



**Universität  
Zürich** <sup>UZH</sup>

Philosophische Fakultät

**Handlungsorientierungen von Lehrpersonen in interventionsbasierten  
Klassengesprächen zur Förderung der sozialen Partizipation  
– Eine rekonstruktive Videoanalyse**

Abhandlung  
zur Erlangung der Doktorwürde  
der Philosophischen Fakultät  
der  
Universität Zürich

vorgelegt von  
Celina Nesme

Betreuungskommission:  
Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz (Hauptbetreuungsperson)  
Prof. Dr. Catrin Heite

Angenommen im Frühjahrssemester 2024  
Auf Antrag der Promotionskommission bestehend aus  
Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz  
Prof. Dr. Catrin Heite  
Prof. Dr. Anja Hackbarth

Zürich, 2024

## Zusammenfassung

Sozial eingebunden zu sein und sich zugehörig zu fühlen, stellt ein menschliches Grundbedürfnis dar. Zugehörigkeit wird dann empfunden, wenn häufige Kontakte mit anderen Personen stattfinden und diese affektiv positiv sowie konfliktfrei sind. Bezieht man dieses Bedürfnis auf die kindliche Entwicklung, sind sowohl die Familie als auch die Schule zentrale Sozialisationsinstanzen. Kinder verbringen im Pflichtschulalter viel Zeit mit ihren Peers im Klassenzimmer. Beim multidimensionalen Konzept der sozialen Partizipation sind Interaktionen, Beziehungen zu den Peers, die Wahrnehmung des Individuums sowie die soziale Akzeptanz äusserst massgebend. Positive soziale Beziehungen innerhalb des Klassengefüges sind unverzichtbar für die soziale Partizipation. Nicht alle Kinder haben leichten Zugang dazu. Studien zeigen, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf tendenziell häufiger sozial abgelehnt werden und weniger in soziale Interaktionen eingebunden sind als jene ohne Förderbedarf. Es liegen Erkenntnisse vor, dass die soziale Partizipation gefördert werden kann, wenn sie sich auf unterschiedlichen Ebenen, z. B. auf der Schüler:innenebene (z. B. Förderung der sozialen Kompetenzen) sowie auf der Klassenebene (z. B. Förderung der Klassengemeinschaft) bewegt. Ebenfalls besteht Wissen dazu, dass Faktoren auf der Individual-Klassenebene sowie auf der Unterrichtsebene die soziale Partizipation beeinflussen können.

Die vorliegende Untersuchung fragt nach Handlungsorientierungen von Lehrpersonen in interventionsbasierten Klassengesprächssequenzen. Welche Typen in Bezug auf die Gestaltung und Bearbeitung von Klassengesprächen lassen sich rekonstruieren und beschreiben? Inwieweit können diese für die soziale Partizipation der Kinder in der Klasse in der Tendenz förderlich sein? Vorgelegt werden Ergebnisse aus der Analyse von achtzehn Videosequenzen von Klassengesprächen von sechs Lehrpersonen und ihren Klassen des ersten Schuljahres. Die drei Videosequenzen pro Klasse wurden mit dem rekonstruktiven Forschungszugang der Dokumentarischen Unterrichtsvideografieanalyse untersucht. Die Ergebnisse zeigen Unterschiede zwischen den Handlungsorientierungen der Lehrpersonen. Abgeleitet davon lassen sich verschiedene Typen auf der Unterrichtsebene definieren. Bezogen auf die Tiefenstrukturen des Unterrichts (Klassenführungsstrategien, Feedbackverhalten oder Interaktionsgestaltung) dokumentiert sich beim Typ Begleiter:in eine präventive nonverbale-diskrete Verhaltenssteuerung und auf der Dimension der Durchführung ein unterstützendes-lenkendes Verhalten. Es kann thesenhaft formuliert werden, dass dieser Typ für die soziale Partizipation der Kinder in der Tendenz am förderlichsten ist und sie am besten unterstützen könnte. Denn der Typ (Über-)Prüfer:in ist fortlaufend mit der Überprüfung und Sicherung der Regeln beschäftigt. Beim weiteren Typen

