

Jürgen Budde

Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechtes im Unterricht

The most important thing is taking part.
Ethnographical research on turn taking as an example of practices in school lessons

Zusammenfassung

Der Artikel beschäftigt sich mit ethnographischer Methodologie als Beitrag zu einer praxeologisch orientierten Unterrichtsforschung am Beispiel der Verteilung des Rederechtes. Der Beitrag soll erstens eine weitere Auseinandersetzung über die Frage nach dem Erkenntnispotential von Ethnographie anregen. Ausgangspunkt ist dabei die Frage, wie aus ethnographischen Beobachtungen Erkenntnisse generiert werden können, die generalisierbare Aussagen über Ordnungsstrukturen von Unterricht zulassen. Dies geschieht, indem zweitens ethnographisches Material zur Handhabung des Rederechtes im Schulunterricht analysiert wird. Die Interaktionssequenz Fragen-Melden-Aufrufen realisiert sich innerhalb einer erheblichen Variationsbreite. Der Beitrag unterscheidet exemplarisch anhand der Verteilung des Rederechtes mit Routine und Bruch zwei unterschiedliche Modi, in denen sich auf je spezifische Weise Praktiken realisieren und Ordnungen sichtbar werden.

Schlagwörter: Ethnographie, teilnehmende Beobachtung, Praktiken, Unterrichtsgespräch, Unterrichtsrouninen

Abstract

The paper discusses questions of ethnographical methodologies as a contribution to a praxeological orientated research on classroom teaching. The paper aims first to initiate a further discussion about the potential of ethnographical research. Starting point is the question how generalisable assertions about structures can be gained through participants' observation. This is done by analyzing ethnographical protocols regarding the question of turn taking in school lessons. The interaction of turn taking seems to occur in a wide range of varieties. Based on the distribution of the entitlement to speak, the paper distinguishes exemplarily two different modes: routine and breach. In each of these modes practices are realized in a specific way and sorting functions are made visible.

Keywords: Ethnography, participant observation, practices, teacher-class dialogue, class room routines

1. Einleitung

Routinierte, selbstläufige Handlungen sind zentraler Bestandteil des schulischen Alltags. Wesentliche Strukturierungen der Abläufe sind bereits festgelegt, bevor die Schulglocke überhaupt klingelt und der Unterricht beginnt. Die UnterrichtsakteurInnen gestalten diese Veranstaltung in aller Regel vor dem Hintergrund sowohl gewusster als auch inkorporierter Wissensbestände darüber, wie Unterricht abzulaufen hat. Unterricht ist nicht „einfach da“, weil er auf dem Stundenplan steht oder sich selbstläufig aus der didaktischen Planung ergibt, sondern wird von den AkteurInnen in sozialen Praktiken erst hergestellt. Neben didaktischen Konzepten zur Vermittlung und zum Erwerb von Fachinhalten tragen Aushandlungen um legitimes und illegitimes Verhalten zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch diagnostische Einschätzungen sowie räumliche Anordnungen, körperliche Sortierungen oder zeitliche Abfolgen zur Herstellung von Unterricht bei (vgl. Breidenstein 2008; 2010). Kolbe u.a. (2008) identifizieren drei zentrale Differenzlinien, entlang derer die Herstellung von Unterricht bearbeitet wird. Erstens wird Unterricht hergestellt durch die Abgrenzung von sozialen Ordnungen des Unterrichts gegenüber anderen sozialen Ordnungen außerhalb des Unterrichts. Zweitens wird die Differenzlinie zwischen Aneignung und Vermittlung bearbeitet, indem die sozialen Positionen der AkteurInnen konstruiert werden. Lehrpersonen „sind“ nicht „einfach“ Lehrpersonen, ebenso wenig, wie SchülerInnen „einfach“ SchülerInnen „sind“, sondern deren soziale Positionen entstehen erst in der Herstellung von Unterricht. Die dritte Differenzlinie sind Unterscheidungen zwischen dem schulisch relevanten und dem schulisch nicht relevanten Wissen, die vor allem durch Formen des „Zeigens“ der „Sache“ (Gruschka 2010) markiert werden. Unterricht ist in einer solchen praxeologischen Perspektive nicht zu verstehen als eine (mehr oder weniger gelungene) Choreographie von Lehr-Lernprozessen, sondern als eine *soziale Praxis*.

Um die praxeologische Hervorbringung und intersubjektive Handhabung von Unterricht analysieren zu können, bieten sich methodische Verfahrensweisen an, welche die *Prozesse der Herstellung und Ordnung* in den Blick nehmen und *Praktiken* fokussieren, wie dies in der Ethnographie in besonderer Weise getan wird. Entsprechend erfreuen sich ethnographische Ansätze zunehmender Popularität in der Schul- und Unterrichtsforschung. Der Blick auf das unmittelbare Geschehen – beispielsweise auf LehrerInnenhandeln (vgl. Budde/ Scholand/Faulstich-Wieland 2008), Rituale (vgl. Tervooren 2006), den Schülerjob (vgl. Breidenstein 2006), die so genannte Hinterbühne (vgl. Bennewitz 2004), die Handhabung von Leistungsbewertung (vgl. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011), den Klassenrat (vgl. de Boer 2006) oder soziales Lernen (vgl. Heinzel 2010) – kommt als qualitative Forschungsstrategie immer öfter zum Einsatz. Dies dokumentiert sich exemplarisch in zwei aktuellen Sammelbänden zu Ethnographie in der Erziehungswissenschaft, welche die beachtliche Bandbreite dieser Forschungsstrategie belegen (vgl. Hünersdorf/Maeder/Müller 2008; Heinzel u.a. 2010).

Die methodische und methodologische Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie allerdings kann mit der Popularität nicht immer mithalten. Zu wenig geklärt ist beispielsweise, welchen Stellenwert Praktiken in der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung haben können, in welcher Art sie beobachtbar sind und wie aufgrund der Beobachtung von Praktiken Aussagen über die Ordnungen im untersuchten Feld getroffen und damit letztendlich Theo-

retisierungen generiert werden können, die nicht dem Verdacht ausgesetzt sind, lediglich zufällige Eindrücke zu sein. Um eine Auseinandersetzung über diese Fragen anzuregen, werden im Folgenden zuerst einige heuristische Überlegungen zum Stellenwert der Beobachtung von Praktiken angestellt (2). Anschließend werden diese Überlegungen anhand einer zentralen pädagogischen Praktik – nämlich der Verteilung des Rederechtes im Unterricht (3) – gestützt auf empirisches Material (4) exemplarisch einer ersten Prüfung unterzogen (5), um am Ende ein Fazit zur Beobachtung der Verteilung des Rederechtes als ambivalente Praktik zu ziehen (6). Der folgende Beitrag hat somit eine doppelte Ausrichtung: Einerseits soll eine weitere Auseinandersetzung über die Frage nach dem *Erkenntnispotential von Ethnographie* angeregt werden. Dies geschieht, indem andererseits gestützt auf ethnographisches Material zur *Handhabung des Rederechtes* die zwei *Interaktionsmodi Routine* und *Bruch* ausdifferenziert werden.

2. Praktiken in der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung

Als Aufgabe der Ethnographie formuliert Geertz, dass sie herausfinden solle: „What the hell is going on here“ (Geertz 1983). Dies geschieht – so Heinzl –, indem Ethnographie anstrebt, „kleinste Konfigurationen sozialen Handelns zu erfassen“ (Heinzl 2010, S. 40). Dabei ist die Aufgabe von Ethnographie oft weit gesteckt: Thole u. a. nennen als zentrales Anliegen von Ethnographie, „soziale Prozesse und Dynamiken, Inszenierungen und Symbolisierungen, Deutungen und soziale Praktiken in institutionalisierten pädagogischen Arbeitsbereichen und Handlungsfeldern zu entschlüsseln und zu dokumentieren“ (Thole u.a. 2010, S. 12). Eine besondere Stärke von ethnographischer Schul- und Unterrichtsforschung liegt darin, dass sie der Parallelität von Sequenzialität und Simultanität des schulischen Unterrichts in besonderer Weise gerecht wird, da sie Unterricht als Ergebnis gemeinsamer Praktiken der Unterrichtsteilnehmenden betrachtet und dies die Möglichkeit widersprüchlicher Sichtweisen zulässt.

Das Zentrale an ethnographischen Beobachtungen ist die Tatsache, dass es nicht lediglich um sprachlich geäußerte – und in diesem Sinne den Beforschten zugängliche, weil verbalisierbare – Erfahrungen, Einstellungen, Orientierungen oder Narrationen geht, sondern (auch) um nicht-sprachliche. Praktiken haben (neben intentionalen, verbalen und symbolischen) eine zutiefst materielle, meist körperliche Dimension. Der Körper ist nicht „aus dem Spiel“, sondern sowohl Agent als auch Objekt sozialer Praxis zugleich. Gerade die Herstellung von Unterricht funktioniert über – und zielt auf – die Platzierung und Regulierung von Körpern. Zwar heben auch andere rekonstruktive Verfahren wie die objektive Hermeneutik oder die Narrationsanalyse auf das ab, was gleichsam „hinter dem Gesagten“ vorreflexiv verborgen liegt, in jedem Fall ist dort aber das gesprochene Wort der Ausgangspunkt der Analyse. Anders im ethnographischen Protokoll, zwar taucht hier auch bisweilen wörtliche Rede auf und wird als solche der Interpretation unterzogen, kennzeichnend sind jedoch zumeist eher beschreibende Textsorten, die ausgewertet werden. Während die objektive Hermeneutik davon ausgeht, dass die soziale Welt sinnstrukturiert sei, und sich dieser Sinn in Texten

rekonstruieren lasse, kennt die Ethnographie einen solchen Sinn nicht in der gleichen Bedeutung. Eine Praktik kann störend sein oder im Verborgenen geschehen, sie kann zufällig, spontan oder wider besseren Wissens stattfinden, einen „tieferen Sinn“ hat sie nicht. Wenn es einen Sinn in Praktiken gibt, dann ist dieser insofern tautologisch, als dass der Sinn der Praktik ist, sie zu vollziehen. Der Vollzug verweist auf keinen tieferen Zweck, er *ist* der Zweck selber, Praktiken sind als „Oberflächenphänomene“ (Breidenstein 2002, S. 19) zu verstehen.

Das methodische Vorgehen ist dabei keineswegs eindeutig bestimmt, im Gegenteil: Die relative Abwesenheit methodologischer und methodischer Strenge, die der Ethnographie häufiger aus anderen qualitativen oder quantitativen erziehungswissenschaftlichen Forschungstraditionen vorgeworfen wird (vgl. z.B. Bohnsack 2009), wird in der internationalen, an der Ethnomethodologie orientierten ethnographischen Forschung als große Stärke gepriesen (vgl. Atkinson 1990; Hammersley/Atkinson 1997; Troman/Jeffrey/Walford 2005) und Versuche der Standardisierung zurückgewiesen. So argumentiert Atkinson (1988) beispielsweise, dass sich Alltagspraktiken nicht in die Logik von Gesetzmäßigkeiten einpassen und entsprechend Forschungen zu diesen Alltagspraktiken offen für Unerwartetes bleiben müssen. Hammersley (2009) fordert in diesem Zusammenhang, dass das Verstehen sozialer Interaktionen im Mittelpunkt ethnographisch-qualitativer Forschung stehen muss. Auch in der deutschsprachigen ethnographischen Schulforschung wird die „Offenheit gegenüber methodischen Zwängen“ als besonderes Charakteristikum von Ethnographie herausgestellt (vgl. Breidenstein 2008; auch Oester 2008).

