

MULTIMODAL-INTERAKTIONSRÄUMLICHE GRUNDLAGEN DE-FACTO-DIDAKTISCHEN HANDELNS IM UNTERRICHT

Reinhold Schmitt / Eva-Maria Putzier

Nachfolgend beschäftigen wir uns mit Aspekten von Unterrichtskommunikation, die in der Regel übersehen oder in ihrer Relevanz nicht hinreichend fokussiert werden. Wir verdeutlichen exemplarisch, welche Erkenntnisse damit verbunden sind, wenn man Unterrichtsgeschehen nicht sofort als institutionelle Interaktion verengt und vorschnell auf Wissensvermittlung verkürzt, sondern trotz der faktischen Relevanz dieser beiden Aspekte das Geschehen im Klassenraum hinsichtlich basaler, interaktionskonstitutiver Anforderungen befragt, Unterricht als gemeinsame Herstellung der Beteiligten betrachtet und als raumbasiertes Unternehmen konzeptualisiert.

Das Konzept *De-facto-Didaktik* ist der theoretische Rahmen, in dem wir aus multimodal-interaktionsanalytischer Sicht Unterrichtskommunikation analysieren. Es integriert neue Entwicklungen im Bereich Interaktionstheorie, empirische Interaktionsanalyse und Raumlinguistik. Aus einer dezidiert interaktionistischen Perspektive fokussiert das Konzept zunächst bewusst allgemeine Anforderungen der Interaktionskonstitution, um spezifische Aspekte der Unterrichtskommunikation (im konkreten Fall primär das didaktische Handeln der Lehrer) neu perspektivieren zu können. Wie immer man das Geschehen im Unterricht auch konzeptualisieren mag: Es ist und bleibt in seiner grundlegenden Struktur und – jenseits seiner institutionellen Prägung und Bedingtheit – ein Ereignis, das in der konkreten Interaktionsarchitektur des Klassenraums, sequenziell-simultan durch das multimodale Verhalten aller Anwesenden gemeinsam hervorgebracht wird. Dabei unterliegen alle Beteiligten ungeachtet ihrer besonderen institutionellen Rolle den Bedingungen der Interaktionskonstitution.

Wir werden nachfolgend die interaktionstheoretischen Grundlagen skizzieren, auf der unsere Methode der de-facto-didaktischen Analyse basiert. Danach führen wir an einem ausgewählten Beispiel vor, wodurch sich dieser analytische Zugang auszeichnet. Nach einem fallspezifischen Resümee weisen wir zum Abschluss auf die anwendungsbezogene Relevanz de-facto-didaktischer Analysen hin.

1. Interaktionstheoretische Grundlagen¹

1.1 *Multimodale Interaktionsanalyse*

Die multimodale Interaktionsanalyse (Schmitt 2006, 2007b, 2007c) hat ihre methodologischen Wurzeln in der Konversationsanalyse und entwickelt sich im deutschsprachigen Raum seit Anfang 2000 als eigenständiger analytischer Zugang. Sie ist sowohl in aufnahmetechnischer, theoretischer und methodisch-konzeptioneller Hinsicht die notwendige Korrektur eines wissenschaftshistorisch bedingten Reduktionismus. Hinsichtlich ihrer Gegenstandskonstitution, ihrer zentralen Konzepte und methodischen Analyseverfahren basierte die empirische Untersuchung von Interaktion nämlich lange Zeit fast ausschließlich auf Tonaufnahmen. Damit ging zwangsläufig die Priorisierung von Verbalität als zentraler Grundlage der Interaktionskonstitution einher. Das ändert sich radikal, wenn man Videoaufzeichnungen zur alleinigen Grundlage der Interaktionsanalyse macht. Die 'Wucht des Visuellen' stellt dann nicht nur das Prinzip der Sequenzialität durch die massive Evidenz simultan ablaufender, sicht- und hörbarer Verhaltensweisen in Frage. Auch Sprecher und Hörer müssen sich nun dem *Interaktionsensemble* (Deppermann / Schmitt 2007; Schmitt 2012, 2013), d.h. der Gesamtheit aller Beteiligten als zentralem Handlungsagenten unterordnen. Die multimodale Interaktionsanalyse behandelt Verbalität als eine von vielen menschlichen Ausdrucksressourcen, räumt ihr jedoch kein Primat mehr ein: Mimik, Gestikulation, Blickverhalten, Körperpostur, die Manipulation von Objekten, Positionierung im Raum etc. tragen alle als gleichwertige Ressourcen im Zusammenspiel mit Verbalität zur Herstellung interaktiver Ordnung bei.

1.2 *Interaktive Relevanz des Raumes*

Bei der multimodalen Entwicklung wurde schnell die Relevanz des Raumes deutlich. Die Videoaufnahmen zeigen die räumlichen Grundlagen von Interaktion und rücken Koordination als eine bis dato gänzlich vernachlässigte Anforderung der Interaktionskonstitution in den Blick (Schmitt 2007a). Sowohl bei der Eröffnung als auch bei der Beendigung von Interaktionen (Mondada / Schmitt 2010) ist vieles bereits ausgehandelt, bevor das erste und letzte Wort gesprochen wird. In beiden Fällen muss

¹ Die nachfolgenden Ausführungen stimmen weitgehend mit der Darstellung der de-facto-didaktischen Grundlagen in Schmitt / Putzier (im Druck) überein.

man von einer 'späten Verbalität' sprechen. Die eigenständige Fokussierung von Raum als interaktive Ressource (Hausendorf / Mondada / Schmitt 2012) und die Untersuchung körperlich-räumlicher Grundlagen der Interaktion (Schmitt 2013a) führten schließlich zur Entwicklung dezidiert raumanalytischer Konzepte, methodischer Verfahren und empirischer Grundlagen (Hausendorf / Schmitt / Kesselheim 2016).