Arrangeur:in erfolgt zwar die Verhaltenssteuerung nonverbal-präventiv, jedoch ist die Durchführung des Klassengesprächs fragmentiert und Schüler:innenbeiträge werden kaum ins Klassengespräch integriert. Die Tiefenstrukturen des Unterrichts könnten bei den beiden letztgenannten Typen optimiert werden. Daraus lässt sich schliessen, dass diese zwei Typen in Bezug auf die Förderung der sozialen Partizipation in der Tendenz weniger unterstützend sind. Die Ergebnisse weisen auf ein Bewusstsein und eine Reflexion der lehrpersonzentrierten Handlungsorientierungen im Unterricht hin. Dies gilt insbesondere in interventionsbasierten Klassengesprächen zur Förderung der sozialen Partizipation. Dies könnte damit für künftige Interventionen besonders für die Lehrpersonenaus- und -fortbildung von Relevanz sein.

## **Abstract**

Being socially integrated and feeling a sense of belonging is a basic human need. Belonging is felt when there is frequent contact with other people, and this contact is emotionally positive and conflict-free. If this need is related to child development, both the family and school are central instances of socialisation. Children of compulsory school age spend a lot of time with their peers in the classroom. In the multidimensional concept of social participation, interactions, relationships with peers, the perception of the individual, and social acceptance are important. Positive social relationships within the classroom are essential for social participation. However, not all children have easy access to such relationships. Studies show that children with special educational needs tend to be socially rejected more often and are less involved in social interactions than those without special educational needs. There is evidence that social participation can be promoted if it takes place at different levels, e.g., at the pupil level (e.g., promotion of social skills) and class level (e.g., promotion of the class community). There is also knowledge that factors at the individual class level and the class level can influence social participation.

This study examines teachers' orientations for action in intervention-based class discussion sequences. Which teaching types can be reconstructed and described in relation to the organisation and processing of class discussions? To what extent can these teaching types promote children's social participation in the classroom? Results from the analysis of eighteen class discussion video sequences of six teachers and their first-year classes are presented. The three video sequences per class were analysed using the reconstructive research approach of documentary videography analysis.

The results show differences between the teachers' behavioural orientations. As a result, three teaching types can be defined: the 'guidance' type, the '(over-)verifier' type, and the 'arranger' type. Regarding the in-depth teaching structures (classroom management strategies, feedback behaviour or interaction design), the type 'guidance' is characterized by a preventive non-verbal-discrete behaviour control and, on the implementation dimension, a supportive-guiding behaviour. While the type '(over-)verifier' is constantly busy checking and securing the rules, the type 'guidance' might be the most conducive to children's social participation. The 'arranger' type exhibits non-verbal and preventive behavioural control, fragmented implementation of class discussion, and limited integration of student contributions. The in-depth teaching structures could be optimised in the (over-)verifier and arranger type. These two types tend to be less supportive in terms of promoting social participation. The findings suggest that teachers are aware of and reflect on their tendency to prioritize their own actions and decisions in the classroom, particularly during intervention-based discussions meant to foster social participation. This information could be useful for developing future interventions, especially concerning teacher training and professional development.

### *Danksagung*

Ich danke allen, die mich in den vergangenen Jahren während der Dissertationsphase unterstützt haben. Einen besonderen Dank möchte ich an Frau Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz richten. Ihre umsichtige fachliche Beratung und Betreuung, die äusserst hilfreichen Anregungen und wichtigen Verbesserungsvorschläge brachten mich in meiner Arbeit immer weiter. Ihre emotionale Unterstützung, ihr mir entgegengebrachtes Vertrauen, ihre Überzeugung, dass es zu einem Ende kommt, bestärkten mich stets, so dass ich immer wieder neuen Mut fassen konnte, weitere Schritte voranzugehen. Ich danke ihr herzlich für die wertvolle Unterstützung während den zurückliegenden Jahren.

Mein Dank gilt ausserdem Frau Prof. Dr. C. Heite für die Zweitbetreuung meiner Dissertation. Ihre Rückmeldungen in den Forschungskolloquien waren genauso hilfreich. Sie weiteten meinen Blick und unterstützten mich zusätzlich in der Weiterführung meiner Dissertation.