Um an einer weiteren Ausarbeitung einer praxeologischen Theorie des Unterrichts zu wirken, wäre jedoch m.E. intensiver über die Frage nachzudenken, wie auf Grundlage der methodischen und methodologischen Offenheit transparente Erkenntnisse gewonnen werden können und wie das Risiko minimiert werden kann, lediglich deskriptive Befunde zu generieren. Demgegenüber wäre m.E. eine Ethnographie stark zu machen, die theoretisierend gerade nach den impliziten Ordnungen und Strukturierungen sucht. Denn wengleich Ethnographie als methodisch offene Strategie zu begreifen ist, enthebt dies die ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung nicht davon, ihre methodischen Reflexionen weiter voranzutreiben. So ist beispielsweise zu fragen, wie Ethnographie durch die Beobachtung von zuerst einmal singulären Praktiken zu Erkenntnissen kommen kann, die nicht zufällig sind, sondern die etwas über die Ordnung von Unterricht aussagen können? Was sagt die „Oberfläche“ über die unterrichtlichen Ordnungen aus und wie ist dies zugänglich zu machen?

Die Methodologie der Ethnographie ist gekennzeichnet durch zeitlich länger dauernde Feldphasen und ein variantenreiches Datenmaterial, das dabei anfällt, dies reicht von Dokumenten über Unterrichtskonzepte, Interviews, Fotos, Spickzettel, Raumplänen bis zu Zeugnisnoten. Zentral ist jedoch in allen erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten die teilnehmende Beobachtung von Praktiken, denn wesentliche Annahme ist, dass die Praktiken im Feld nur durch Anwesenheit und Teilnahme erfahrbar sind. Die Dauer ist nicht (nur) als quantitative Größe zu verstehen, sondern vornehmlich als qualitativer Prozess des „going nativ“ – gleichsam das „Eintauchen“ in das Feld, welches von Phasen reflexiver Distanzierung vom Feld unterbrochen wird (vgl. Budde/Willems 2010). Die personale Anwesenheit und die selektiven Wahrnehmungsstrategien der Forschenden werden dabei als besondere Erkenntniswerkzeuge ethnographischer Forschung herausgehoben. Das „Gespür“ für das, was im Feld „los ist“,

ist in dieser Perspektive ein wesentliches Qualitätsmerkmal ethnographischer Forschung. Entsprechend kommt den EthnographInnen eine zentrale Rolle zu. Sie gelten als „menschliche Forschungsinstrumente“ (Hirschauer/Amann 1997), ihre Beobachtungs- und Interpretationsleistungen sind die Grundlagen des Forschungsprozesses. In dieser besonders herausgestrichenen Bedeutung der Forschenden liegt aber auch die Gefahr der Überhöhung von Subjektivität begründet, wenn eine Reflexion beispielsweise über den Stellenwert und die Verallgemeinbarkeit der beobachteten Praktiken nicht geleistet wird. Entsprechend formuliert Lüders, dass „die Fähigkeit, das eigene Vorgehen, die eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen im Feld und die eigenen individuellen, kulturellen, sozialen und existenziellen Voraussetzungen reflexiv durchdringen zu können, [...] zur entscheidenden Kompetenz des Ethnographen wird“ (Lüders 2003, S. 395; auch Hammersley/Atkinson 1997).

Ein möglicher Ausweg wird im zunehmenden Einsatz von Videoaufzeichnungen gesehen, mit denen die Hoffnung verbunden ist, die Subjektivität der Beobachtenden zu minimieren (vgl. Knoblauch, u.a. 2006; Wagner-Willi 2008; Kolbe u.a. 2008; kritisch Mohn/Amann 2006). Ein Nachteil ist die aufwendige Transkription und Analyse der immensen Datenfülle: „A few minutes of recording produce a large quantity of visual, kinaesthetic, and acoustic data that must be transcribed and prepared for analysis“ (Knoblauch/Schnettler/Raab 2006, S. 14). Ein Vorteil ist, dass durch die Wiederholbarkeit der Situation ein höherer Detaillierungsgrad erreicht werden kann. Ein weiterer Vorteil von Videoaufnahmen gegenüber rein personalen Beobachtungen ist, dass sie gesprochenes Wort und vollzogene Praktik gleichermaßen dokumentiert. Kolbe u.a. (2008) plädieren grundsätzlich dafür, Videoaufzeichnungen einzusetzen, gleichzeitig warnen sie davor, videographische Daten als „objektivere Daten“ anzusehen. Die Schwierigkeiten der Selektion stellen sich auch hier, vor allem vermittelt durch die Kameraführung und die dadurch notwendigerweise entstehenden „blinden Flecken“ in der Aufmerksamkeitsteuerung (vgl. auch Breidenstein 2010). Videobänder produzieren also nicht in jedem Falle aussagekräftigere Daten.

Eine andere Antwort auf die Frage nach der Subjektivität ist m.E. in der Zielvorstellung von Ethnographie zu finden, welche sich als Aufspüren impliziter Ordnungen charakterisiert lässt. Leitend ist die Vorstellung, dass die impliziten Ordnungen durch die Abfolge routinierter Handlungen der Beobachteten hergestellt und aufrecht erhalten werden; von wenigen – zumeist spektakulären – Ausnahmen abgesehen, in denen die Interaktionsroutinen irritiert werden, funktioniert soziales Miteinander (nicht nur in einer Schulklasse) vorbewusst und reibungsarm. So wie Fahrradfahren im Laufe des Erlernens zu einer routinierten (körperlichen) Handlung wird, werden auch soziale Interaktionen beispielsweise in einer Schulklasse auf der Grundlage von Routinen hergestellt. Interaktionen funktionieren gerade deshalb, weil ihre Praktikabilität durch die AkteurInnen vielfach in der sozialen Praxis evaluiert wurde. Müssten die sozialen AkteurInnen jederzeit Übereinstimmung erst herstellen, das soziale Leben würde nicht funktionieren. Praktiken sind in diesem Sinne als „kleinste soziale Einheit“ (Breidenstein 2010) zu verstehen, Schatzki bezeichnet Praktiken als „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996, S. 89). Somit verweisen Praktiken auf zugrunde liegende Strukturierungen und Ordnungen, da die Praktik (und nur genau diese) nur dann funktioniert, wenn sie sich relativ reibungslos in den sozialen Vollzug der Situation (des Mathematikunterrichts, des Morgenkreises, der Peer-Gruppe etc.) ein-

passt. In diesem Sinne ist eine Praktik auch nicht willkürlich, sondern die Tatsache, dass genau diese Praktik (und keine andere) in genau diesem räumlich und zeitlich situierten Kontext zur Anwendung kommt, lässt auf ihren spezifischen Stellenwert als routinierte Handlung im Feld und damit ihre Bedeutung für die Konstitution impliziter Ordnungen schließen. Unter der Oberfläche der Praktiken liegen soziale Strukturen und Ordnungen verborgen.

Deshalb wird in den Praktiken (in der Art, wie sie vollzogen werden, zu welchem Zeitpunkt sie vollzogen werden, welche Variationen existieren, welche Vollzugsschwierigkeiten sich stellen etc.) ein gemeinsam hergestellter praktischer Bezugsrahmen deutlich. Die Plausibilität der Analyse von Praktiken lässt sich somit nur darüber legitimieren, wenn sicher gestellt werden kann, dass sie nicht zufällig sind, sondern dass sie in Strukturen und Ordnungen eingebettet sind, die spezifische Praktiken hervorbringen und ermöglichen und andere eben nicht (vgl. Reckwitz 1997). Deswegen könnte es für die Generierung von verallgemeinerbaren Aussagen auf der Grundlage ethnographischer Beobachtungen sinnvoll sein, systematischer zu unterscheiden, ob eine Handlung routiniert (und damit spezifisch für die Ordnungen des Feldes) oder zufällig oder singulär ist (und somit für Verallgemeinerungen ungeeignet). Könnte diese Differenzierung nicht gemacht werden, die Beobachtungen stünden unter dem Verdacht, keine allgemeineren Erkenntnisse über die je feldspezifischen Ordnungen anbieten zu können. Die methodologische Frage, wie diese Differenzierungen vorgenommen und abgesichert werden können, ist bislang jedoch wenig diskutiert. Darüber hinaus ist die Frage zu stellen, wie Transformationen sozialer Praktiken erklärt werden können, wenn sie lediglich auf Routinen verweisen würden und ausschließlich in Wiederholbarkeit gründen. Mit Reckwitz wäre vielmehr zu fragen, ob „ein beständiges Potenzial von kultureller Innovation und eigensinniger Veränderung [...] angenommen werden kann“ (Reckwitz 2003, S. 297).

3. Stand der Forschung zum Rederecht

Eine wesentliche Interaktionspraktik zur Herstellung, Aufrechterhaltung und Ordnung von Unterricht ist die Verteilung des Rederechtes durch die Sequenz Fragen-Melden-Aufrufen. Ohne Frage ist die grundlegende Funktion des Meldens und Aufrufens, Gruppenkommunikation im institutionellen und von asymmetrischen Beziehungen geprägten Raum der Schule zu organisieren und zu strukturieren. Gerade dem klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch kommt ein sozialisatorischer Wert zu, da die SchülerInnen hier (anders als in privaten Situationen) lernen, ihre individuelle Inanspruchnahme von kollektiver Unterrichtszeit durch die Bedeutsamkeit ihrer Beiträge zu legitimieren. Dies sei eine „Einsozialisation der Schüler in ein öffentliches Verhalten“ (Wenzl 2010, S. 51), welche bis auf eine körperliche Ebene der Unterrichtsbeteiligung eingeschrieben wird. Eine der wichtigsten Lernziele für SchülerInnen ist das „doing pupil“ (Breidenstein/Jergus 2008), also das inkorporierte Wissen über das angemessene Verhalten als SchülerIn. Der Effekt der Verteilung des Rederechtes ist grundlegend darin zu sehen, dass eine spezifische Strukturierung von Kommunikation immer wieder eingeführt wird, die neben verbalen auch auf inkorporierte Routinen zielt. Darin werden, in Anlehnung an Kolbe u.a. (2008), soziale Ord-

nungen und Positionen sowie schulisches Wissen verhandelt. Während für Lehrpersonen „doing class“, also die Herstellung von Unterricht im Vordergrund steht, „erledigen“ die SchülerInnen ihren „Schülerjob“ in einer „delicate balance between official class activities and the interactions of their peer world“ (Breidenstein/Jergus 2008, S. 130).