Interaktionsarchitektur fokussiert die Angebotsstruktur von Räumen für die Interaktion, die in ihnen stattfinden soll. Dabei wird Architektur als Problemlösung für praktische – in der Regel – interaktive Probleme gesehen. Gerade beim Klassenzimmer ist dieser Aspekt aufgrund der in allen Bereichen auf Lehren und Lernen ausgelegten Gestaltung von besonderer Evidenz: Die Konstitution eines 'Vorne' als Bereich der Fokuspersion Lehrer/in, die damit korrespondierende Wahrnehmungsausrichtung der Schüler/innen, die an Tischen sitzen, die Lern- und Schreibaktivitäten ermöglichen bzw. unterstützen; Implikationen der Präsenzformen Stehen und Sitzen sowie die beteiligungsspezifische selbstbestimmte Beweglichkeit und fremdbestimmte Unbeweglichkeit im Raum sind in diesem Sinne architektonische Problemlösungen (Hausendorf / Schmitt 2013).

Sozialtopografie hingegen fokussiert konkrete Formen situativer Raumnutzung und die dafür zugrundeliegenden sozial-kulturellen Grundlagen im Sinne einer "Normalform" (Cicourel 1975). Als Schüler weiß man, wie man sich im Klassenraum verhalten soll, dass das Vorne der Bereich der Fokuspersion ist, dass man sich auf das Vorne ausrichten soll, dass das Sitzen die erwartete Präsenzform ist, dass man nicht ungefragt den Raum verlässt und welche Implikationen mit einer spezifischen Positionierung des Lehrers im Raum verbunden sind (Putzier 2016a) – und als Lehrer stellt man dieses Wissen als verhaltensleitend in Rechnung.

Interaktionsraum ist schließlich die theoretische Rahmung für die Analyse der konkreten Nutzung des Raumes als interaktive Ressource im Kontext verbaler Interaktion (Goffman 1964). Hier geht es darum, wie sich Anwesende für die situativen Zwecke ihrer Interaktion kontinuierlich und flexibel zueinander positionieren, wie sie das Nähe-Distanz-Problem bearbeiten, wie sie sich blicklich und körperlich koordinieren, während sie sich verbal austauschen (Mondada 2007; Müller / Bohle 2007; Schmitt / Deppermann 2007).

1.3 *Unterricht ist Interaktion*

Unsere Konzeption "Unterricht ist Interaktion" (Schmitt 2011a) ergibt sich aus der interaktionistischen Perspektive, mit der wir uns Unterricht nähern. Die Rekonstruktion von Implikationen faktischen Handelns und nicht die Explikation – oder gar Evaluation – von Intentionen ist ein Grundpfeiler unserer Methodologie. Unser Ausgangspunkt ist der Folgende: Auch Lehrer/innen sind Beteiligte des Unterrichtsgeschehens und unterliegen genau wie Schüler/innen den Mechanismen der Interaktionskonstitution. Eine solche Sicht auf Unterricht fokussiert Aspekte, die zunächst nicht im Zentrum stehen, wenn man an Unterricht denkt: Multimodalität, Wechselseitigkeit der Wahrnehmung, Wechsel von Sprecher- und Hörerrolle, lokale Herstellung und Aushandlung, unterschiedliche Relevanzen der Beteiligten sowie emergente Entwicklungen im Unterrichtsverlauf und eingeschränkte Kontrolle durch die Lehrpersonen. Einige dieser Aspekte möchten wir im Folgenden kurz erläutern.

1.3.1 Raum als interaktive Ressource

Der Unterrichtsraum in seiner konkreten architektonischen Gestalt wird von Lehrer/innen systematisch als wichtige Ressource bei der Unterrichtsstrukturierung genutzt. Schüler/innen können an der Art des Ganges des Lehrers oder an seiner Position im Raum erkennen, ob ein Thema abgeschlossen ist und/oder etwas Neues beginnt. Videoaufnahmen machen deutlich, dass Lehrer systematisch Neu-Positionierungen nutzen, um Gelenkstellen im Unterrichtsverlauf für die Schüler transparent zu machen (Putzier 2012, 2016b).

1.3.2 Wechselseitige Wahrnehmung

Die Lehrperson wird nicht nur von den Schülern wahrgenommen, sondern richtet ihr gesamtes verbales und körperliches Verhalten darauf aus, dass sie wahrgenommen wird. Das ist die Voraussetzung zur interaktiven Nutzung des Raumes. Nur dann, wenn Lehrer als eine Implikation der Wahrnehmungswahrnehmung (Hausendorf 2003) kontinuierlich die eigene Sichtbarkeit für möglichst alle Schüler überprüfen, werden sie die Schüler als aktiv Beteiligte gewinnen können und als Verkörperung der Institution und/oder eines spezifischen Faches für die Schüler präsent bleiben.

1.3.3 Lokale Herstellung und kollektive Aushandlung

Unterricht ist immer ein gemeinsames Unternehmen aller Beteiligten, und Lehrpersonen sind beim Unterrichtsvollzug auf Kooperation und interaktive Mitarbeit der Schüler angewiesen. Schüler wirken als Interaktionsspezialisten aktiv an der Unterrichtsgestaltung mit, wobei ihre Initiativen zwischen Lehrerunterstützung und Subversivität schwanken (Schmitt 2009). Lehrpersonen müssen situativ rasch entscheiden, ob sie diese interaktive Mitgestaltung zulassen, sie sogar selbst anbieten oder als inadäquat und störend zurückweisen. Es ist jedoch nicht immer einfach zu entscheiden, welche Qualität eine Schülerinitiative annehmen wird.

Lokale, interaktionsstrukturelle Bedingungen und die damit für das eigene Handeln verbundenen Implikationen sind den Lehrpersonen nicht immer bewusst. Die Rekonstruktion solcher Bedingungen und ihren Einfluss auf das Lehrerhandeln frei von Evaluation ist jedoch eine gute Voraussetzung für eine bewusste Selbstsicht des Lehrers. Sie ermöglicht einen reflexiven Zugang zur faktischen Komplexität der interaktionsstrukturellen und handlungspraktischen Anforderungen der eigenen professionellen Praxis. Das zumindest sind unsere Erfahrungen mit Lehrern im Einzelcoaching, das wir auf der Grundlage ausgewählter Ausschnitte aus ihrem Unterricht durchgeführt haben.