Diese Arbeit wäre nicht möglich gewesen ohne den Austausch mit Kolleg:innen der Forschungswerkstatt und die kompetente methodische Beratung durch Frau Dr. S. Werner. Ebenso waren für mich meine ehemaligen Kolleg:innen des Lehrstuhls für Sonderpädagogik: Bildung und Integration des Instituts für Erziehungswissenschaft mit ihrem Fachwissen immer wieder eine wichtige Anlaufstelle. Den verschiedenen Lehrpersonen, die sich mit ihren Klassen bereit erklärt haben, an der Untersuchung teilzunehmen, gehört meine Wertschätzung. Ihnen allen

möchte ich ein grosses Dankeschön aussprechen. Auch danke ich den studentischen Mitarbeitenden, die bei der Datenerhebung und der Transkription zum Einsatz kamen.

Meinen Eltern, meiner Schwester und meinen Freunden möchte ich herzlich danken. Sie unterstützten mich stets auf unterschiedliche Weise während der gesamten Dissertationsphase. Mein besonderer Dank geht an meinen Partner Stefan Haas für sein grosses Verständnis, seine Geduld und seine Unterstützung von Beginn bis zur Fertigstellung dieser Arbeit.

Danke euch allen für eure Bestärkung – danke, dass ihr immer ein offenes Ohr für mich und meine ‘Diss-Sorgen’ hattet, so fühlte ich mich stets von euch getragen.

# **Inhaltsverzeichnis**

<b>1. EINLEITUNG</b>	<b>1</b>
1.1 Zielsetzungen und Forschungsfragen der Arbeit	3
1.2 Aufbau der Arbeit	4
<b>2. DIE BEDEUTUNG DER SOZIALEN PARTIZIPATION – EIN GRUNDBEDÜRFNIS</b>	<b>5</b>
2.1 Der Partizipationsbegriff im Kontext des erziehungswissenschaftlichen Theoriediskurses	8
2.2 Zentrale Aspekte der sozialen Partizipation	11
2.2.1 Soziale Beziehungen und soziale Interaktionen	12
2.2.2 Wahrnehmung des Individuums	14
2.2.3 Soziale Akzeptanz	16
<b>3. EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE SOZIALE PARTIZIPATION</b>	<b>17</b>
3.1 Ebene Individuum: Soziale Kompetenzen und schulische Leistungen	18
3.2 Ebene der Klasse: Gruppennormen und Heterogenität	22
3.3 Aspekte der Unterrichtsqualität: Die drei Basisdimensionen und Konzeptualisierungen von Klassenführung	24
3.3.1 Die Basisdimension Klassenführung	25
3.3.2 Die Basisdimensionen konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung	27
3.3.3 Konzeptualisierungen von Klassenführung	28
3.3.4 Klassenführung und soziale Akzeptanz	31
3.4 Ebene der Lehrperson: Das Feedbackverhalten als soziale Referenz	32
3.5 Das Feedbackverhalten der Lehrperson und die soziale Ablehnung durch Peers	35
3.6 Der Begriff der Handlungsorientierungen	37
<b>4. INTERVENTIONEN ZUR FÖRDERUNG DER SOZIALEN PARTIZIPATION IM INKLUSIVEN UNTERRICHT</b>	<b>38</b>
4.1 Interventionen auf der Individualebene	39
4.2 Interventionen auf der Ebene der Klasse	41

<b>5. ZWISCHENFAZIT UND BEGRÜNDUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN</b>	<b>43</b>
<b>6. METHODISCHES VORGEHEN</b>	<b>45</b>
6.1 Die Gesamtuntersuchung	46
6.2 Intervention	48
6.3 Einverständniserklärung und Datenschutz	50
6.4 Ablauf der Videoaufnahmen	52
6.5 Datenaufbereitung und die Auswahl der Stichprobe	53
6.6 Die videobasierte Erforschung des unterrichtlichen Geschehens	54
<b>6.7 Die Dokumentarische Unterrichtsvideografieanalyse: Methodologische Grundlagen</b>	<b>56</b>
6.7.1 Die Verschränkung von Kommunikation und Konjunktion in der Handlungspraxis	58
6.7.2 Der Wechsel der Analyseinstellungen	58
6.7.3 Methodologische Aspekte der komparativen Analyse	59
6.7.4 Methodologische Aspekte der Typenbildung	60
<b>6.8 Methodisches Vorgehen in der Dokumentarischen Unterrichtsvideografieanalyse</b>	<b>62</b>
6.8.1 Transkription des verbalen und des nonverbalen Interaktionsgeschehens	63
6.8.2 Interpretationsschritte	64
6.8.3 Auswahl von Interpretationssequenzen	64
6.8.4 Formulierende Interpretation	65
6.8.5 Fotogrammanalyse	65
6.8.6 Reflektierende Interpretation und komparative Analyse	66
6.8.7 Die Typenbildung in der Unterrichtsforschung	68
<b>6.9 Die Auswertung von Klassengesprächssequenzen: Forschungspraktische Bezüge</b>	<b>69</b>
6.9.1 Das Erstellen von Arbeitstexten	69
6.9.2 Formulierende Interpretation der verbalen und nonverbalen Interaktion	72
6.9.3 Fotogrammanalyse	72
6.9.4 Reflektierende Interpretation und komparative Analyse	74
6.9.5 Typenbildung	75
<b>7. EMPIRISCHE REKONSTRUKTIONEN: FALLBESCHREIBUNGEN</b>	<b>77</b>
<b>7.1 Fallbeschreibung: Frau Aubergine (Klassencode 423)</b>	<b>77</b>
7.1.1 Einführung in den Fall Frau Aubergine	77
7.1.2 Kontextinformationen zum Fall Frau Aubergine: Erste Aufnahme (423_01)	77
7.1.3 Kontextinformationen zum Fall Frau Aubergine: Zweite Aufnahme (423_02)	78
	VI