In diesem Artikel geht es jedoch nicht um diese grundlegende Funktion des Rederechtes, sondern als Beitrag zu einer ‚Theorie des Unterrichts‘ verstanden vielmehr darum, unterschiedliche Modi seiner Handhabung zu analysieren, denn die Frage, wer zu welchem Zeitpunkt was äußern darf, ist für eine praxeologische Analyse der Ordnung von Unterricht hoch interessant. Wenngleich dem Rederecht eine zentrale Bedeutung in der Herstellung und Ordnung des Unterrichts zukommt, sind im deutschsprachigen Raum empirische Studien zu diesem Punkt kaum vorhanden (vgl. Lipowsky u.a. 2007). Selbst in den weit verbreiteten populärwissenschaftlichen Ratgeber sucht man weitestgehend vergeblich, die wenigen diesbezüglichen Artikel versprechen, „Hilfe[n] für richtiges Aufrufen und Drannehmen“ (Knipper 1990, S. 24).

Das Rederecht liegt in der Regel bei der Lehrperson, sie adressiert die SchülerInnen, erklärt, tadelt, kündigt an oder delegiert das Rederecht zur Beantwortung einer Lehrerfrage temporär an die SchülerInnen, die daraufhin körperlich, verbal und/oder kognitiv reagieren (vgl. Cazden 1968; McHoul 1978). Die unterschiedlichen Positionen legitimieren unterschiedliche Rollen in Bezug auf das Rederecht. McHoul geht dabei davon aus, dass spezifische „rules for the taking of turns [...] allow [...] to involve differential participation rights for parties to the talk depending on their membership of the social identity-class ‚student/ teacher‘“ (McHoul 1978, S. 183). Das Recht zu sprechen wird in der Regel mit einfachem Aufrufen zugewiesen, durch die Nennung des Namens oder durch eine zeigende Geste. „Die mündliche Darstellung des Wissens operiert immer in diesem geregelten Raum temporärer Sprecherrechte“ (Kalthoff/Falkenberg 2008, S. 914). Diese Regelmäßigkeit erweist sich als nicht statisch, sondern flexibel in der Handhabung. Candela kommt beispielsweise in einer Arbeit zu dem Schluss, „that the structure of Initiation – Response – Evaluation does not define who is in control of classroom interaction“ (Candela 1998, S. 159). Abweichungen sind gestattet, allerdings weisen andere Untersuchungen auf den eng limitierten Rahmen hin, wie die in bereits früheren ethnomethodologischen Studien zeigen konnte. So kommt beispielsweise Cazden zu dem Fazit, dass „chiming in‘ is acceptable only during the instructional climax of the lesson in school“ (Cazden 1968, S. 439).

Wer von der Lehrperson aufgerufen wird, erhält nicht nur das Rederecht, sondern ihm/ihr wird eine Verpflichtung zu einem Unterrichtsbeitrag auferlegt. Von dem/der SchülerIn wird dann ein Unterrichtsbeitrag erwartet und gegebenenfalls als so genannte „mündliche Leistung“ bewertet, Unterrichtsbeiträge können jedoch auch falsch sein und damit möglicherweise das Gegenteil einer guten Bewertung erzielen. Meist signalisieren SchülerInnen Interesse an Unterrichtsbeiträgen, indem sie sich per Handzeichen melden. Dabei ist die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen und der Klassenöffentlichkeit ein knappes Gut, aufgrund der spezifischen Organisation von Unterricht *können* nicht alle drankommen, aufgrund der spezifischen Leistungsanforderung der mündlichen Mitarbeit *sollten* sich jedoch alle aktiv am Unterrichtsgespräch beteiligen. Dieses Spannungsverhältnis führt zu einer Konkurrenz um Redeanteile. Bereits Mazeland (1983, S. 183) weist darauf hin, dass die SchülerInnen um die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen konkurrieren und in diesem Konkurrenzkampf über Strategien der

Selbstausswahl verfügen, beispielsweise indem sie sich selber ermächtigen und sprechen, ohne dazu explizit aufgerufen zu sein (vgl. auch Sacher 1996). Diese Strategien werden oftmals von den Lehrpersonen im Nachhinein legitimiert, indem der Beitrag zur Fortführung des Unterrichts aufgegriffen wird. Dabei geht es um mehr als um einen fachbezogenen Dialog. So betonen Kalthoff und Falkenberg die Mehrdeutigkeit der Lehrerfrage: „Sie ist ein Mittel zur Überprüfung, zur Erzeugung von Aufmerksamkeit und zur Stimulierung des Gesprächs“ (Kalthoff/Falkenberg 2008, S. 914; auch Mehan 1979).

Untersuchungen zum Klassenmanagement weisen auf die Bedeutung der Gestaltung eines effektiven, zeitnutzenden und sinnstiftenden Unterrichtsgesprächs für die Unterrichtsqualität hin (vgl. Cazden 1968; Richardson/Fallon 2001; von der Groeben 2009). Es existieren in diesem Zusammenhang einige Studien, die Auskunft über die Verwendung der Unterrichtszeit geben und so Rückschlüsse auf die quantitative Verbreitung dieser Interaktionssequenz erlauben. Eine Untersuchung von Gruehn (2004) zur Zeitverwendung im Unterricht an Hauptschulen unterscheidet vier Bereiche: organisatorische Tätigkeiten, disziplinarische Maßnahmen, Schüleraktivitäten und Lehraktivitäten. Gruehn dokumentiert, dass die überwiegende Zeit des Unterrichts für gemeinsame Lehr- und Schüleraktivitäten genutzt wird (44,5%), anzunehmen ist, dass Aushandlungen um das Rederecht einen Teil dieser Zeit einnehmen, eine weitere Differenzierung findet sich in ihrer Studie jedoch nicht. Wie das Rederecht verhandelt wird und welche Funktionen diesen Aushandlungen zukommen, scheint der individuellen Kompetenz der Lehrpersonen überlassen.

Mehrere Untersuchungen weisen auf unterschiedliche Varianten der Handhabung des Aufrufens der Lehrpersonen bei verschiedenen SchülerInnen hin. So zeigen US-amerikanische Studien, dass Lehrpersonen vor allem mit leistungsstarken SchülerInnen interagieren, zusätzlich ist die Qualität der Interaktion eher unterstützend, während bei leistungsschwachen SchülerInnen häufig disziplinarische Aspekte eine Rolle spielen (vgl. Brophy/Good 1976). Krummheuer interessiert sich für die Strukturierungen des Unterrichts durch das lehrergelenkte Unterrichtsgespräch. Er geht davon aus, dass das Aufrufen ein interaktiver Prozess ist, „in dem die beteiligten Personen um ein gemeinsames Verständnis der Situation ringen und die aktuell zu teilenden Bedeutungen aushandeln“ (Krummheuer 2008, S. 98). Unterrichtskommunikation ist in dieser Vorstellung ein Partizipationsmodell und zielt auf einen größeren RezipientInnenkreis als nur jeweils die aufgerufenen SchülerInnen. Die Aufrechterhaltung der Unterrichtskommunikation stützt sich auf drei RezipientInnengruppen: die direkten GesprächspartnerInnen, die aufmerksamen ZuhörerInnen und die „Bystanders“ als nicht direkt Beteiligte. Diese Gruppen sind nicht statisch, sondern die SchülerInnen wechseln flexibel je nach Kontext ihren RezipientInnenstatus. Krummheuer kommt zu dem Fazit, dass das lehrergelenkte Unterrichtsgespräch eine Strategie „der Ermöglichung des Lernens Vieler durch das Tätigwerden Einzelner“ (ebd., S. 108) darstellt. Auch Kalthoff unterscheidet anhand der Lenkung des Unterrichtsgesprächs verschiedene Modi der Zuständigkeiten von SchülerInnen: Einige SchülerInnen sind zuständig für richtige Antworten, einige für die Rekapitulierung und Absicherung des Wissens, während die als leistungsschwach klassifizierten SchülerInnen Auskunft geben, ob sie dem Unterrichtsgespräch noch folgen können (vgl. Kalthoff 2000, S. 442).

Sacher unterscheidet drei verschiedene Ausprägungen der Aufrufstrategie, die rein meldeorientierte, die disziplinierende und meldeorientierte sowie die

abwechslungs- und meldeorientierte. Damit sind sämtliche Strategien auf die Meldungen der SchülerInnen ausgerichtet, sie (die Strategien) laufen darauf hinaus, „die Mitarbeit der Gruppe im Gang zu setzen, zu optimieren und am Laufen zu halten“ (Sacher 1997a, S. 41), pädagogische Erwägungen (wie beispielsweise eine schülerseitige Steuerung des Aufrufens oder das bewusste Aufrufen schüchterner oder schwacher SchülerInnen) stehen dagegen im Hintergrund. Weiter unterscheidet Sacher mit „undeutlicher und sehr kurzzeitiger Meldung, deutlicher und länger andauernder Meldung und aufdringlicher Meldung“ (Sacher 1996, S. 61) verschiedene Intensitätsgrade des Meldens und arbeitet heraus, dass die aufdringliche Meldung besonders bei unerfahrenen Lehrpersonen erfolgreich ist, während SchülerInnen, die sich undeutlich melden, bei erfahrenen wie unerfahrenen Lehrpersonen gleichermaßen nur geringere Chancen haben, aufgerufen zu werden.

Andere Studien deuten darauf hin, dass diese Handhabung keineswegs in der Logik von Unterrichtsführung an sich begründet ist, sondern in je spezifischen Modi der Handhabung. So lassen sich in anderen kulturellen und geografischen Kontexten gänzlich andere Formen der Verteilung des Sprechrechtes feststellen, aus Indien wird von „chorähnlichen“, kollektiven Antworten sämtlicher SchülerInnen auf eine Lehrerfrage berichtet, in Russland kommt es zu langen Passagen des Einzelgesprächs zwischen einzelnen SchülerInnen und der Lehrperson (vgl. Alexander 2000).

Es deutet sich an, dass die Handhabung der Interaktionssequenz Frage-Melden-Aufrufen innerhalb einer erheblichen Variationsbreite realisiert wird. Die zitierten Studien weisen insgesamt auf die implizit ordnende Funktion der Verteilung des Rederechtes hin, das Aufrufen wird als interaktive Praxis gestaltet. Offen bleibt die praxeologische Handhabung des Rederechtes bei der Ordnung von Unterricht. Wie wird Unterricht durch die Verteilung des Rederechtes hergestellt? Welche Handhabungen durch die schulischen AkteurInnen lassen sich finden? Welche Routinen und welche Brüche werden deutlich, welche Praktiken erfüllen welche Funktionen? Welche Modi der Interaktionspraktiken werden sichtbar?