1.3.4 Emergente Entwicklungen

Emergente Entwicklungen hängen mit dem Aushandlungscharakter von Interaktion zusammen. Sie sind völlig unabhängig davon, wie gut der Lehrer sich im Vorfeld auf den Unterricht vorbereitet hat. Es sind letztlich immer die Schülerreaktionen auf lehrerseitige Initiativen, die der Interaktion ihre Richtung geben und damit die Entwicklungsdynamik des Unterrichts maßgeblich prägen.

Schüler/innen eignen sich im Laufe ihrer Schulzeit neben Wissensinhalten und Methoden auch schulspezifische, interaktive Kompetenzen an. Diese werden besonders in der selbstinitiierten Etablierung eigener Themen deutlich, die in der Regel einen gewissen Unterhaltungswert besitzen. Wenn es ihnen gelingt, den richtigen Zeitpunkt zu erwischen, können sich Schüler/innen darüber positive Selbstdarstellungsmöglichkeiten verschaffen.

2. De-facto-Didaktik

Die hier vertretene didaktische Perspektive wurde erstmals in dem Sammelband "Unterricht ist Interaktion!" (Schmitt 2011a, 2011b) unter dem Begriff der *De-facto-Didaktik* vorgestellt. Im Gegensatz zu evaluativen Ansätzen oder gewissen Ideologisierungen, die sich oftmals in fachdidaktischen Studien zeigen, wird in der De-facto-Didaktik das faktische Handeln der Lehrpersonen zunächst konstitutionsanalytisch untersucht. Interaktionistisch betrachtet sind Lehrer ungeachtet ihres formalen Status genau wie Schüler Beteiligte der Interaktion und Mitglieder desselben Interaktionsensembles wie die Schüler. Auch sie unterliegen den Mechanismen der Interaktionskonstitution und haben entgegen mancher ideologisierenden Sicht nur eine eingeschränkte Kontrolle in Bezug auf die Entwicklungsdynamik des Unterrichts.

Die *De-facto-Didaktik* fokussiert Aspekte des professionsspezifischen Handelns, die mit dem interaktiven Vollzug des Unterrichts verbunden sind. Der Begriff *de facto* ist dabei nicht im Sinne des spontanen, unüberlegten Handelns zu verstehen, sondern lenkt den Blick auf die interaktiven Bedingungen didaktischen Handelns. Die Bedingungen de-facto-didaktischen Handelns unterscheiden sich maßgeblich von anderen, interaktionsvorgängigen Formen didaktischer Praxis. Die Konzeption versucht, ohne Evaluation durch die detaillierte Beschreibung des in der Interaktion vollzogenen Handelns Verfahren zu extrahieren, die Lehrer zur Bearbeitung zentraler interaktiver Anforderungen in situ einsetzen.

Fachspezifische Anforderungen setzen beispielsweise eine auf das jeweilige Fach bezogene Professionalisierung voraus, ohne die eine adäquate Bearbeitung der entsprechenden Anforderungen in der Regel nicht möglich ist.² So muss ein Chemielehrer über bestimmte Wissensinhalte und Fertigkeiten verfügen, um Chemieversuche durchführen zu können. Unterrichtsspezifische Anforderungen hingegen gelten für alle Unterrichtsfächer, da sie sich fachunspezifisch aus der Interaktionssituation 'Unterricht' ergeben. Das Interaktionsmanagement (Schmitt 2009) etwa repräsentiert ein ganzes Bündel solcher unterrichtsspezifischen Anforderungen: Interaktionsbeteiligte müssen die Interaktionsdynamik, den Interaktionsverlauf, das thematische Profil, die interaktive Beteiligung und die

² Zur Unterscheidung zwischen fachspezifischen und unterrichtsspezifischen Anforderungen siehe Putzier (2011).

Interaktionsmodalität durch ihr körperlich-räumliches Verhalten gezielt steuern und beeinflussen.

Methodisch arbeitet der de-facto-didaktische Ansatz wie folgt: Nach der Rekonstruktion des situativen, lehrerseitigen Anforderungsprofils zu einem bestimmten Zeitpunkt des Unterrichts und angesichts spezifischer thematisch-pragmatischer Relevanzen, werden zunächst fallspezifische Verfahren analysiert, die Lehrkräfte zur Bearbeitung dieser Anforderungen einsetzen.

Kollektionen vergleichbarer oder kontrastiver Fälle erlauben es anschließend, die fallspezifischen Verfahren hinsichtlich ihrer situationsunspezifischen, generellen Struktur zu überprüfen.

In einem weiteren Schritt können dann Chancen und Risiken einer spezifischen didaktischen Praxis (eines didaktischen Habitus) reflektiert und diskutiert werden (Schmitt 2011b), die diese Verfahren mit sich bringen.

Interaktionsvorgängige Unterrichtsvorbereitungen und de-facto-didaktisches Handeln stehen nicht im Widerspruch, sondern zeigen ein wechselseitiges Stützungsverhältnis: Didaktische Vorüberlegungen bilden den wesentlichen Orientierungsrahmen, in dem der Lehrer dann situativ de-facto-didaktisch handeln kann. Die Unterrichtsvorbereitung selbst ist jedoch 'monologischer Natur' und unterscheidet sich daher prinzipiell von der "interaktiven Qualität professionsspezifischen Handelns" (Schmitt 2011b: 231). Das interaktive de-facto-didaktische Handeln des Lehrers kann wiederum dazu beitragen, die Funktionalität interaktionsvorgängiger didaktischer Überlegungen zu prüfen und gegebenenfalls zu modifizieren.

3. Unterstützungsinteraktion im Englischunterricht

Das nachfolgende Beispiel dokumentiert die Unterstützung des Schülers (Marius) in einer Englischstunde der 11. Klasse einer berufsbildenden Schule. Sie erfolgt in der Öffentlichkeit der Klasse und ereignet sich somit unter spezifischen interaktionsstrukturellen und interaktionsräumlichen Bedingungen.