7.1.4 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze einer Sequenz der ersten Aufnahme	79
7.1.5 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze einer Sequenz der zweiten Aufnahme	84
7.1.6 Rekonstruierte Handlungsorientierungen im Fall Frau Aubergine	91
7.1.7 Fall Aubergine: Zusammenfassende Schlussfolgerungen	93
<b>7.2 Fallbeschreibung: Frau Karotte (Klassencode 466)</b>	<b>94</b>
7.2.1 Einführung in den Fall Frau Karotte	94
7.2.2 Kontextinformationen zum Fall Frau Karotte: Erste Aufnahme (466_01)	94
7.2.3 Kontextinformationen zum Fall Frau Karotte: Zweite Aufnahme (466_02)	95
7.2.4 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze einer Sequenz der ersten Aufnahme	95
7.2.5 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze zweier Sequenzen der zweiten Aufnahme	98
7.2.6 Rekonstruierte Handlungsorientierungen im Fall Frau Karotte	108
7.2.7 Fall Karotte: Zusammenfassende Schlussfolgerungen	112
<b>7.3 Fallbeschreibung: Frau Spinat (Klassencode 467)</b>	<b>113</b>
7.3.1 Einführung in den Fall Frau Spinat	113
7.3.2 Kontextinformationen zum Fall Frau Spinat: Erste Aufnahme (467_01)	113
7.3.3 Kontextinformationen zum Fall Spinat: Zweite Aufnahme (467_02)	114
7.3.4 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze zweier Sequenzen der ersten Aufnahme	115
7.3.5 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze einer Sequenz der zweiten Aufnahme	119
7.3.6 Rekonstruierte Handlungsorientierungen im Fall Spinat	122
7.3.7 Fall Spinat: Zusammenfassende Schlussfolgerungen	126
<b>7.4. Fallbeschreibung: Herr Lauch (Klassencode 471)</b>	<b>126</b>
7.4.1 Einführung in den Fall Herr Lauch	126
7.4.2 Kontextinformationen zum Fall Herr Lauch: Erste Aufnahme (471_01)	126
7.4.3 Kontextinformationen zum Fall Herr Lauch: Zweite Aufnahme (471_02)	128
7.4.4 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze einer Sequenz der ersten Aufnahme	128
7.4.5 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze zweier Sequenzen der zweiten Aufnahme	131
7.4.6 Rekonstruierte Handlungsorientierungen im Fall Lauch	137
7.4.7 Fall Lauch: Zusammenfassende Schlussfolgerungen	141
<b>7.5 Fallbeschreibung: Frau Spargel (Klassencode 472)</b>	<b>141</b>
7.5.1 Einführung in den Fall Frau Spargel	141
7.5.2 Kontextinformationen zum Fall Frau Spargel: Erste Aufnahme (472_01)	142
7.5.3 Kontextinformationen zum Fall Frau Spargel: Zweite Aufnahme (472_02)	142
7.5.4 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze zweier Sequenzen der ersten Aufnahme	143
7.5.5 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze einer Sequenz der zweiten Aufnahme	150
7.5.6 Rekonstruierte Handlungsorientierungen im Fall Frau Spargel	153
7.5.7 Fall Spargel: Zusammenfassende Schlussfolgerungen	157
<b>7.6 Fallbeschreibung: Herr Fenchel (Klassencode 484)</b>	<b>158</b>
7.6.1 Einführung in den Fall Herr Fenchel	158