Zur Beantwortung dieser Fragen soll im Folgenden Material aus einem ethnographischen Forschungsprojekt herangezogen werden, in dem u.A. die Handhabung der Verteilung des Rederechtes in den Blick genommen wurde. Anhand der empirischen Ausführungen lassen sich wiederum die eingangs angestellten Überlegungen zum Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen weiter intensivieren.

4. Forschungsdesign

In dem Forschungsprojekt wurden vier fünfte Klassen in ihrem ersten Jahr an dem für sie neuen Gymnasium „Zimmerbreite“¹ in einer österreichischen Großstadt drei Monate lang mit ethnographischen Methoden begleitet (im September, im Januar und im Juni). Beobachtungen wurden vor allem in Deutsch, textilen und technischem Werken, einem schulspezifischen Fach KoKoKo (Koope-ration, Kommunikation und Konfliktlösung) sowie teilweise in Mathematik, Englisch, Sport und Religion durchgeführt und Lehrpersonen interviewt. In-

samt liegen 244 Unterrichtsprotokolle und 54 Interviewtranskripte vor. Abgerundet wurde das Sample durch die Erhebung der Zeugnisnoten, durch zwei Leistungstests, einige Fragebögen für die SchülerInnen und die Analyse von Schulmaterialien wie Flyer, Jahrbuch, Homepage etc. (vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2006, 2008). Im Zentrum des Forschungsvorhabens standen die Interaktionspraktiken der Lehrpersonen zum Thema Gender. Die Lehrpersonen interessieren vor allem deswegen, weil sie mit Helpser (2008) im Zentrum schul-kultureller Auseinandersetzungen stehen. Sie stellen nicht nur die Schnittstelle zwischen den unterschiedlichen schulischen Akteuren dar, sondern verbürgen in ihrem Handeln auch die Verknüpfung der realen, symbolischen und imaginären Ebene von Schulkultur. In diesem Sinne stehen sie im Zentrum pädagogisch-didaktischer Handlungen. Unterricht kann zwar nicht verstanden werden als passive Rezeption der SchülerInnen (wie im klassischen „Nürnberger Trichter“) – medienkulturelle Arbeiten weisen auf den erheblichen Eigensinn der Empfänger im so genannten Encoding-Decoding-Prozess hin (vgl. Hall 2001) – ohne die Lehrperson jedoch ist Unterricht im Allgemeinen und die Praxis der Sprechrechtverteilung im Besonderen nicht denkbar.²

Zur Auswertung der Daten wurde in dem Forschungsprojekt eine Kombination von kodierenden und sequenzanalytischen Verfahren zur Anwendung gebracht. Dabei wurde das Material in einem ersten Schritt einer (Begriffe formulierenden) Kodierung im Hinblick auf Praktiken unterzogen, die sich als relevant für die Fragestellung erwiesen. Die Kodierung orientierte sich dabei an der Verlaufs- und Vollzugslogik der Praktik, sodass längeren Textpassagen unter einem (oder unter mehreren) Begriff(en) zusammengefasst wurden. Anschließend wurden die Passagen thematisch geordnet und in ihrem sequenziellen Verlauf interpretiert, der Ablauf der Praktik selbst blieb erhalten. Zentraler Gedanke ist, dass die Auswertungsstrategie systematisch vergleichend vorgeht, indem materialimmanent nach Übereinstimmungen und Kontrasten gesucht wird. Für das hier bearbeitete Thema implizierte die Vorgehensweise, dass die Dokumente zuerst zum Thema Rederecht codiert wurden. Anschließend wurden die kodierten Stellen sequenziell interpretiert und nach möglichst konträren und möglichst ähnlichen Kontrastfällen gesucht. Zur Analyse des Rederechtes wurde in Deutsch, Mathematik, Englisch und Werken auf die Interaktionsabfolgen zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen fokussiert und dabei vor allem auf die Frage, welche SchülerInnen mit welchen Strategien erfolgreich bzw. nicht erfolgreich sind. In wenigen Stunden wurde zusätzlich quantitativ die Häufigkeiten von Beteiligungsstrategien protokolliert.

5. Empirische Ergebnisse

5.1 Rederecht aus Sicht der Lehrpersonen

Wenngleich die Frage des Rederechtes empirisch vernachlässigt wird, hat sie in der Unterrichtspraxis eine hohe Bedeutung. So lautete beispielsweise in zwei der von uns beobachteten Klassen eine zentrale Klassenregel: „Wir wollen im Unterricht immer aufzeigen“. Prominent spielen Gerechtigkeitsargumente eine

wichtige Rolle.³ Lipowsky u.a. (2007) formulieren in diesem Zusammenhang: „Die möglichst gleichmäßige Verteilung von Aufrufen auf alle Schülerinnen und Schüler kann als eine von Lehrpersonen anerkannte Norm betrachtet werden“ (ebd., S. 133). Wiederholt ist in diesem Zusammenhang jedoch beispielsweise von der feministischen Schulforschung auf die ungleiche Verteilung des Rederechtes zwischen Jungen und Mädchen hingewiesen worden. Auch am untersuchten Gymnasium Zimmerbreite wurden Gerechtigkeitsaspekte von mehreren Lehrpersonen eigeninitiiert thematisiert. In unseren Interviews klingt wiederholt die herausragende Bedeutung an, die der Steuerung der Verteilung des Rederechtes für den Anspruch zukommt, den Unterricht (gender-)gerecht zu gestalten. So meint beispielsweise Frau Huber:

„Äh, einfach nur, weil, weil Buben raumgreifender sind, einfach sich mehr Platz verschaffen und einfach sich Aufmerksamkeit verschaffen, deswegen muss ich das als Lehrerin versuchen auszugleichen und auch die Stillen drannehmen, die vielleicht ganz bescheiden im Hintergrund zaghaft aufzeigen äh oder sich vielleicht nicht einmal aufzuzeigen trauen. Und da versuchen bisschen auszugleichen, zum Beispiel.“

Die Lehrerin Frau Huber argumentiert, dass „Buben raumgreifender sind“ und begreift einen Ausgleich der Aufmerksamkeit als eine wichtige Aufgabe, die sie dadurch realisiert, dass sie „auch die Stillen“ drannimmt, die „bescheiden im Hintergrund“ bleiben. Dieser Aspekt wird in unseren Interviews gleich von mehreren Lehrpersonen in ähnlicher Weise angesprochen. Gleichzeitig deutet sich hier etwas an, von dem später noch einmal die Rede sein wird, das Aufrufen derjenigen, „die sich nicht einmal aufzuzeigen trauen“. Der Lehrerin kommt somit das Recht zu, auszuwählen – und zwar nicht nur unter denjenigen, die sich melden, sondern prinzipiell unter allen SchülerInnen. Dies Recht resultiert nicht einfach daraus, dass sie die Lehrerin *ist*, sondern durch den Vollzug des Aufrufens entwirft und festigt sie ihre soziale Position im Kontrast zu denen der SchülerInnen – sie *wird* Lehrerin in dem Maße, wie sie über die Möglichkeit verfügt, statusdifferente Handhabungen des Rederechtes unhinterfragt anzuwenden. Auch andere von uns interviewte Lehrpersonen reklamieren das Recht (und bisweilen auch die Verpflichtung), ohne Melden aufzurufen. Herr Jason, ein Kollege von Frau Huber, gibt im Interview an, sich zu bemühen, die je spezifische Interaktionssequenz gerecht zu gestalten, indem er nicht immer denjenigen das Rederecht erteilt, „die dringlich aufzeigen“, wie er im Interview seine Strategie beschreibt.

Deutlich wird in den Interviewauszügen, dass in der scheinbaren Routinehandlung Frage-Melden-Aufrufen unterschiedlichen Kriterien der Handhabung zum Tragen kommen können. Damit steht die Verteilung des Rederechtes aber in einer ambivalenten Doppelstellung, denn einerseits soll eine „gerechte“ Steuerung des Unterrichtsgesprächs gewährleistet sein, andererseits kann dies in der Praxis zu scheinbar „ungerechten“ Handlungen führen. Zusätzlich entscheidet die Aktivität der SchülerInnen beim Melden und Drankommen wesentlich über die Note zur mündlichen Mitarbeit und ist insofern ein wichtiges Instrument, um Leistungsdifferenzen zu markieren. Wie wird die Verteilung des Rederechtes nun im Unterricht gehandhabt?

5.2 Modus Routine: Frage-Melden-Aufrufen

In unseren ethnographischen Beobachtungen lässt sich die Regelmäßigkeit bei der Verteilung des Rederechtes im Unterricht in Form einer einfachen Frage-Melden-Aufrufen Abfolge an vielen Stellen nachzeichnen. Ein kurzer Protokollauszug schildert dieses routinierte Vorgehen:

„Auf die nächste Frage von Herrn Schröder melden sich Nicole und Heidi, Heidi kommt dran. Für die nächste Frage melden sich viele SchülerInnen (u.a. Franka, Heidi, Suse, Elias, Edina). Edina darf lesen. Sie beginnt.“

Der Lehrer Herr Schröder stellt eine Frage, woraufhin sich zwei Schülerinnen melden, der Lehrer wählt Clara aus. Bei der nächsten Frage melden sich mehrere SchülerInnen (nur zum Teil die Gleichen wie bei der vorherigen Frage), auch hier wählt der Lehrer eine Schülerin aus, die ohne Zögern mit der Umsetzung (auch auf der körperlichen Ebene) der gestellten Aufgabe „Lesen“ beginnt. Die sozialen Positionen sind klar, die Verteilung des Rederechtes funktioniert reibungslos. Körperliche Handlungen jenseits des Meldens und des Lesens sind nicht protokolliert, die Körper sind auf den reibungslosen Vollzug der Regelmäßigkeit der Abfolge ausgerichtet. Solche Interaktionsrituale finden sich zuhauf in jeder Unterrichtsstunde. Sie können deswegen als eines der grundlegenden Interaktionsmuster zur Ordnung von Unterricht identifiziert werden, um Kommunikation in institutionellen Kontexten zu organisieren. Es handelt sich im schatzkis'schen Sinne in der Tat um einen „nexus of doings and sayings“, um kleinste soziale Einheiten, deren Funktion es ist, unterrichtliche Ordnungen herzustellen. Im Laufe der Analyse des Materials verdichten sich diese Beobachtungen in zahllosen Wiederholungen, sodass ich einen spezifischen Interaktionsmodus identifizieren möchte, den *Modus Routine*. Interaktionen im Modus Routine ermöglichen Aussagen über feldimmanente Strukturen und Ordnungen. Dieser Modus gilt nicht nur für das Rederecht, sondern kann generell für ethnographische Beobachtungen von Praktiken angenommen werden. Der Stellenwert unterschiedlicher unterrichtlicher Praktiken wird erst in ihrer Routine deutlich, die Praxis des Lobens für Unterrichtsbeiträge im lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch (vgl. Kalthoff 2000) wäre ein anderes Beispiel.