3.1 *Ankündigung der Steckbrief-Präsentationen*

Der Lehrer (WE) beginnt mit der Ankündigung der Steckbriefpräsentationen, als er nach der ersten Tischreihe nach links in Richtung Lehrerpult einbiegt:

22 WE: <<f>okay folks we have ten minutes
 23 (1.0)
 24 ä:hm I would like to: äh hear AS many
 25 descriptions AS possible; hh and I already saw
 26 some of them a:nd they are very different> (-)

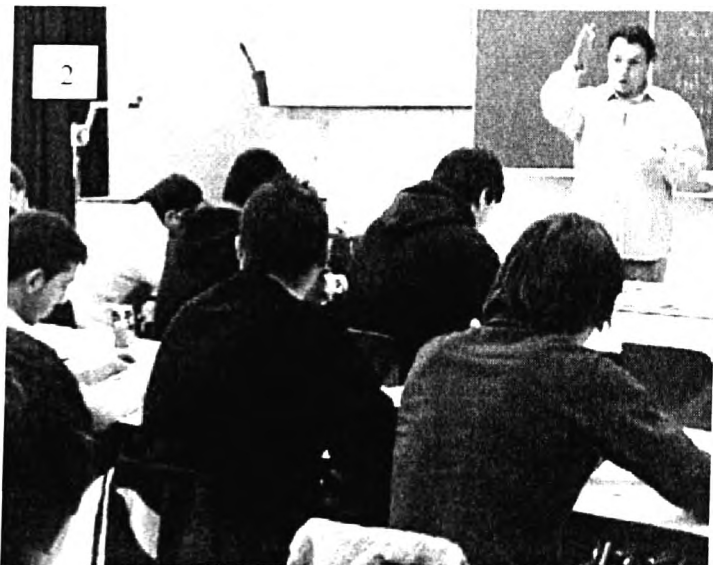
Am Ende seiner Ankündigung steht er neben seinem Pult in der Position, von der aus er in aller Regel die Interaktion mit der Klassenöffentlichkeit führt und von wo aus er organisatorische Hinweise gibt [Bild 1].



3.2 *Aufruf von Marius*

Der Lehrer dreht sich nach links, blickt in Richtung Marius (MA) und fördert diesen auf, als erster Schüler seinen Steckbrief vorzulesen.

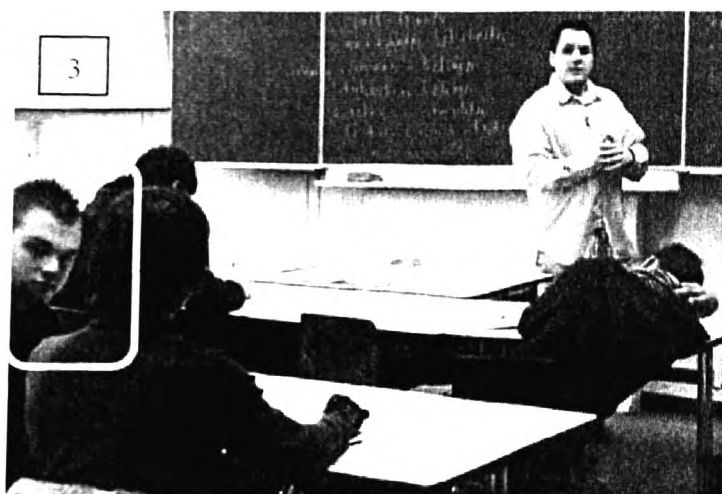
Die Transkription erfolgt in Anlehnung an GAT 2 (Selting et al. 2009). Die zeitliche Zuordnung von Transkript und Standbild wird durch Fettmarkierung verdeutlicht.



27 WE: MARIus (.) would **you** like to start REAding?

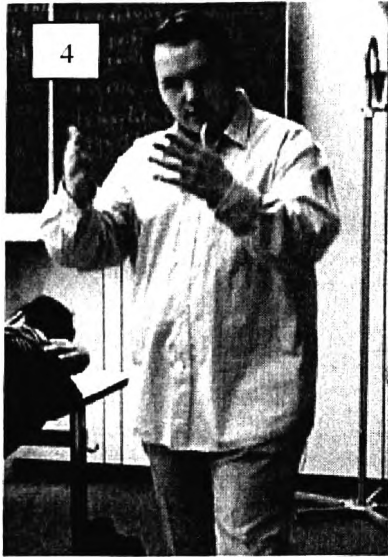
Neben der Ausrichtung seiner Körpervorderseite auf Marius unterstreicht er seine Orientierung auf den Schüler mit einer manifesten Zeigegeste in Marius Richtung [Bild 2]. Auch mimisch wird die Orientierung auf Marius durch eine gekräuselte Stirn verdeutlicht. Der Lehrer bringt hier also beim Aufruf des Schülers ein ganzes Bündel modalitätsspezifischer Ressourcen zum Einsatz. In der anschließenden Sprechpause (3.5) setzt er seine begonnene Bewegung nach links fort, wobei er seinen Blick kontinuierlich auf den Schüler gerichtet hält.

Er hat – zum Zeichen des Wartens auf den Präsentationsbeginn – beide Hände lose vor seiner Brustmitte ineinander verschränkt. Doch nicht nur er ist auf Marius orientiert, sondern auch der Schüler links im Bild hat sich in Erwartung der beginnenden Präsentation zu Marius umgedreht [Bild 3].



