ansatzweise Anspruch auf Vollständigkeit oder begriffliche Adäquatheit zu postulieren. Bei der Liste geht es primär um die Verdeutlichung der unterschiedlichen konzeptspezifischen Implikationen der einzelnen Kriterien, die wir an einem Beispiel exemplifizieren wollen. Zu den relevanten Kriterien der Konzeptdifferenzierung gehören unter anderem:

Narrativität und **Interaktivität**: Hier geht es um die Frage, in welchen ausschließlichen bzw. primären Verwendungskontexten die Verhaltensweisen stehen, die mit dem jeweiligen Konzept erfasst werden. Impliziert ist dabei auch die Frage nach der Relevanz der An- und Abwesenheit der sozial repräsentierten Personen.

Recipient Design in seiner konversationsanalytischen Herkunft ist ausschließlich bezogen auf und definiert für „others who are co-participant(s)“: Hier ist also die gemeinsame Anwesenheit in der Vollzugssituation der zentrale Aspekt für die Wirkungsweise des Konzeptes. Demgegenüber spielt der Aspekt der narrativen Konstruktion derjenigen Personen, über die erzählt wird, keine Rolle.

Bei der Positionierung hingegen spielen – zumindest als ein Bereich exemplarischer Ausarbeitung und auch mit strukturell reflexiver Perspektive – Fragen der narrativen Konstitution und Charakterisierung von Personen eine wichtige Rolle. Die Perspektive ist jedoch inzwischen ausdifferenziert worden und fokussiert in unterschiedlicher Weise auch die durch die Narration erfolgende Positionierung derjenigen Personen, die erzählen, und derjenigen, für die erzählt wird.

Was diesbezüglich die Frage der sozialen Kategorisierung betrifft, so gilt für sie – wie für die Positionierung – ebenfalls der Doppelbezug auf Narration und situativen Vollzug. Kategorisierungen können sowohl in unmittelbarer Kommunikation für Anwesende als auch in narrativen Zusammenhängen für Nichtanwesende realisiert werden.

Reflexivität: Hier geht es um die Frage, inwieweit und wie spezifisch die einzelnen Konzepte die Designer/innen, die Positionierer/innen und die sozialen Kategorisierer/innen strukturell als konstitutive Konzeptbestandteile berücksichtigen. Impliziert ist damit auch die Frage nach der methodischen Adäquatheit der empirischen Untersuchung dieser Reflexivität. Arbeitet man dabei mit den gleichen Methoden wie bei der Analyse der Repräsentation eines faktischen Interaktionsbeteiligten?

Pragmatizität: Hier geht es um die Frage, wie sich die durch die Konzepte fokussierten Verhaltensweisen zu den pragmatischen Relevanzen und der zielorientierten Handlungsrealisierung verhalten. Unterscheiden sich die Konzepte beispielsweise in der Deutlichkeit, in der – im gesprächsrhetorischen Sinne – aufgrund der relevanten Aspekte, die durch die Konzepte erfasst werden, Handlungsmöglichkeiten tangiert werden?

Explizitheit versus Implizitheit sozialer Kategorialität: Hierbei geht es um die Frage, wie deutlich, markiert oder implizit die soziale Repräsentanz der eigenen Person bzw. der anderen Personen der mit den Konzepten erfassten Verhaltensweisen jeweils ist.

Lokalität vs. Dauerhaftigkeit: Hier geht es um die Frage nach der Präsenz-Spezifität der in den Konzepten fokussierten Verhaltensweisen: Sind diese lokal und isoliert und besitzen die Qualität von Einzelvorkommen, oder ist ihre empirische Präsenz eine kontinuierliche, lokal nur schwer dingfest zu machende? Damit ist auch die Frage der methodischen Adäquatheit bei der Analyse konkreter Fälle verbunden. Handelt es sich um konstitutionsanalytische Rekonstruktion oder kann man Aspekte oberflächennah identifizieren und „abgreifen“?

Sequenzialität (der Konzeptrelevanz): Hier geht es um die Frage der interaktionsdynamischen und interaktionsstrukturellen Qualität der in den Konzepten fokussierten Verhaltensweisen: Wo tauchen diese im Interaktionsverlauf auf und wie ist ihr sequenzielles Verhältnis zueinander, wenn unterschiedliche Konzeptphänomene gemeinsam auftreten? Hier spielen sicher auch Fragen der Handlungstypikalität eine Rolle.