Der Modus Routine bedeutet jedoch nicht, dass die Interaktionssequenz immer auf die gleiche Weise gehandhabt wird, es existieren vielmehr unendlich viele Variationen. Interessant ist beispielsweise, wie zustande kommt, wer aus der Gruppe der sich Meldenden ausgewählt wird, denn Melden ist nicht gleich Melden, durch Varianten der „aufdringlichen Meldung“ (Sacher 1996, S. 61) beispielsweise stehen den SchülerInnen Möglichkeiten zur Verfügung, die Wahrscheinlichkeit des Drankommens zu beeinflussen, offensive Gesten oder Rufe erhöhen beispielsweise die Chance.

„Herr Mayr fragt, wer die Aufgabe an der Tafel lösen möchte, es melden sich ca. sieben Schülerinnen und auch Holger, der aufgestanden ist und seinen Arm soweit es geht nach oben streckt, er darf dann an die Tafel.“

Holger möchte gerne die Aufgabe an der Tafel lösen. Um diese Absicht zu unterstreichen, streckt er nicht nur den Arm in die Höhe, wie es ansonsten geschieht, sondern er steht auf und vergrößert damit – effektiv – seine Sichtbarkeit. Um in der Konkurrenz um die knappen Zeit- und Aufmerksamkeitsressourcen im Unterricht erfolgreich zu agieren und in der Gruppe der Meldenden

aufzufallen und ausgewählt zu werden, braucht es die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen, die durch zusätzliche körperliche Praktiken erreicht werden kann. Auch verbale Unterstützungen der Meldung dienen dem gleichen Zweck.

„Markus ruft beim Melden häufig ‚Ich‘ oder macht Geräusche. Diese Taktik ist erfolgreich, er wird öfters drangenommen. Karl verfährt ähnlich, auch erfolgreich.“

Markus und Karl sind im Mathematikunterricht erfolgreich in ihren Strategien, dass Rederecht zu erhalten, indem sie ihr Melden durch verbale und akustische Mitteilungen erweitern. Formal chargiert diese Form der Aufmerksamkeitswerbung an den Grenzen des Legitimen, denn durch das Rufen des Wortes „Ich“ verletzt Markus die Regel, dass der Lehrer das Rederecht innehat und dies zu teilen darf. Allerdings kann die Wahrnehmbarkeit des Meldens durch den körperlichen Vollzug auch minimiert werden:

„Immer wieder stellt der Lehrer Herr Mayr Fragen zur Geographie. Mehrere SchülerInnen beteiligen sich kaum. Manchmal melden sich auch Andrea und Editha. Allerdings stellen sie nur den Ellenbogen auf den Tisch und heben den Unterarm, sodass der Lehrer das nicht sehen kann.“

Andrea und Editha melden sich, indem sie den Ellenbogen auf dem Tisch abstützen. Diese Art des Meldens erscheint dem Protokollanten offensichtlich ungewöhnlich, dann in anderen Fällen wird nicht protokolliert, mit welchen körperlichen Praktiken sich die SchülerInnen melden. Hier führt der körperliche Vollzug des Meldens dazu, dass der Fingerzeig der beiden Schülerinnen übersehen wird. Sie erhalten durch ihre Praktik den Anschein einer Beteiligung aufrecht, allerdings nicht in erster Linie vor Herrn Mayr oder der Klassenöffentlichkeit, sondern vor allem vor sich selber.⁴ Das Melden dient nicht der Markierung des Wunsches, aufgerufen zu werden, sondern kann beispielsweise in jenen Fällen zur Legitimation der Unterrichtsbeteiligung herangezogen werden, in denen Herr Mayr mit negativer Konnotation darauf hinweisen würde, dass sich Andrea und Edith nicht beteiligen und beide entgegen könnten, dass sie sich gemeldet haben. Die Funktion des „undeutlichen Meldens“ (Sacher 1996, S. 61) kann in diesem Falle in einer Art „Simulation der Beteiligung“ gesehen werden, der Eigenlogik der Interaktionssequenz wird sich nicht verweigert, sie wird aber in individuelle Handhabungen transformiert.

Die Interaktionssequenz Frage-Melden-Aufrufen – so lassen sich die vielfältigen Beobachtungen bis hierher zusammenfassen – ist kleinster inkorporierter Teil einer selbstläufigen Routine, welche den Unterrichtsfluss stabilisiert. Das „Spiel an den Grenzen“ der Sequenz trägt zu einer flexiblen Handhabung der Meldepflicht bei. Sie (die Flexibilität) erscheint somit geradezu als Grundlage für die Stabilität, die Ordnungsfunktion ist also nicht schematisch (und muss entsprechend auch nicht schematisch durchgesetzt werden, solange der Unterricht „läuft“), sondern dient der Herstellung von Unterricht. Bezogen auf die eingangs aufgeworfene Frage nach der Erkenntnisgenerierung lässt sich festhalten, dass der Modus Routine Generalisierungen durch die Beobachtungen von Varianten der Wiederholung ermöglicht.⁵

5.3 Modus Bruch: Beiträge ohne Melden

Allerdings lassen sich im Unterrichtsalltag ebenfalls Durchkreuzungen dieser Interaktionsroutine beobachten, indem die Meldepflicht von den SchülerInnen oder Lehrpersonen ausgesetzt wird. Die Praktiken sind in solchen Situationen gerade nicht selbstläufig, sondern in ihrer Routine gestört und zur Aushandlung aufgerufen. So weisen Kalthoff und Falkenberg beispielsweise darauf hin, dass die asymmetrische Strukturierung des Unterrichts in den Hintergrund treten kann, wenn Schüler ihrerseits Fragen stellen und damit die Richtung des Unterrichtsgesprächs mitbestimmen (vgl. Kalthoff/Falkenberg 2008, S. 912). In unserer Studie zeigen sich weitere Strategien, mit denen die SchülerInnen den Ablauf der routinierten Sequenz durcheinander bringen. Ein weitgehender Regelbruch kann beispielsweise sein, wenn die Beteiligten dazwischen rufen, ohne dass sie sich vorher gemeldet haben. Wird die Melderegulierung in dieser Weise übertreten, weisen die Lehrpersonen manches Mal explizit darauf hin, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Ann, die etwas rein gerufen hatte, wird ermahnt. Sie meldet sich dann, kommt dran und wird von Frau Jablonka dafür gelobt, dass sie sich nun gemeldet habe.“

Ann beteiligt sich mit einem Wortbeitrag am Unterrichtsgeschehen. Da sie sich das Rederecht angeeignet hat, ohne die Erteilung durch die Lehrerin abzuwarten, wird sie von Frau Jablonka dafür ermahnt. Die Interaktionsroutine stoppt, der Unterrichtsfluss ist kurz unterbrochen. Sofort zeigt Ann eine Verhaltensmodifikation und meldet sich, sie signalisiert damit Einverständnis mit der Regel. Frau Huber erteilt ihr dann das Wort, gibt ihr eine „zweite Chance“ und lobt sie anschließend, jedoch nicht für den Inhalt der Äußerung, sondern für ihre Verhaltensmodifikation. Paradox ist, dass sie für die Einhaltung einer Regel ein Lob erhält, während andere SchülerInnen, die ohne vorherigen Regelbruch durch Melden das Rederecht erhalten, dafür nicht gelobt werden. Positiv beurteilt wird also die Besserung, nicht das Einhalten der Regel an-sich. Dies verweist auf die ordnende Funktion, welche der Verteilung des Rederechtes und der damit zusammenhängenden Meldepflicht immanent ist, denn die Wiederholungsaufforderung von Frau Jablonka dient in erzieherischer Weise der (körperlichen) Einschreibung der Regel und nicht dem Fortgang des Unterrichtsgesprächs. Hier werden konkurrierende pädagogische Prinzipien deutlich: Unterricht vs. Disziplinierung; Regelorientierung vs. Fachorientierung; Erziehung vs. Bildung. Vor allem die Abgrenzung von sozialen Ordnungen des Unterrichts gegenüber anderen sozialen Ordnungen außerhalb des Unterricht steht im Vordergrund und wird zugunsten von Regelorientierung und Erziehung aufgelöst. Auch andere Lehrpersonen pochen darauf, dass sich die SchülerInnen melden, wenn sie das Rederecht erhalten möchten:

„Herr Hasloh sagt, es gäbe Spielregeln, die hätten sie doch sicher in der Volksschule auch schon gehabt. Claus ruft: ‚Ja, viel essen hat die Lehrerin immer gesagt‘. Herr Hasloh: ‚Claus, kann ich dich bitten, dich immer zu melden. Spaß ist okay, aber nicht immer‘. Er führt länger aus, dass es nicht schlimm sei, wenn man mal einen Spaß mache.“

Auch in diesem Beispiel ist die Handhabung ambivalent, der Lehrer mahnt Claus zwar an die Einhaltung der Regel, der Inhalt des Gesagten spielt keine Rolle. Denn Claus' Beitrag wäre, selbst wenn er das Rederecht formal korrekt

erhalten hätte, zweifelsohne provokativer Natur, indem er eine offensichtlich absurde Spielregel nennt. Dass es den Lehrpersonen in beiden Beispielen nicht um den Inhalt des Gesagten geht, sondern darum, die Einhaltung der Frage-Melden-Aufrufen-Regel durchzusetzen, verweist darauf, dass das Rederecht auch die Funktion hat, die sozialen Positionen LehrerIn und SchülerIn herzustellen. Im Gegensatz zum Modus Routine lässt sich an dieser Stelle ein weiterer Modus von Praktiken identifizieren, nämlich der *Modus Bruch* mit Interaktionsroutinen. Die Regelförmigkeit der Interaktionssequenz wird ausgesetzt, erzieherische Aspekte treten in den Vordergrund, die Routine wird unterbrochen, das Thema kurzfristig gewechselt. Ausgehandelt wird dabei die Herstellung schulischer Ordnung im Gegensatz zu anderen sozialen Ordnungen. Zu den schulischen Ordnungen wiederum zählt prominent das Melden als körperliches Signal zur Beantragung des Rederechtes (vgl. Wenzl 2010). Die Markierung als gravierender Bruch liegt darin begründet, dass nicht nur die Melderegulierung durch den Zwischenruf von Claus unterbrochen ist, sondern auch die Unterrichts-routinen. Für die eingangs aufgeworfene Frage, wie aus ethnographischen Beobachtungen generalisierbare Erkenntnisse generiert werden können bedeutet dies, dass Praktiken im Modus Bruch gerade dadurch deutlich werden, dass die Routine ausgesetzt und irritiert ist und dadurch offengelegt und prekär wird. Dabei ist nicht transparent, wann ein Dazwischenrufen ohne Melden geahndet wird. In welchem Falle das Dazwischenrufen als störend markiert wird und in welchen Fällen als richtiger Beitrag, der den Fortgang des Unterrichts sichert, (und wann einfach ignoriert) hängt dabei – so zeigt unser Material – von unterschiedlichen Faktoren ab.⁶ So spielt beispielsweise der Unterrichtsstil eine Rolle, erfolgreich sind SchülerInnen mit dem Dazwischenrufen ohne Melden eher dann, wenn die Lehrpersonen prozess- und nicht regelorientiert unterrichten. Weiter spielt auch die Einschätzung des Lernklimas eine Rolle. Ein zentraler Befund ist, dass Lehrpersonen, die für mehr Disziplin in ihren Klassen sorgen wollten, neben dem Insistieren auf Pünktlichkeit die wiederholte Markierung der Meldspflicht als zentrales Feld für die Durchsetzung eines regelgeleiteten Unterrichts ansehen und auf diese Weise über das Melden Ordnung (wieder-)herstellen – eine solche Anwendung entzieht der Interaktionssequenz ihre oben (Kap. 4.2) herausgestellte Flexibilität und setzt die schematische Durchsetzung der Regelbefolgung über den Unterrichtsverlauf. Gleiches gilt für die ersten Stunden in einem neuen Schuljahr, auch hier sind viele Lehrpersonen sehr penibel darauf bedacht, die Melderegulierung durchzusetzen. Die Funktion ist in solchen Fällen vor allem im disziplinarischen Bereich angesiedelt. Zumeist aber liegt die differentielle Handhabung des Regelbruchs durch Dazwischenrufen im Interesse der Lehrpersonen am Fortgang des Unterrichts selbst begründet, entscheidend ist, ob der Beitrag den Unterricht voranbringt (und so eine explizite Markierung des Bruchs den Verlauf der Themenerarbeitung unterbrechen würde).