28 (3.5)

29 WE: <<h>mh?>



30 MA: <<p>soll ich den [(...)]?>

31 WE: [you] just **just** READ what you

32 wrote;

Da Marius jedoch nicht mit dem Vorlesen beginnt, beendet der Lehrer seine Wartezeit mit dem auffordernden <<h>mh?> (Z. 29). Hierauf reagiert der Schüler mit der auf Deutsch formulierten Nachfrage *soll ich den (...)*, die durch die leise Sprechweise des Schülers und den überlappenden Äußerungsbeginn des Lehrers *you* nicht vollständig zu verstehen ist. Der Lehrer fordert Marius dazu auf, einfach den Steckbrief vorzulesen *you just READ what you wrote;*, wobei es selbst in der Unterrichtssprache bleibt. Zu erkennen ist erneut eine expressive, beidhändige Gestikulation [Bild 4], die mit einem kurzen Kopfnicken koordiniert ist. Beides unterstreicht neben der Verbalität auch die körperliche Orientierung des Lehrers auf den Schüler.

Im Anschluss produziert der Lehrer nunmehr die positive Evaluation *its very nice*, die projektive Qualität besitzt und – gewissermaßen – als vorgefender Kredit für den noch nicht vorgelesenen Steckbriefs positive Rezeptionsvoraussetzungen schafft.



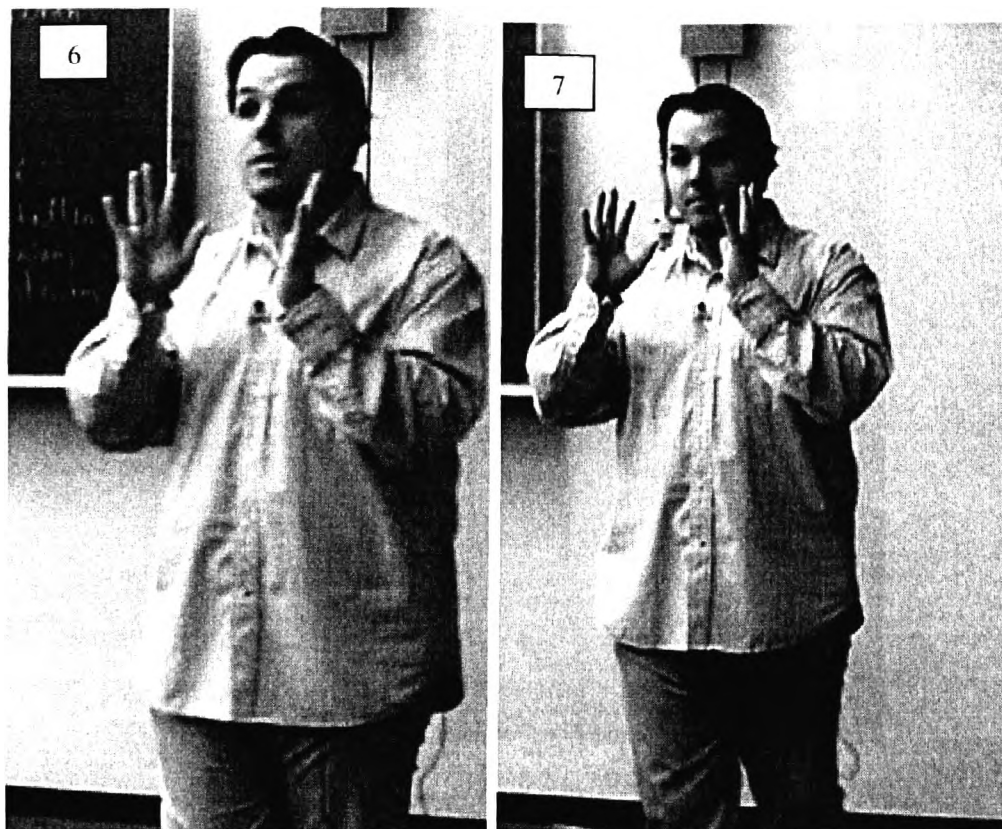
33 WE: its very **nice** okay,

Das Standbild [Bild 5] verdeutlicht zudem als weiteren Aspekt der körperlich-räumlichen Orientierung auf den Schüler, dass sich der Lehrer Marius inzwischen noch etwas mehr genähert hat. Er hätte der Präsentation des Steckbriefes auch von seiner angestammten Frontposition zuhören können, was mit dem Vorteil verbunden gewesen wäre, dass er die gesamte Klasse im Blick gehabt hätte. Dies ist bei der aktuellen Position des Lehrers „in der Nähe von Marius“ nicht der Fall. Der Lehrer stellt hier also situativ seine Kollektivorientierung auf die gesamte Klasse zugunsten der Individualorientierung auf Marius zurück.⁴

3.3 *Herstellung guter Rezeptionsbedingungen für Marius*

Der Lehrer kehrt jedoch gleich wieder zu einer expressiven und zunächst ausschließlich auf Marius orientierten bzw. für diesen produzierten Gesticulation zurück [Bild 6, 7].

⁴ Zur lehrerspezifischen Anforderung und den Verfahren der Bearbeitung der strukturell widerstreitenden Kollektiv- und Individualorientierung siehe Schmitt (2013: Kap. II).



34 WE: and speak **LOUDly** please okay; (--)

Diese steht im Zusammenhang mit der Herstellung adäquater Rezeptionsbedingungen für die Präsentation des Steckbriefes von Marius. Der Lehrer wendet sich zunächst an Marius [Bild 6, 7] und fordert ihn auf, laut zu sprechen *and speak LOUDly please okay*;. Motiviert wird dieser Hinweis durch die vorherige leise realisierte Nachfrage des Schülers (Z. 30 *soll ich den [(...)]*). Für die Explizitheit und den Expansionsgrad seines Versuchs, adäquate Bedingungen zu schaffen, spielt das Wissen des Lehrers um die „typische Sprechweise dieses Schülers“ eine zentrale Rolle.



35 WE: <<f> and the others are **quiet**

36 so we can understand Marius- okay;>

Dies wird auch durch seine Hinwendung zur Klasse und die laut realisierte Aufforderung an die übrigen Schüler deutlich, ruhig zu sein, damit Marius verstanden werden kann. Auch hier wird wieder eine explizite, fast zitierende Gestikulation deutlich, als der Lehrer das Ruhig-Sein durch den Zeigefinger vor dem Mund simultan mit der Realisierung von *quiet* symbolisiert [Bild 8]. Die beidhändige, auf Marius orientierte Gestikulation des Lehrers ist ein wesentlicher Teil der speziell auf den Schüler zugeschnittenen Unterstützung. Der Lehrer verdeutlicht hier seine Adressierung nicht nur verbal, sondern auch gestikulativ.