7.6.2 Kontextinformationen zum Fall Fenchel: Erste Aufnahme (484_01)	158
7.6.3 Kontextinformationen zum Fall Herr Fenchel: Zweite Aufnahme (484_02)	159
7.6.4 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze einer Sequenz der ersten Aufnahme	160
7.6.5 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze zweier Sequenzen der zweiten Aufnahme	164
7.6.6 Rekonstruierte Handlungsorientierungen im Fall Herr Fenchel	171
7.6.7 Fall Fenchel: Zusammenfassende Schlussfolgerungen	175
<b>8. REKONSTRUIERTE HANDLUNGSORIENTIERUNGEN VON LEHRPERSONEN IN KLASSENGESPRÄCHSSITUATIONEN</b>	<b>176</b>
<b>8.1 Handlungsorientierung: Beurteilung des kooperativen Verhaltens</b>	<b>177</b>
<b>8.2 Handlungsorientierung: Die Thematisierung von Kooperation</b>	<b>179</b>
<b>8.3 Handlungsorientierung: Verhaltensrückmeldung</b>	<b>183</b>
<b>8.4 Handlungsorientierung: Aufführung</b>	<b>184</b>
<b>9. DER GETEILTE ORIENTIERUNGSRAHMEN UND DIE SINNGENETISCHE TYPENBILDUNG</b>	<b>187</b>
<b>9.1 Sinngenetischer Typ der Dimension projektorientierte (Fremd-)Rahmung: konformistisch</b>	<b>189</b>
<b>9.2 Sinngenetischer Typ der Dimension projektorientierte (Fremd-)Rahmung: eigenwillig</b>	<b>190</b>
<b>9.3 Sinngenetische Typen der Dimension Gestaltung der Interaktion</b>	<b>192</b>
9.3.1 Sinngenetischer Typ Begleiter:in	193
9.3.2 Sinngenetischer Typ (Über-)Prüfer:in	195
9.3.3 Sinngenetischer Typ Arrangeur:in	199
<b>10. DISKUSSION</b>	<b>201</b>
<b>10.1 Handlungsorientierungen von Lehrpersonen in Klassengesprächssituationen</b>	<b>201</b>
10.1.1 Handlungsorientierung: Beurteilung	202
10.1.2 Handlungsorientierung: Die Thematisierung von Kooperation	204
10.1.3 Handlungsorientierung: Verhaltensrückmeldung	206
10.1.4 Handlungsorientierung: Aufführung	209
<b>10.2 Unterschiedliche Typen der Gestaltung und Bearbeitung von Klassengesprächen</b>	<b>210</b>
10.2.1 Typen der ersten Dimension: Projektorientierte (Fremd-)Rahmung	210
10.2.2 Typen der zweiten Dimension: Interaktionsgestaltung	211
<b>10.3 Zusammenfassendes Fazit und Thesenformulierung</b>	<b>216</b>

<b>11. LIMITATIONEN</b>	<b>218</b>
11.1 Analysefokus Lehrperson	219
11.2 Gewählter Beobachtungsfokus durch die Datensorte der Videografie	220
11.3 Sampling nach dem Kriterium Jahrgangsklasse	220
11.4 Subjektivität der generierten Lesarten	221
11.5 Generalisierung der Ergebnisse	222
<b>12. SCHLUSSFOLGERNDE IMPLIKATIONEN</b>	<b>223</b>
12.1 Implikationen für die Forschung	223
12.2 Implikationen für die Unterrichtspraxis	224
12.3 Implikationen für die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen	225
<b>13. LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>228</b>
<b>14. ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>247</b>
<b>15. TABELLENVERZEICHNIS</b>	<b>248</b>
<b>16. TRANSKRIPTIONSRICHTLINIEN</b>	<b>250</b>
<b>17. ANHANG</b>	<b>251</b>
17.1 Exemplarische formulierende Interpretation der Sequenz 423_01_A	251
17.2 Exemplarische Fotogrammanalyse der Sequenz 423_01_A	257
17.3 Exemplarische reflektierende Interpretation der Sequenz 423_01_A	264
17.4 Interventionsmaterial: Manual Klassengespräche	270
17.5 Interventionsmaterial: Partneraktivitäten – Ideensammlung	271