Auch Lehrpersonen weichen in manchen Situationen von der Melderegulierung ab. Nicht immer werden SchülerInnen aufgerufen, die sich gemeldet haben, sondern in manchen Situationen auch gerade jene, die sich nicht gemeldet haben, dies stellt gleichsam aus LehrerInnenperspektive das Gegenstück zur eigenmächtigen Aneignung des Rederechtes der SchülerInnen ohne vorheriges Melden dar. Dies kann zum einen der Fall sein, wenn sich niemand meldet und der Fortgang des Unterrichts in Gefahr ist (vgl. Helsper 2009). Das Aufrufen von leistungsstarken SchülerInnen, bei denen die Lehrpersonen zu Recht vermuten können, dass diese die (für den Unterrichtsverlauf) richtigen Beiträge bringen,

dient in diesen Fällen der Aufrechterhaltung des Unterrichts (vgl. Kalthoff 2000; Krummheuer 2008). Häufiger jedoch werden gerade SchülerInnen aufgerufen, die sich sonst nicht melden, wie dies Frau Huber im zitierten Interview beschrieben hat. Zum einen sind SchülerInnen davon betroffen, bei denen die Lehrpersonen den Eindruck haben, dass sie sich nicht genug beteiligen.

„Als sich wieder einmal nur einige der Jungen melden sagt Herr Claasen, dass er jetzt erst mal warten möchte, weil die Mädchen in den letzten Reihen noch nicht viel gesagt haben. Tatsächlich melden sich dann einige. Lilli kommt dann dran. Im Verlauf der Stunde beteiligt sich Edina zunehmend. Insgesamt kommt im Lauf der Stunde viermal Edina, zweimal Ingrid, dran.“

In diesem Beispiel unterbricht der Lehrer Herr Claasen die ritualisierte Form der Erteilung des Rederechtes. Er markiert anhand von räumlichen Kriterien eine Zone der geringen Unterrichtsbeteiligung in den letzten Reihen und fordert die dort sitzenden Schülerinnen auf, sich zu melden, er eröffnet einen Raum, der es ihnen ermöglichen soll, sich – befreit vom Konkurrenzkampf um die Aufmerksamkeit beim Melden – zu beteiligen. Das Nicht-Melden wird paradoxerweise nun für kurze Zeit zum Kriterium für das Aufrufen des Lehrers. Allerdings ist dieser Raum nicht unriskant, denn er erhält den Charakter einer Bühne, auf der nun für eine kurze Zeit das Stück „Beiträge der letzten Reihen“ zur Aufführung kommt. Der Lehrer markiert eine Zäsur, er „möchte erst mal warten“. Ein für den Unterricht ungewöhnlicher Vorgang, in der Regel wird im Unterricht nicht gewartet, sondern gelernt. Das Warten erfordert ein Ende durch Aktivität der SchülerInnen. Die nun folgenden Beiträge einiger Mädchen finden statt im Zentrum gesteigerter Aufmerksamkeit der Klassenöffentlichkeit. Dies mag vom Lehrer als Unterstützungsleistung angelegt sein, sollten die Schülerinnen allerdings tatsächlich nichts zum Unterrichtsgespräch beizutragen haben, würden sie es riskieren, sowohl in Bezug auf die Fachinhalte als auch auf der eröffneten Bühne zu scheitern. Meldet sich jedoch keine von ihnen, dann entfaltet die Bühne ihre eigene Logik, dies können Sanktionierungen, Bestätigung von Annahmen des Lehrers über die Schülerinnen u.ä. sein.⁷ In dem hier protokollierten Beispiel kann diese Gefahr abgewendet werden. Einige melden sich nun tatsächlich, bei Edina führt die Interaktion im weiteren Gang der Stunde dann sogar zu nachhaltigen Effekten. Die Interaktionspraktik entfaltet ihren ganz eigenen sozialen „Zugzwang“, einmal aufgerufen, sind die SchülerInnen zu unmittelbaren Reaktionen aufgefordert.

Zum anderen werden SchülerInnen ohne vorheriges Melden aufgerufen, wenn es um Disziplinierungen geht.

„Peter unterhält sich leise mit Max. Frau Stenzel stellt eine Frage: ‚Alle überlegen [...], auch der Peter! [...] Peter, ich warte auf eine Antwort von dir.‘“

Die Lehrerin Frau Stenzel stellt eine Frage (ob sich andere SchülerInnen melden ist nicht protokolliert) und fordert alle auf, zu überlegen. Dann wird „der Peter“ persönlich adressiert, auch er möge überlegen. Intendiert ist damit die Unterbindung seines Gespräches mit dem Nachbarn, das Aufrufen geschieht in disziplinierender Absicht. Dass Peter dabei das Rederecht erhält, wird erst in dem Moment deutlich, in dem die Lehrerin Peter darauf hinweist, dass sie auf seine Antwort wartet. Durch die persönliche Adressierung soll im Falle des disziplinierenden Aufrufens die Aufmerksamkeit des adressierten Schülers/der adressierten Schülerin wieder zur Lehrperson gelenkt werden. Dies impliziert auch

eine körperliche Neuausrichtung der derart angerufenen SchülerInnen. Anstatt zu tuscheln soll Peter sich am Unterricht beteiligen. Diese Aufforderung ist insofern paradox, als dass die Lehrerin vermuten kann, dass Peter aufgrund seiner Gespräche mit dem Nachbarn nicht wird antworten können, ein Unterrichtsbeitrag also eher nicht zu erwarten ist. Zusätzlich wird Peters Tuscheln auf der Ebene der Leistungserbringung zu einer mündlichen Fehlbeteiligung. Für Frau Kick wiederum sind in der Situation erzieherische Aspekte relevanter als die Wissensvermittlung, die unterbrochen wird. Auch in diesem Beispiel geht die Verleihung des Rederechtes über rein fachbezogene Funktionen hinaus und dient der Markierung von schulisch Relevantem (die LehrerInnenfrage) gegenüber schulisch Irrelevanten (das Gespräch mit dem Nachbarn). Zentral ist in diesen Beispielen die Fokussierung Disziplinierung und Erziehung.

Sowohl beim Dazwischenrufen der SchülerInnen als auch beim Aufrufen ohne vorherige Meldung der SchülerInnen wird die Logik der Interaktionen gerade nicht in Routinen, sondern im markierten Bruch mit den Routinen deutlich. Wesentliches Kennzeichen des Bruchs ist, nicht routiniert zu sein, sondern eine singuläre Ausnahme. Die Unterscheidung zwischen Zufälligkeit und Bruch liegt also in der Reaktion des Feldes selbst begründet. Erst wenn eine singuläre Praktik wahrnehmbare Effekte zeigt – wenn also die Routinen durchkreuzt sind – kann auf eine für die Ordnung des Unterrichts bedeutsame Praktik geschlossen werden.

6 Rederecht als ambivalente Praktik zwischen Routine und Bruch

Der Interaktionssequenz Fragen-Melden-Aufrufen kommt als kleinste soziale Einheit eine grundlegende Funktion bei der Ordnung von Unterricht zu: Normen werden verhandelt, Wissen abgefragt, körperliche Handlungen ausgerichtet. Deutlich wird dabei, dass die Lehrpersonen für sich einen anderen Umgang mit der Melderegeln reklamieren als sie für die SchülerInnen geltend machen. Sowohl beim Fragen-Melden-Aufrufen als auch beim Aufrufen-ohne-Melden behalten die Lehrpersonen die Möglichkeit der Auswahl, sie bestimmen, wer sprechen darf und wer nicht. Zwar können die SchülerInnen den Auswahlprozess beeinflussen, indem sie ihr Melden durch Rufe unterstreichen oder durch Nicht-Melden signalisieren, dass sie nicht drankommen möchten. Dieser Schutz ist aber kein vollständiger, denn den Lehrpersonen kommt augenscheinlich das Recht zu, genau diese SchülerInnen zu adressieren und dann unter ihnen auszuwählen. So werden die sozialen Positionen SchülerIn und LehrerIn hergestellt und als konträr entworfen, denn wie McHoul (1978) anmerkt, ist Lehrperson, wer das Rederecht vergeben darf, SchülerIn hingegen ist, wer das Recht erst erhält. Die Lehrpersonen verteilen das Rederecht – vor allem den eigenen Ansprüchen sowohl an Gerechtigkeit als auch an dem Fortgang des Unterrichts gleichermaßen verpflichtet. Die SchülerInnen empfangen das Rederecht (oder eben nicht), sie müssen die intransparenten Regeln mehr oder weniger einhalten. Dieser Befund stützt die Erkenntnisse früherer internationaler Studien. So meint Atkinson: „The patterns of turn-talking and rights to speak in classrooms

[...] display the asymmetry of such interactional settings. The situated rules of talk embody the differential distribution of power and authority“ (Atkinson 1988, S. 448; auch Mehan 1979). Außer dem pädagogisch unterfütterten Hinweis auf (Geschlechter-)Gerechtigkeit finden sich in unseren Interviews und Beobachtungen kaum explizite Erklärungen, wieso das Aufrufen in der jeweils gewählten Form funktioniert, den SchülerInnen muss dieses Verfahren deswegen tendenziell unklar bleiben (vgl. Sacher, 1997b; zu Leistung auch Lipowski u.a. 2007, S. 137–139). Die Intransparenz unterstützt und produziert gleichzeitig die asymmetrische Anordnung der sozialen Positionen SchülerIn und Lehrperson und dient der Kontrolle der Aufmerksamkeit. Die tendenzielle Undurchschaubarkeit schürt die Konkurrenz, da es in unseren Beobachtungen keine explizierten (und damit einklagbaren) Regelungen der Auswahl gibt.