3.4 Mithilfe des Lehrers bei der Präsentation von Marius

Auch bei der nachfolgenden Präsentation des Steckbriefes wird der Lehrer in unterschiedlicher Weise unterstützend tätig.

3.4.1 Der Lehrer als Sprecher des Schülers

36 MA: he plays soccer

37 XX: what

Während der Steckbriefpräsentation nimmt der Lehrer eine rezipierende Grundhaltung ein: Er steht mit vor der Brust verschränkten Händen auf Marius blickend eine Tischreihe von dem Schüler entfernt. Diese Haltung modifiziert er nur in Reaktion auf besondere Aspekte der Steckbriefprä-

sentation. In bestimmten Momenten dreht er sich dann einerseits nach rechts, um in die Klasse zu blicken, oder er löst seine lose gefalteten Hände, um auf Marius orientiert und an diesen gerichtet, zu gestikulieren. Die erste Hinwendung zur Klasse erfolgt in Reaktion auf die Nachfrage eines nicht identifizierbaren Sprechers *what?* (Z. 37).



38 WE: **he** plays [soccer]

39 MA: [he is] number eleven

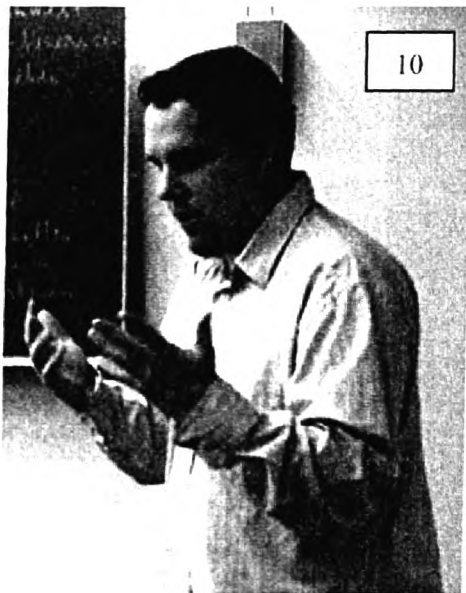
40 WE: mhm?

Statt Marius die Möglichkeit zu geben, in Reaktion auf diese Nachfrage den fraglichen Teil noch einmal vorzulesen, agiert der Lehrer für den Schüler. Er blickt in die Klasse [Bild 9] und macht sich zum „Sprecher“ des Schülers, indem er mit lauter Stimme den ersten Teil des Steckbriefes *he plays soccer* wiederholt. Marius hatte trotz der Aufforderung des Lehrers, laut zu sprechen, diesen Teil mit leiser Stimme vorgetragen und dadurch die Nachfrage *what* (Z. 37) motiviert. Dadurch, dass der Lehrer für Marius spricht, überlappt er jedoch den Anfang der zweiten Information des Steckbriefes [*he is*]. Er schafft dadurch selbst und unabsichtlich erschwerte Rezeptionsbedingungen. Der Lehrer ratifiziert dann die zweite Steckbriefinformation mit dem zustimmenden *mhm?* (Z. 40).

3.4.2 Implizite und aspektualisierte Korrektur

Der Lehrer folgt dann aus seiner Rezeptionshaltung heraus der weiteren Präsentation des Steckbriefes. Er nutzt eine Pause in der Präsentation dazu, einen Fehler des Schülers zu korrigieren, indem er die deutschsprachige Abkürzung *wm* (Z. 42) durch die korrekte englische Bezeichnung *worldcup* (Z. 43) substituiert.

41 MA: he has ähm shoot many (.) goals for germany
42 in the wm twothousandsix; (--)



43 WE: in the worldcup two**thous**andandsix (.) yes;

Hinsichtlich der Korrektur sind zwei Punkte interessant. Zum einen verzichtet der Lehrer weitgehend auf Kontrastivität zur Verdeutlichung von richtig und falsch. Zum anderen korrigiert er nur einen von zwei Fehlern. Er übergeht nämlich den falschen Tempusgebrauch *he has shoot* statt *he shot* oder *he marked* (many goals). Deutlich bei dieser Korrektur ist einerseits ihre Indirektheit und Implizitheit⁵, zum anderen gestikuliert der Lehrer erneut beidhändig und expressiv in Richtung des Schülers, den er zudem blicklich fokussiert [Bild 10].

3.4.3 Der Lehrer als Co-Autor und Mitwisser

44 MA: he was a player of werder bremen
45 (1.6)
46 WE: and NOW?

⁵ Zum impliziten und indirekten Lehrstil siehe Putzier (2011).

Der Lehrer, der den Steckbrief zuvor in der dyadischen Konstellation am Tisch des Schülers gelesen hatte, merkt, dass Marius den Text nicht vollständig präsentiert und das Blatt zu früh bereits wieder auf dem Tisch abgelegt hat. Daher fordert er ihn mit der Frage *and NOW?* (Z. 46 mit kontrastivem Akzent auf *NOW?*) zum Nachliefern der letzten Information über den Spieler auf. Während er darauf wartet, dass Marius das Blatt wieder aufnimmt, um den Text vollständig vorzulesen, hat er seinen Kopf leicht angehoben und lächelt dem Schüler zu [Bild 11].



47 (2.1)

48 MA: *and now he plays for bayern münchen*

49 WE: *mhm? Erol;*

3.4.4 *Aufruf zum Raten der Person und Ratifikationseinholung bei Marius*

Nachdem Marius mit *and now he plays for bayern münchen* die fehlende Information nachgeliefert hat, wendet sich der Lehrer wieder der Klasse zu und ruft einen Schüler, der sich bereits seit einiger Zeit gemeldet hat, zur Nennung des Spielers auf (Z. 49 *Erol?*).