# 1. Einleitung

Mit dem Eintritt in die Schule verändern sich für das Kind die bisher aus der Familie bekannten Interaktions- und Beziehungsschemata. Im Gegensatz zur Familie sind die Beziehungen in der Schule gekennzeichnet durch weniger Nähe, Beständigkeit, Emotionalität, Vertrauen und Individualität (Janke & Hasselhorn, 2008). Das Vorschul- und Grundschulkind tritt zudem verstärkt in Interaktion mit ausserfamilialen Interaktionspartner:innen, z. B. mit seinen Peers (Beelmann, 2019). Damit einhergeht, dass das Kind im Alter von vier bis sieben Jahren im sozial-emotionalen Bereich bestimmte Entwicklungsaufgaben zu bewältigen hat, wie z. B. mit anderen Kindern in Kontakt zu treten, mit ihnen zu kooperieren, auferlegte Regeln zu befolgen, Gefühle zu äussern, aber auch zu lernen, anderen Mitgefühl entgegenzubringen. Das Schulumfeld wird nebst der Familie zu einer weiteren zentralen Sozialisationsinstanz (Bühler-Niederberger, 2011; Mähler, 2008). Entscheidend hierfür ist, dass das Kind in der Lage ist, soziale Situationen wahrzunehmen und diese adäquat zu interpretieren. Ausgehend davon soll es Intentionen ableiten und daraus Handlungsentwürfe bzw. Handlungsreaktionen entwickeln können. Für diese Entwicklungsaufgaben im sozial-emotionalen Bereich braucht das Vorschul- und Grundschulkind gewisse Voraussetzungen. Nicht allen Kindern gelingt es auf Anhieb soziale Situationen adäquat wahrzunehmen und mit den Peers positiv zu interagieren (Krull, 2018; Schürer et al., 2022). Die Vorschul- und Grundschulzeit stellt damit einen Zeitraum dar, in dem sich soziale Verhaltensprobleme erstmals manifestieren. Diese können die weitere Verhaltensentwicklung bis hin zum Jugendalter und darüber hinaus negativ beeinflussen (Beelmann, 2019).

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Kinder für die Gestaltung von positiven sozialen Interaktionen Unterstützung erhalten (Farmer et al., 2018). Das trifft insbesondere auf Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten<sup>1</sup> zu (Camargo et al., 2014; Frostad & Pijl, 2007; Place & Hodge, 2001). Es handelt sich dabei oftmals um Kinder, denen die Perspektivenübernahme und die Emotionsregulation schwerfällt (Eisenberg, 2000; Petermann, 2002). Aus vielen Untersuchungen ist zudem bekannt, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf in Schulklassen tendenziell weniger akzeptiert sind und eher sozial abgelehnt werden als ihre Peers ohne speziellen Förderbedarf (Avramidis, 2013; Bossaert et al., 2015; Ellinger & Stein, 2012; Pijl et al., 2010; Schwab et al., 2015). Das bedeutet, dass diese Kinder gezielte Unterstützung im Aufbau von positiven Interaktionen mit ihren Peers benötigen. Soziale Kompetenzen sind hierfür

---

<sup>1</sup> Gemäss des Labeling-Approach-Ansatzes resultiert das abweichende oder verhaltensauffällige Verhalten aus selektiven Zuschreibungsprozessen (Lamnek, 2007). Nach Tannenbaum (1953) sind für das Auftreten abweichenden Verhaltens soziale Reaktionen ursächlich.

unabdingbar. Für den Aufbau von sozialen Kompetenzen braucht es jedoch Gelegenheiten, häufig mit den Peers interagieren zu können (Krappmann, 2010; Petillon, 1993). Dabei ist es auch wichtig, dass Kinder mit unterschiedlichen Peers in Kontakt treten (Frostad & Pijl, 2007). Positives Sozialverhalten gegenüber den Peers, wie z. B. Hilfsbereitschaft oder Rücksichtnahme haben einen positiven Einfluss auf die soziale Akzeptanz (Avramidis, 2010; Krull et al., 2014). Zwar unterscheiden sich jüngere Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (spF)<sup>2</sup> kaum in ihrer persönlichen Wahrnehmung des Akzeptiertseins im Vergleich zu ihren Peers ohne spF, aber mit steigendem Alter differenziert sich diese Selbstwahrnehmung (Koster et al., 2010; Pijl et al., 2010). In der Studie von Zurbriggen und Venetz (2016) war die Selbstwahrnehmung der sozialen Eingebundenheit für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten geringer als für jene ohne speziellen Förderbedarf und Lernschwierigkeiten.