Relevanzrahmen: Hier geht es um die Frage, wie eindeutig bzw. vage der kategorienstiftende Relevanzrahmen jeweils ist, auf den bei der Interpretation und Verdichtung von Einzelaktivitäten zu einem Gesamtbild Bezug genommen wird.

Durchlässigkeit versus Transition: Hier geht es um die Frage, wie im Kontext der Analyse der sozial-implikativen Repräsentation Anderer das Verhältnis der Konzepte als dominante theoretische Rahmung jeweils ist. Gibt es Abfolgen, in denen von einem Konzept zum nächsten gewechselt werden kann oder muss? Oder ist man durch die vorgängige Entscheidung für eine Analyseperspektive, die durch die Konzepte jeweils bedingt wird, gewissermaßen „festgelegt“? In diesem Fall

wäre ein Perspektiven- und Konzeptwechsel bei der analytischen Rekonstruktionsarbeit jeweils mit einer Neu-Theoretisierung verbunden.

Indexikalität versus Kontingenz: Hier stellt sich die Frage nach der Kontextabhängigkeit und der praxeologischen und interaktionsarchitektonischen Sensitivität der Realisierung der durch die Konzepte fokussierten Verhaltensweisen.

Monomodalität vs. Multimodalität: Hier stellt sich die Frage, in welcher Ausdrucksgestalt die durch die Konzepte fokussierten Verhaltensweisen primär oder ausschließlich realisiert werden. Diese Frage fokussiert die unterschiedlichen Möglichkeiten, in denen Recipient Design, Positionierung und soziale Kategorisierung auch mit anderen Ausdrucksressourcen als Verbalität realisiert werden können. Hinter diesem Aspekt versteckt sich also mehr oder weniger direkt die Frage der Multimodalität der jeweiligen Konzepte.

Die forschungsliterarische Ausgangslage für einen solchen kontrastiven Konzeptvergleich weist ein deutliches Ungleichgewicht auf. Während Positionierung und soziale Kategorisierung etablierte eigenständige Zugänge bei der Analyse von Interaktion darstellen, die gut reflektiert und dokumentiert sind, hat Recipient Design (noch) keinen vergleichbaren Status als eigenständiger Forschungsgegenstand und daher auch noch ein sehr großes Entwicklungspotenzial, was die reflexive Beschäftigung mit dem Konzept und den wesentlichen methodischen und theoretischen Implikationen betrifft. Zum Verhältnis von Positionierung und sozialer Kategorisierung (*membership categorization*) gibt es aktuelle Arbeiten wie [Deppermann \(2013\)](#) und [Oberzaucher/Dausendschön-Gay \(2014\)](#), die sich damit beschäftigen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Konzepte auszuloten. [Deppermann \(accepted\)](#) bietet eine Reflexion des Konzeptes Positionierung, die einen umfassenden und detaillierten Überblick über die Entwicklung und die zunehmende Differenzierung des Konzeptes bietet. Für Recipient Design fehlen zum jetzigen Zeitpunkt vergleichbare konzeptreflexive und konzeptkontrastive Publikationen noch weitgehend (siehe jedoch [Schmitt/Knöbl 2013](#)).

Ein geeigneter Startpunkt für eine kontrastive Konzeptklärung scheint uns die vermittelte und implizite Wirkungsweise der Konstitution und Symbolisierung von Intersubjektivität in der Interaktion zu sein, wie auch die damit geleistete indirekte, interaktive Vermittlung sozialer Kategorien. Mit einer solchen Perspektive ist also – forschungspragmatisch formuliert – eine Soziologisierung des Konzeptes verbunden.

Recipient Design wäre in dieser Lesart auch ein Kandidat zur konzeptionellen Auffüllung des immer noch weitgehend verwaisten Bereichs zwischen interaktiver Mikro- und sozialer Makrostruktur.