50 ER: *äh miroslav klose*



51 WE: is that correct? (-)

52 MA: <<p>nickt>

Der Lehrer liefert die Ratifikation des genannten Namens nicht selbst, sondern wendet sich an Marius und lässt sich von diesem die Richtigkeit des Namens bestätigen. Auf diese Weise symbolisiert er die Zuständigkeit des Schülers für die Ratifikation. Auch hier unterstreicht der Lehrer seine Orientierung auf den Schüler mit einer manifesten Zeigegestikulation [Bild 12].

3.5 Fallanalytisches Resümee

Markierung von **Hilfsbedürftigkeit** durch den Schüler

Der Schüler dokumentiert seinen Unterstützungsbedarf im Kontext seiner Präsentation vor allem durch die Verzögerung des Vorlesens, die explizite Nachfrage zum Vorlesestart und durch sehr leises Sprechen und eine Orientierung auf schnellen Abschluss. Letztere führt dazu, dass er vergisst, einen Teil des Textes vorzulesen, und sehr früh sein Blatt mit der Textseite nach unten ablegt.

Unterstützungen durch den Lehrer

Zu den Unterstützungsaktivitäten des Lehrers gehören vor allem

- die explizite, sehr freundliche Aufforderung zum Vorlesen,
- die vorgezogene Positivevaluation im Zusammenhang mit der Wiederholung der Vorleseaufforderung,

- die explizite Herstellung adäquater Rezeptionsbedingungen für die Präsentation des Schülers mit doppelter Adressierung (Marius und die restlichen Schüler),
- die Übernahme der Sprecherrolle für den Schüler und
- die laute Wiederholung der von Marius leise gelieferten Informationen,
- das Agieren als Mitwisser und die damit zusammenhängende Elizitierung der letzten wichtigen Information des Steckbriefes, die Marius nicht (mehr) vorgelesen hat, sowie
- die mit der Ratifikationsnachfrage (*is that correct?*) verbundene Zuschreibung von Zuständigkeit und Expertenstatus.

Das unterstützende Verhalten des Lehrers wird durch eine paradoxe Implikation geprägt, die struktureller Natur und somit dem Unterstützen inhärent ist. Je manifester und kontinuierlicher er den Schüler unterstützt, desto deutlicher macht er dessen Hilfsbedürftigkeit, da der Schüler nicht in der Lage ist, sich in der Rolle des Präsentierenden selbst ohne Hilfe zu vertreten:⁶ Er spricht zu leise und vergisst relevante Informationen.

Ergänzt wird seine Unterstützung des Schülers durch

- eine schülerbezogene Nähe-Distanz-Regulierung und
- eine expressive Gestikulation, die kontinuierlich seine Bezogenheit auf den Schüler verkörpern und
- eine kontinuierliche Evaluation jeder neuen Information des Steckbriefes mit positiven verbalen Rückmeldern und durch Kopfnicken.

Er inszeniert sich dadurch als aufmerksamer Rezipient und macht aus der kurzen Präsentation ein interaktives Ereignis mit eigener aktiver Beteiligung. Insgesamt zeichnet sich das Verhalten des Lehrers durch einen hohen interaktiven Aufwand aus. Weiterhin wird eine handlungsleitende Orientierung des Lehrers deutlich, die Unterstützung des Schülers über die explizite Bearbeitung inhaltlicher Fehler und Unklarheiten zu stellen. All diese Aspekte konstituieren ein Recipient Design (Schmitt / Knöbl 2013, 2014) des Schülers, das gerade durch die Explizitheit der Unter-

⁶ Zur strukturellen Ambivalenz von Unterstützen im Gespräch siehe Schmitt (1997).

stützung die strukturelle Hilfsbedürftigkeit und auch den Status des Schülers im Klassenverband manifestiert.

4. Die didaktische Anwendungsrelevanz

Wir wollen abschließend die Frage nach dem praktischen Nutzen de-facto-didaktischer Analysen an einem konkreten Aspekt verdeutlichen. Dieser ist bislang bei unterrichtsanalytischen Untersuchungen in seinem Implikationsreichtum entweder übersehen oder nicht in der notwendigen Deutlichkeit thematisiert worden: die lehrerseitige Nutzung interaktionsarchitektonischer Gegebenheiten, wie sie sich besonders deutlich in seiner Positionierung im Klassenraum zeigt. Wenn man Unterrichten bereits in der Ausbildung konsequent nicht nur als komplexe verbale Anforderung, sondern auch als raumbasiertes Unternehmen entwirft, kann man die Kompetenz vermitteln, den Klassenraum systematisch als Ressource zu nutzen: als Mittel der Interaktionsstrukturierung, der Beziehungskonstitution, der impliziten Navigation und als Verkörperung wechselnder Handlungsspezifik.

Eine praktische Übung kann darin bestehen, die unterschiedlichen Implikationen verschiedener Positionierungen von Lehrpersonen im Klassenzimmer zu verdeutlichen. So kann man vermitteln, in Bezug auf welche unterrichtsrelevanten Aspekte (Beziehungskonstitution (in unserem Fall „Unterstützung eines zurückhaltenden Schülers), gemeinsame Fokussierung als Bestandteil der praktischen Organisation von Wissensvermittlung, Wechsel der Aktivitätsstruktur und der Lernmethode, fokusstabile Positionierung bei organisatorischen Hinweisen, Positionierung am Schülertisch bei Stillarbeitsphasen etc.) sich die jeweilige Positionierungen des Lehrers unterscheiden. Denn es ist ein großer Unterschied, ob sich der Lehrer – wie in unserem Beispiel – dem zu unterstützenden Schüler nähert oder ob es die Unterstützung aus seiner vorderen Fokusposition an seinem Pult aus realisiert. Auch ob er sich in Stillarbeitsphasen am Schülertisch neben dem Schüler positioniert, hinter ihm stehen bleibt, sich ihm gegenüber *face-to-face* am Tisch verankert; ob er dabei aufrecht steht oder sich vorbeugt und wie er die Nähe-Distanz-Anforderung dabei bearbeitet, ist hochgradig implikativ.