Allerdings ist diese Asymmetrie der sozialen Positionen SchülerIn und Lehrperson keine hierarchische „Einbahnstraße“. Denn erstens kann die Ausdeutung, was das Einhalten von Regeln angeht – wie gezeigt – durch körperliche und verbale Zusatzaktivitäten variieren, wenngleich die SchülerInnen den Rahmen nicht verlassen können, ihre Interaktionen sind reaktiv. Die mündliche Mitarbeit ist weniger von dem Engagement der SchülerInnen abhängig, als vielmehr von der interaktiven Ausdeutung dieses Engagements. Zweitens bedeutet die Tatsache, dass das Engagement der SchülerInnen reaktiv ist, nicht, dass diese der Verteilung des Rederechtes als passive EmpfängerInnen gegenüberstehen. Sie können vielfältige Strategien der gekonnten Handhabung ihrer mündlichen Mitarbeit zur Anwendung bringen, beispielsweise in Form von „aufdringlichen Meldungen“ oder aber der Beteiligungssimulation. Breidenstein (2006) wiederum berichtet von Praktiken der ökonomischen Kalkulation des Engagements, eine systematisierende Analyse steht allerdings noch aus.

Die in der Ordnungsfunktion der Meldepflicht angelegte „Verkörperung“ soll unter anderem für die körperliche Ausrichtung der SchülerInnen auf einen spezifischen und regelgeleiteten Modus der Teilnahme am Unterricht sorgen. Darin liegt für die SchülerInnen eine Ambivalenz: So sind sie aufgefordert, sich mit Beiträgen zu beteiligen, andererseits ist die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen ein knappes Gut. Die Ausrichtung der Körper provoziert geradezu den Regelübertritt, denn die mit der mündlichen Beteiligung gleichzeitig einhergehende Konkurrenz um Aufmerksamkeit und Sichtbarkeit des Engagements erfordert, sich von den anderen SchülerInnen abzusetzen und führt zu den unterschiedlichen Varianten der körperlichen oder sprachlichen Erweiterung des Meldens, oftmals an der Grenze zwischen legitimen und illegitimen Verhalten. Die Aufmerksamkeitsökonomie und die Konkurrenz Vieler um begrenzte Mitwirkungsmöglichkeiten verlangt von den SchülerInnen Widersprüchliches, zum einen sollen sie Mitarbeit signalisieren, zum anderen sollen sie dies wohlgeordnet tun, die Grenze zum Stören ist schmal. Damit wird deutlich, dass Lehrpersonen und SchülerInnen der Interaktionssequenz unterschiedliche Bedeutung beimessen können.

Für Lehrpersonen steht „doing class“ in Form der erzieherischen Herstellung von Arbeitsatmosphäre sowie der Regulierung des fachbezogenen Diskurses im Vordergrund. Neben dem Fortgang des Unterrichts sind es vor allem erzieherische Aspekte, die verhandelt werden (vgl. Hinkel 2006). Es geht nicht nur um die Organisation der Vermittlung fachlicher Wissensbestände im Unterrichtsgespräch, in herausragender Weise wird ebenfalls ausgehandelt, welche unterrichtlichen Spiel- und Sprechregeln gelten sollen. Damit werden spezifische schulische

Ordnungen thematisiert und in Kraft gesetzt. Aus diesem Grund werden in solchen Situationen SchülerInnen auch für die Einhaltung der Regeln gelobt und nicht für die Inhalte der Beiträge, denn beides stellt eine Leistung im Sinne der Herstellung und Ordnung von Unterricht dar. Immer wieder „schiebt“ sich die erzieherische Folie vor die fachlichen Aspekte und dominiert die Handhabung. Bei einer Reihe von SchülerInnen treten neben das ‚doing pupil‘ (also dem Verhalten gemäß der Erwartungen der Lehrpersonen gleichsam als Pendant zum ‚doing class‘) andere Formen der Bearbeitung der Melderegeln. Diese möchte ich heuristisch als ‚doing peers‘ bezeichnen und fasse damit Praktiken wie beispielsweise provozierendes Unterlaufen der Melderegeln, welches der individuellen Performanz auf der Bühne Unterricht vor den Augen der MitschülerInnen als ZuschauerInnen dient. Die Unterrichtsbeteiligung von SchülerInnen ist eingespannt in einen Zwiespalt zwischen ‚doing pupil‘ als ‚Schülerjob‘ (vgl. Breidenstein 2006; auch Breidenstein/Jergus 2008, S. 130) und Varianten des ‚doing peers‘. Beim Rederecht kommt es regelmäßig dazu, dass SchülerInnen gegen die Ordnung des Unterrichtes verstoßen, gerade weil sie – im Sinne von ‚doing student‘ – erfolgreich Unterrichtsbeiträge platzieren wollen. Denn die disziplinarische Intervention von Lehrpersonen verschiebt dies auf die Ebene von ‚doing peers‘, da die Disziplinierung erstens auf der erzieherischen Ebene durch die Lehrperson ein Signal an die MitschülerInnen (als ZuhörerInnen und als ‚Bystanders‘, vgl. Krummheuer 2008) darstellt und zweitens bei den SchülerInnen als riskante Praktik Anerkennung positive Beachtung finden kann. Das beschriebene ‚Spiel an den Grenzen‘ erscheint neben dem Modus Bruch und dem Modus Routine als spezifische Bearbeitungsvariante des Spannungsfeldes von ‚doing pupil‘ und ‚doing peers‘ und verknüpft darin die beiden Modi Routine und Bruch.

Die Sequenz Frage-Melden-Aufrufen funktioniert größtenteils selbstläufig und unbewusst bis in den körperlichen Vollzug des Meldens hinein. Dies bestätigt sich unabhängig von dem jeweiligen Fach, welches unterrichtet wird, spezifische fachkulturelle Ausdeutung der Interaktionssequenz lassen sich mit unserem Material nicht dokumentieren. Allen UnterrichtsakteurInnen scheint das Spiel der Routinen klar und geläufig. Nur im Falle gravierender Verletzungen wird die Regeleinhaltung angemahnt. Bei der Verteilung des Rederechtes sind – so zeigt die Empirie – die Brüche zumeist geringer Natur, nach der kurzen Markierung einer Zäsur arbeiten Lehrpersonen und SchülerInnen zügig daran, die Routine der Abfolge Fragen-Melden-Aufrufen wiederherzustellen. Denn solange die Routine des Unterrichtsgesprächs nicht gestört wird (solange sozusagen „alles seinen Gang geht“), können kleinere Regelverstöße ignoriert werden. Sind die Regelverstöße allerdings beispielsweise provokativer Natur, wird das Unterrichtsgespräch gestört, da sowohl die Melderegeln als auch die Unterrichtsroutine verletzt sind (vgl. Sacher 1997a).

Für die Ordnung von Unterricht bedeutet dies, dass die impliziten Routinen nicht starr und schematisch angewendet werden, sondern flexibel in einem Spektrum von Variationsmöglichkeiten. *Die Melderegeln sind somit keine statische Grenze zwischen legitimen und illegitimen Verhalten, sondern eine Zone der praktischen Ausgestaltung von Routinen. Die flexible Handhabung der Melderegeln scheint eigentlicher Charakter der Interaktionssequenz zu sein.*

Aus praxeologischer Perspektive – so lässt sich summieren – dient die spezifische Verteilung des Rederechtes der Ordnung von Unterricht, indem alle drei eingangs skizzierten Differenzlinien (vgl. Kolbe u.a. 2008) bearbeitet werden: erstens wird eine unterrichtliche Sprechordnung im Gegensatz beispielsweise

zu den spontanen Sprechordnungen in Peer-Groups verhandelt, zweitens werden die sozialen Positionen Lehrperson und SchülerInnen hergestellt und drittens dient das Aufrufen dazu, unterrichtliches im Gegensatz zu nicht-unterrichtlichem Wissen anzusprechen.

Wie die empirischen Beispiele zeigen, ermöglicht die Teilnahme im Feld Interaktionspraktiken in unterschiedlichen Modi wahrzunehmen und auf diese Weise Erkenntnisse zu generieren. Grob vereinfacht existieren einerseits „Wiederholungspraktiken“, die durch unendliche feine Variationen eine Abfolge routinierter Handlungen hervorbringen, die auf feldspezifische Ordnungsstrukturen verweisen. In einem solchen Verständnis besteht der Unterricht geradezu aus einer Aneinanderreihung von Wiederholungspraktiken. Die spezifischen Interaktionsroutinen werden erst in längerfristigen Vollzügen sichtbar. Andererseits gibt es Situationen, die mit den Handlungsroutinen brechen, für Irritationen (im Feld oder bei den Forschenden) sorgen und in diesem Sinne gerade die gewohnte Handlungsroutine dadurch offen legen, dass die Mitarbeit verweigert und dadurch die Prekarität sozialer Praktiken deutlich wird.

Auf der erkenntnistheoretischen Ebene zeigen sich mit Bruch und Routine zwei zentrale Modi, in denen Praktiken wirksam und beobachtbar werden. Während der Bruch spektakulär und auffällig ist – und als solches von den Beobachtenden sofort bemerkt werden – verdichtet sich die Routine erst im Laufe der Anwesenheit; die Dauer der Beobachtung hilft den Beobachtenden, herauszufinden, ob die Praktiken zufällig oder routiniert (und damit konstitutiv für die feldspezifischen Ordnungen) sind. Dauer ist dabei weniger als faktische Zeit verstanden (die braucht es auch), sondern als eine Art „Zustand der Sättigung“ für die feldspezifischen Ordnungen. Wenn die Beobachtung routinierter Praktiken – so könnte man formulieren – für die Forschenden selber zur Routine wird, ist eine reflexive Distanzierung vom Feld geboten, da das „going nativ“ ansonsten in eine Art „being nativ“ umschlägt, in ein Aufgehen im Feld.

Bruch und Routine sind dabei nicht als dichotome Gegensatzpaare zu verstehen, sondern als lineare Modi der Handhabung, die sich ergänzen, abwechseln oder widersprechen können, denn der Bruch funktioniert ja nur deswegen als Bruch, weil er mit routinisierten Handlungsabläufen bricht. Aus diesem Grund ist er auch nicht zufällig, die Irritation des Feldes, die Zäsur in den Routinen, die den Bruch ja erst als Bruch markiert, offenbart gerade die routinierte Struktur der Praktiken, deren Selbstverständlichkeit temporär irritiert und außer Kraft gesetzt wird. Somit trifft auch der Bruch Aussagen über die Routinen, Indikator sind die Reaktionen, die mit dem Bruch einhergehen, die markieren, inwieweit die Routinen gestört sind. Besonders deutlich wird dies im „Spiel an den Grenzen“ des Umgangs mit der Meldepflicht, da beide Modi zur gleichen Zeit wirksam sind.