15. Literatur

- Auer, Peter (1992): Introduction: John Gumperz' approach to contextualization. In: Peter Auer/Aldo di Luzio (eds.): *The contextualization of language*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, S. 1-37.
- Bell, Allan (2001): Back in style: Reworking audience design. In: Penelope Eckert/John R. Rickford (eds.): *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 139-169.
- Bielke, Edeltraud (1979): Die Normalform der Integration von Zuspätkommern in Supervisionsgruppen. In: Adrian Gaertner (Hg.): *Supervision*. Gesamthochschule, Kassel (Materialien 7 des Modellversuchs „Soziale Studiengänge“ an der Gesamthochschule Kassel, Gesamthochschulbibliothek, S. 237-253.
- Brown, Penelope/Levinson, Stephen C. (1987): *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Herbert H. (1992): *Arenas of language use*. Chicago: Chicago University Press.
- Clark, Herbert H. (1996a): *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Herbert H. (1996b): Communities, commonalities and communication. In: John J.Gumperz/Stephen C. Levinson (eds.): *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 324-355.
- Coupland, Nicolas (2007): *Style. Language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deppermann, Arnulf (2013): How to get a grip on identities-in-interaction: (What) Does ‚positioning‘ offer more than ‚membership categorization‘? Evidence from a mock story: In: *Narrative Inquiry* 23 (1), S. 62-88.
- Deppermann, Arnulf (accepted): „Positioning“. In: Anna De Fina/Alexandra Georgakopoulou (eds.): *Handbook of Narrative Analysis*. New York: Wiley.
- Deppermann, Arnulf/Blühdorn, Hardarik (2013): Negation als Verfahren des Adressaten-zuschnitts: Verstehenssteuerung durch Interpretationsrestriktionen. In: Arnulf Deppermann (Hg.): *Themenheft: Interaktionale Linguistik des Verstehens*. Berlin: Schmidt (Deutsche Sprache 41 (1)), S. 6-30.
- Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2007): Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In: Reinhold Schmitt (Hg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 15-54.
- Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2009): Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: *Deutsche Sprache* 36 (3), S. 220-245.
- Fetzer, Anita/Fischer, Kerstin (Hg.) (2007): *Lexical markers of common ground*. Amsterdam: Elsevier.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Garfinkel, Harold/Sacks, Harvey (1970): On formal structures of practical actions. In: John C. Mc Kinney/Eduard A. Tiryakian (eds.): *Theoretical sociology*. New York: Appleton-Century-Crofts, S. 337-366.
- Giddens, Anthony (1976): *New rules of sociological method*. London: Hutchinson.
- Giles, Howard/Coupland, Justine/Coupland, Nicolas (Hg.) (1991): *Contexts of accommodation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Goffman, Erving (1963): *Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings*. New York: Free Press.
- Goffman, Erving (1981): *Footing*. In: Goffman, Erving: *Forms of talk*. Oxford: Blackwell, S. 124-159.
- Grice, H. Paul (1975): *Logic and conversation*. In: Peter Cole/Jerry L. Morgan (eds.): *Syntax and semantics*, Bd. 3: *Speech acts*. New York: Academic Press, S. 41-58.
- Gumperz, John J. (2002): *Sharing common ground*. In: Inken Keim/Wilfried Schütte (Hg.): *Soziale Welten und kommunikativer Stil: Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Sprache 22), S. 47-56.
- Hausendorf, Heiko (2001): *Deixis and speech situation revisited: The mechanism of perceived perception*. In: Friedrich Lenz (ed.): *Deictic conceptualization of space, time, and person*. Amsterdam, S. 249-269.
- Hausendorf, Heiko/Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (2012) (Hg.): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr (Studien zur Deutschen Sprache 62).
- Hausendorf, Heiko/Schmitt, Reinhold (2013): *Interaktionsarchitektur und Sozialtopografie. Umrisse einer raumlinguistischen Programmatik*. Arbeitspapiere des UFSP Sprache und Raum (SpuR) Nr. 01. Zürich – Mai 2013
- Heidtmann, Daniela/Föh, Marie-Joan (2007): *Verbale Abstinenz als Form interaktiver Beteiligungsweise*. In: Reinhold Schmitt (Hg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 263-292.
- Heritage, John (2007): *Intersubjectivity and progressivity in person (and place) reference*. In: Nick J. Enfield/Tanya Stivers (eds.): *Person reference in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 255–280.
- Hinnenkamp, Volker (1989): *Interaktionale Soziolinguistik und interkulturelle Kommunikation: Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken*. Tübingen: Niemeyer.
- Hitzler, Sarah (2013): *Recipient Design in institutioneller Mehrparteieninteraktion*. In: *Gesprächsforschung Online – Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. Ausgabe 14 (2013), S. 110-132 (www.gespraechsforschung-ozs.de)
- Holly, Werner (1990): *Politikersprache*. Tübingen: Niemeyer.
<http://www.spur.uzh.ch/research.html>.
- Kallmeyer, Werner (1996) (Hg.): *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozeß*. Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Sprache 4).
- Kallmeyer, Werner/Schmitt, Reinhold (1996): *Forcieren oder: Die verschärfte Gangart. Zur Analyse von Kooperationsformen im Gespräch*. In: Werner Kallmeyer (Hg.): *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozeß*. Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Sprache 4), S. 20-118.
- Kühn, Peter (1995): *Mehrfachadressierung*. Tübingen: Niemeyer.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2002): *Rekonstruktion narrativer Identität: ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Malone, Martin J. (1997): *Worlds of talk. The presentation of self in everyday conversation*, Cambridge: Polity.