Durch solche Übungen, angeleitet durch authentische Unterrichtsaufnahmen, wird der Klassenraum zur Ressource de-facto-didaktischen Handelns und erhält dadurch ein zusätzliches und – gerade wegen seiner

impliziten Wirkungsweise – effektives Instrument der Unterrichtsgestaltung.

5. Literatur

- Cicourel, Aaron V. (1975). *Sprache in der sozialen Interaktion*. München: List.
- Deppermann, Arnulf / Schmitt, Reinhold (2007). Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.). *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 15-54.
- Goffman, Erving (1964). The neglected situation. In: Gumperz, John J. / Dell, Hymes (Eds.). *The Ethnography of Communication*. American Anthropologist (6/2), 133-136.
- Hausendorf, Heiko (2003). Deixis and speech situation revisited: The mechanism of perceived perception. In: Lenz, Friedrich (Eds.). *Deictic Conceptualization of Space, Time, and Person*. Amsterdam: John Benjamins, 249-269.
- Hausendorf, Heiko / Mondada, Lorenza / Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2012). *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr.
- Hausendorf, Heiko / Schmitt, Reinhold (2013). Interaktionsarchitektur und Sozialtopografie. Umriss einer raumlinguistischen Programmatik. Arbeitspapiere des UFSP Sprache und Raum (SpuR) Nr. 01. <http://www.spur.uzh.ch/research.html> (10.12.15).
- Hausendorf, Heiko / Schmitt, Reinhold / Kesselheim, Wolfgang (Hrsg.) (2016). *Interaktionsarchitektur, Sozialtopografie und Interaktionsraum*. Tübingen: Narr.
- Mondada, Lorenza (2007). Interaktionsraum und Koordinierung. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.). *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 55-93.
- Mondada, Lorenza / Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2010). *Situationseröffnungen: Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Tübingen: Narr.
- Müller, Cornelia / Bohle, Ulrike (2007). Das Fundament fokussierter Interaktion. Zur Vorbereitung und Herstellung von Interaktionsräumen durch körperliche Koordination. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.).

- Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion.* Tübingen: Narr, 129-165.
- Putzier, Eva-Maria (2011). Das Chemieexperiment: Inszenierung im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.). *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik.* Mannheim: Amades, 69-107.
- Putzier, Eva-Maria (2012). Der ‚Demonstrationsraum‘ als Form der Wahrnehmungsstrukturierung. In: Hausendorf, Heiko / Mondada, Lorenza / Schmitt, Reinhold (Hrsg.). *Raum als interaktive Ressource.* Tübingen: Narr, 275-315.
- Putzier, Eva-Maria (2016a). *Wissen – Sprache – Raum: Zur Multimodalität der Interaktion im Chemieunterricht.* Tübingen: Narr.
- Putzier, Eva-Maria (2016b). Am Experimentiertisch: Position und Positionierung im Chemieunterricht. In: Hausendorf, Heiko / Schmitt, Reinhold / Kesselheim, Wolfgang (Hrsg.). *Interaktionsarchitektur, Sozialtopografie und Interaktionsraum.* Tübingen: Narr, 303-333.
- Schmitt, Reinhold (1997). Unterstützen im Gespräch. Zur Analyse manifester Kooperationsverfahren. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 16 (1-2), 52-82.
- Schmitt, Reinhold (2006). Videoaufzeichnungen als Grundlage für Interaktionsanalysen. In: Dickgießer, Sylvia / Reitemeier, Ulrich / Schütte, Wilfried (Hrsg.). *Symbolische Interaktionen* (Sonderheft Deutsche Sprache 34 (1-2). Berlin, 18-31.
- Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2007a). *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion.* Tübingen: Narr.
- Schmitt, Reinhold (2007b). Theoretische und methodische Implikationen der Analyse multimodaler Interaktion. In: Holly, Werner / Paul, Ingwer (Hrsg.). *Medialität und Sprache (Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 54/1).* Bielefeld: Aisthesis, 26-53.
- Schmitt, Reinhold (2007c). Von der Konversationsanalyse zur Analyse multimodaler Interaktion. In: Kämper, Heidrun / Eichinger, Ludwig M. (Hrsg.). *Sprachperspektiven. Germanistische Linguistik und das Institut für Deutsche Sprache* Tübingen: Narr, 395-417.
- Schmitt, Reinhold (2009). Schülerseitiges Interaktionsmanagement: Initiativen zwischen supportiver Strukturreproduktion und Subversion.

Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 20-69. www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/ga-schmitt.pdf (10.12.2015).

Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2011a). *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Amades.

Schmitt, Reinhold (2011b). Didaktik aus interaktionistischer Sicht. Das Konzept „De-facto-Didaktik“. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.). *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Amades, 225-238.

Schmitt, Reinhold (2012). Räumliche Grundlagen interaktiver Beteiligung. Das Konzept „Interaktionsensemble“. In: Hausendorf, Heiko / Mondada, Lorenza / Schmitt, Reinhold (Hrsg.). *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr, 37-87.

Schmitt, Reinhold (2013). *Körperlich-räumliche Aspekte der Interaktion*. Tübingen: Narr.

Schmitt, Reinhold / Deppermann, Arnulf (2007). Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.). *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 95-128.

Schmitt, Reinhold / Knöbl, Ralf (2013). „Recipient design“ aus multimodaler Sicht. *Deutsche Sprache* 41 (2), 242-276.

Schmitt, Reinhold / Knöbl, Ralf (2014). *Recipient Design: Zur multimodalen Repräsentation des Anderen im eigenen Verhalten*. Mannheim: Open Access Publikationsserver des IDS.

Schmitt, Reinhold / Putzier, Eva-Maria (im Druck). De-facto-Didaktik: Ein interaktionistisches Konzept zur Analyse von Unterrichtskommunikation. In: Appel, Joachim / Jeuk, Stefan / Mertens, Jürgen (Hrsg.). *Sprachen lehren. Beiträge zur Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Selting, Margret et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf> (10.12.2015).