Verbinden lassen sich die beiden Modi in einer praxistheoretischen Perspektive mit Bezug auf Reckwitz (1997, S. 142–146), der die Antinomie zwischen Routinisierbarkeit und Zukunftsungewissheit sozialer Praktiken als wesentliches Merkmal beschreibt und sie unter anderem über die Zeit – d.h. über den *temporalen*, sequenzhaften Verlauf von Praktiken – aneinander bindet. Am Beispiel der Handhabung des Rederechtes wird deutlich, dass hier die Routinisierbarkeit zu überwiegen scheint. Brüche der Ordnung des Aufrufens werden schnell geregelt, der unterrichtliche Verlauf wieder in Kraft gesetzt. Dies mag nicht zuletzt damit zusammenhängen, dass das schulische Feld insgesamt einen hoch verregelten Bereich darstellt, in dem bereits leichten Abweichungen (z.B.

von der Regel, sich zu melden) mit expliziten Sanktionierungen belegt werden können.

Anmerkungen

- 1 Sämtliche Orts- und Personennamen sind anonymisiert.
- 2 Auch in der so genannten Freiarbeit ist der Lehrer relevant, z.B. durch die Themenstellung oder die Beratung.
- 3 Wobei Sacher (1995, 1996, 1997b) zu Recht darauf aufmerksam macht, dass „gerechtes Aufrufen“ in sehr unterschiedlicher Weise verstanden werden kann.
- 4 Möglicherweise liegt diese Form der Reduktion von Sichtbarkeit aber auch in einer vorherigen Enttäuschung über erfolgloses Melden begründet.
- 5 Im Konzept der Iterabilität, wie es bei Butler in Bezug auf queere Interventionen in den Genderdiskurs (1993) Verwendung findet, wird eine ähnliche Denkfigur deutlich, nämlich die Vorstellung, dass die Konstruktion von Wirklichkeit durch die permanente Zitation von Diskursen gleichzeitig zur Verschiebung und zur Stabilisierung beiträgt.
- 6 Anhand von Auszählungen lassen sich unterschiedliche Erfolgsaussichten der Beteiligungsstrategien abschätzen. Knapp $\frac{1}{4}$ aller Kinder beteiligt sich überhaupt nicht am Unterrichtsgespräch, dies sind vor allem Mädchen. Auch andere Studien weisen darauf hin, dass längst nicht alle SchülerInnen im Verlauf einer Unterrichtsstunde aufgerufen werden, da die Lehrpersonen diese übersehen oder, wie Sacher ebenfalls einräumt, nicht aufrufen wollen (Sacher 1995). Weiter gibt es eine kleine Gruppe, die sich nur mit wenigen Beiträgen am Unterricht beteiligt. Andererseits existiert eine größere Gruppe der Klasse, die sich intensiv am Unterricht beteiligt. Die Strategie, Beiträge dazwischen zu rufen, ohne sich gemeldet zu haben, ist häufiger bei Jungen anzutreffen, während Mädchen sich vergleichsweise häufiger melden, ohne aufgerufen zu werden.
- 7 Um das Aufgerufen-Werden zu vermeiden (bei Nicht-Wissen ja eine sinnvolle Strategie), könnte es also effektiver sein, sich – wie Andrea und Editha im oben genannten Beispiel – in einer Weise zu melden, die von der Lehrperson zwar übersehen wird, gleichzeitig aber Teilnahmebereitschaft signalisiert.

Literatur

- Alexander, R. (2000): *Culture and pedagogy. International Comparisons in Primary Education*. Oxford.
- Atkinson, P. (1988): *Ethnomethodology: A Critical Review*. In: *Annual Review of Sociology* 14, pp. 441–465.
- Atkinson, P. (1990): *The ethnographic Imagination*. London.
- Bennewitz, H. (2004): *Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 24 (4), S. 393–407.
- Boer, H. d. (2006): *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden.
- Breidenstein, G./Jergus, K. (2008): *Doing Pupil among Peers. Ethnographic Observations*. In: Krüger, H.-H./Helsper, W./Foljanty-Jost, W. G. /Kramer, R.-T./Hummrich, M. (Hrsg.): *Family, school, youth culture. international perspectives of pupil research*. Frankfurt a.M., S. 115–134.

- Breidenstein, G. (2002): Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Breidenstein, G./Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B. (Hrsg.): *Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Opladen, S. 11–28.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden.
- Breidenstein, G. (2008): Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, S. 107–120.
- Breidenstein, G. (2010): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln. Strategien der Befremdung. In: Heinzl, F./Thole, W./Cloos, P./Königeter, S. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden, S. 205–215.
- Brophy, J. E./Good, T. L. (1979): *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München.
- Budde, J./Willems, K. (2010): Feedback ans Feld als Chance für reflexive Unterrichtspraxis. In: ZQF 11 (1), S. 111-130.
- Budde, J./Faulstich-Wieland, H./Scholand, B. (2006): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Ein Forschungsprojekt. In: Fischer, D./Elsenblast, V. (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Münster, S. 145–150.
- Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008): *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur*. Weinheim.
- Butler, J. P. (1993): *Bodies That Matter. On The Discursive Limits Of "Sex"*. New York, NY.
- Candela, A. (1998): Students' power in classroom discourse. In: *Linguistics and Education* 10 (2), pp. 139–163.
- Cazden, C. (1968): Classroom discourses. In: Wittrock, M.C. (Ed.): *Handbook of Research on teaching*, New York, pp. 432–458.
- Geertz, C. (1973): "Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture". In: *The Interpretation of Cultures: selected essays*. New York, pp. 3–30.
- Groeben, A. v. d. (2009): Wie viel Führung braucht das Unterrichtsgespräch? *Pädagogik* 6 (1), S. 6–10.
- Gruehn, S. (2004): *Zeitnutzung im Unterricht. Explorative Analysen zur Verwendung der Unterrichtszeit an Hauptschulen*. In: Gruehn, S./Kluchert, G./Koinzer, T./Leschinsky, A. (Hrsg.): *Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werteerziehung: theoretisch, historisch, empirisch*. Weinheim, S. 133–151.
- Gruschka, A. (2010): *An den Grenzen des Unterrichts*. Opladen.
- Hall, S. (2001). *Encoding, Decoding*. In: Doring, S. (Ed.): *The Cultural Studies Reader*. 2nd. Ed. London, pp. 507–517.
- Hammersley, M. (2009): The Relevance of Qualitative Research. In: *Oxford Review of Education*. 26 (3), pp. 393–405.
- Hammersley, M./Atkinson, P. (1997): *Ethnography. Principles in practice*. 2nd. Ed. London.
- Heinzl, F./Thole, W./Cloos, P./Königeter, S. (Hrsg.) (2010): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden.
- Heinzl, F. (2010): *Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule*. In: Heinzl, F./Thole, W./Cloos, P./Königeter, S. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden, S. 39–47.
- Helsper, W. (2008): *Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen*. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R. T. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden, S. 115–148.
- Helsper, W. (2009): *Schulkultur und Milieu – Schulen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns*. In: Melzer, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Kulturen der Bildung. Beiträge*

- zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills, S. 155–175
- Hinkel, E. (2006): Classroom Talk. In: Brown, K. (Ed.): *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2nd. Ed., pp. 471–474.
- Hirschauer, S./Amann, K. (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a.M.
- Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.) (2008): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim.
- Hughes, R. (2002): *Teaching and researching speaking*. Harlow.
- Kalthoff, H./Falkenberg, M. (2008): Kommunikation unter Anwesenden: Lehrer – Schüler – Medien. In: Willems, H. (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2*. Wiesbaden, S. 909–930.
- Kalthoff, H. (2000): „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: *ZfE* 3 (3), S. 429–446.
- Knipper, I. (1990): Aufrufen und drannehmen. In: *Pädagogik* 42 (11), S. 24–25
- Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J. (2006): Video analysis. Methodological aspects of interpretive audiovisual analysis in social research. In: Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Eds.): *Video analysis. Methodology and methods; qualitative audiovisual data analysis in sociology*. Frankfurt a.M., pp. 9–28.
- Kolbe, F.U./Reh, S./Fritzsche, B. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: *ZfE* 12 (1), S. 125–143.
- Krummheuer, G. (2008): Bedingungen des Lernens von Mathematik in der lehrergelenkten Unterrichtsinteraktion. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 1 (1), S. 97–109.
- Lipowsky, F./Rakoczy, K./Pauli, C./Reusser, K./Klieme, E. (2007): Gleicher Unterricht – gleiche Chancen für alle? Die Verteilung von Schülerbeiträgen im Klassenunterricht. In: *Unterrichtswissenschaft* 35 (2), S. 125–147.
- Lüders, C. (2003): Beobachtungen im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg, S. 384–401.
- Mazeland, H. (1983): Sprecherwechsel in der Schule. In: Ehrlich, K./Rehbein, J. (Hrsg.). *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen, S. 77–101.
- Mc Houl, A. (1978): The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society* (7), pp. 183–213
- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard.
- Mohn, E./Amann, K. (2006): *Lernkörper – kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob*. Göttingen.
- Oester, K. (2008): „Fokussierte Ethnographie“: Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.) *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, S. 233–244.
- Reckwitz A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282–301
- Reckwitz, A. (1997): *Struktur. Zur sozialwissenschaftlichen Analyse von Regeln und Regelmäßigkeiten*. Opladen.
- Richardson, V./Fallona, C. (2001): Classroom Management as Method and Manner. In: *Journal of Curriculum Studies* 31 (6), pp. 705–728.
- Sacher, W. (1995): *Meldung und Aufrufe im Unterrichtsgespräch. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Trainingselemente und Diagnoseverfahren*. Augsburg.
- Sacher, W. (1996): Das Aufrufverhalten von Lehrkräften im Frontalunterricht. In: *Grundschulmagazin* 11 (3), S. 59–61.
- Sacher, W. (1997a): *Aufrufestrategien von Studenten, Lehramtsanwärtern und Lehrern im Vergleich*. Nürnberg.

- Sacher, W. (1997b): Aufrufestrategien von Lehramtsanwärtern im Spiegel von Interviews. Nürnberg.
- Schatzki, T. R. (1996): *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social.* Cambridge.
- Tervooren, A. (2006): *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit.* Weinheim.
- Thole, W./Heinzel, F./Cloos, P./Königeter, S. (2010): „Auf unsicherem Terrain“ Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. In: Heinzel, F./Thole, W./Cloos, P./Königeter, S. (Hrsg.). „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 11–13.
- Troman, G./Jeffrey, B./Walford, G. (2005): *Methodological Issues and Practices in Ethnography.* Amsterdam.
- Wagner-Willi, M. (2008): Die dokumentarische Videointerpretation in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographieforschung. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen.* Weinheim, S. 221–233.
- Wenzl, T. (2010): Sich-Melden: Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. In: *sozialersinn* 11 (1), S. 33-52.
- Zaborowski, K. U./Meier, M./Breidenstein, G. (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule.* Wiesbaden.