- Meyer, Christian/Oberzaucher, Frank (2009): Positionierungs- und Kategorisierungsanalyse. Zwei Verfahren zur Untersuchung von Text und Interaktion. Manuskript. Universität Bielefeld
(www.uni-bielefeld.de/soz/personen/oberzaucher/publikationen.html).
- Müller, Cornelia/Bohle, Ulrike (2007): Das Fundament fokussierter Interaktion. Zur Vorbereitung und Herstellung von Interaktionsräumen durch körperliche Koordination. In: Reinhold Schmitt (Hg.): Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen: Narr, S. 129-165.
- Oberzaucher, Frank/Dausendschön-Gay, Ulrich (2014): Kategorisieren. In: Jörg Bergmann/Ulrich Dausendschön-Gay/Frank Oberzaucher (Hg.) Der Fall – Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: Transcript, S. 1345-1380.
- Sacks, Harvey (1992): Lectures on conversation. Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A. (1979): Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. In: George Psathas (ed.): Everyday language: studies in ethnomethodology. New York: Irvington, S. 15-21.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. In: Language 50 (4), S. 696–735.
- Schegloff, Emanuel (1972): Notes on a conversational practice: formulating place. In: David Sudnow (ed.): Studies in social interaction. New York: Free Press, S. 75-119.
- Schegloff, Emanuel (2007): Conveying who you are: the presentation of self, strictly speaking. In: Nick J. Enfield/Tanya Stivers (eds.): Person reference in interaction: linguistic, cultural and social perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, S. 123–148.
- Schmitt, Reinhold (1992): Die Schwellensteher. Sprachliche Präsenz und sozialer Austausch in einem Kiosk. Tübingen: Narr.
- Schmitt, Reinhold (1997): Unterstützen im Gespräch. Zur Analyse manifester Kooperationsverfahren. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 16 (1-2), S. 52-82.
- Schmitt, Reinhold (2003): Inszenieren. Struktur und Funktion eines gesprächsrhetorischen Verfahrens. In: Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion (ISSN 1617-1837), Ausgabe 4, S. 186-250 (www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Schmitt, Reinhold (2009): Schülerseitiges Interaktionsmanagement: Initiativen zwischen supportiver Strukturreproduktion und Subversion. In: Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 20-69 (www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/ga-schmitt.pdf).
- Schmitt, Reinhold (2011) (Hg.): Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik. Mannheim: Amades.
- Schmitt, Reinhold (2012): Räumliche Grundlagen interaktiver Beteiligung. Das Konzept „Interaktionsensemble“. In: Heiko Hausendorf/Lorenza Mondada/ Reinhold Schmitt (Hg.): Raum als interaktive Ressource. Tübingen: Narr (Studien zur Deutschen Sprache 62), S. 37-87.
- Schmitt, Reinhold (2013): Körperlich-räumliche Aspekte der Interaktion. Tübingen: Narr (Studien zur Deutschen Sprache 64).
- Schmitt, Reinhold (im Druck): Positionspapier Ko-Konstruktionen aus Sicht der multimodalen Interaktionsanalyse. Erscheint in: Ulrich Dausendschön-Gay/ Elisabeth Güllich/Ulrich Krafft (Hg.): Ko-Konstruktionen als interaktive Verfahren.
- Schmitt, Reinhold/Deppermann, Arnulf (2009): „damit sie mich verstehen“: Genese, Verfahren und recipient design einer narrativen Performance. In: Mareike

- Buss/Stephan Habscheid/Sabine Jautz, et al. (Hg.): *Theatralität des sprachlichen Handelns*. München: Fink, S. 83-112.
- Schmitt, Reinhold/Heidtmann, Daniela (2002): Die interaktive Konstitution von Hierarchie in Arbeitsgruppen. In: Michael Becker-Mrotzek/Reinhard Fiehler (Hg.): *Unternehmenskommunikation*. Tübingen: Narr, S. 179-208.
- Schmitt, Reinhold/Knöbl, Ralf (2013): „Recipient Design“ aus multimodaler Sicht. In: *Deutsche Sprache* 41 (2), S. 242-276.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353-402 (www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (1972): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.