Dies bedingt für das Lehrpersonenverhalten im inklusiven Unterricht, über das spezifische Wissen zu verfügen, wie sich Faktoren des Unterrichts auf die soziale Partizipation von Kindern auswirken. Zu diesen Faktoren zählen Aspekte der Klassenführung (Evertson & Weinstein, 2006; Helmke, 2017; Jürgens, 2022; Kounin, 1976; Pianta et al., 2008) oder das Feedbackverhalten im Sinne eines sozialen Rückversicherns (Feinman, 1982; Webster & Foschi, 1992). Die aufgeführten Aspekte verdeutlichen die Mehrdimensionalität der sozialen Partizipation und vergegenwärtigen, dass Kontextfaktoren/-abhängigkeiten nebst Kompetenzen auf Individual-ebene ebenso wichtig sind bzw. einen Einfluss haben können (Chang, 2004; Hendrickx et al., 2017; Koster et al., 2009; Schnepel et al., 2021). So fassten Koster et al. (2009) unter dem Konzept der sozialen Partizipation vier verschiedene Aspekte; die sozialen Interaktionen, die sozialen Beziehungen, die soziale Akzeptanz und die Selbstwahrnehmung eines Kindes. Die soziale Partizipation lässt sich im Klassenzimmer fördern. Dabei verhält es sich identisch wie auf der definitorischen Ebene des Konzepts. Gemäss dem Forschungsstand ist eine kombinierte Intervention auf mehr als einer Ebene besonders wirksam und zwar auf Individual- und auf Klassenebene (Carter & Hughes, 2005; Whalon et al., 2015).

Die MALKA-Untersuchung<sup>3</sup> setzte entsprechend auf dieser Ebene der Förderung der sozialen Partizipation an und entwickelte dafür eine Mehrebenen-Intervention. Im MALKA-

---

<sup>2</sup> Im „Studienbuch Inklusion“ wird der sonderpädagogische Förderbedarf (spF) folgendermassen definiert: „Sonderpädagogischer Förderbedarf liegt vor, wenn Schülerinnen und Schüler auch mit den Mitteln der allgemeinen Schulen nicht mehr hinreichend gefördert werden können und sonderpädagogische Unterstützung erforderlich wird“ (Heimlich & Kiel, 2020, S. 17).

<sup>3</sup> Die vorliegende Studie ist in einem grösseren Forschungsprojekt mit dem Projektkronym MALKA (Mathe lernen und kooperieren von Anfang an) eingebettet.

Kooperationsprojekt<sup>4</sup> wurde einerseits mithilfe von kooperativen Aktivitäten in zufälliger Paarbildung die sozialen Kompetenzen gefördert, andererseits auch die sozialen Interaktionen und (Peer-)Beziehungen unterstützt sowie gestärkt (Individualebene). Im unmittelbar danach stattgefundenen Klassengespräch wurde die Zusammenarbeit reflektiert (Klassenebene). Die teilnehmenden Lehrpersonen erhielten zudem eine Einführung in die Fördereinheit 'Förderung der sozialen Partizipation'. Von den Klassengesprächen wurden zu zwei Messzeitpunkten Videoaufnahmen gemacht. Die Datengrundlage für die vorliegende Teilstudie stellen diese videografierten Klassengesprächssequenzen dar.

## **1.1 Zielsetzungen und Forschungsfragen der Arbeit**

Der Fokus in den videografierten Klassengesprächssequenzen lag auf dem Handeln der Lehrperson. Nebst den vielen Studien, die explizites Wissen umfassen, fokussierte diese Untersuchung die impliziten Wissensstrukturen, also die Handlungsorientierungen von Lehrpersonen. Das Konzept der Handlungsorientierungen (Nohl, 2017) umfasst die Anteile in der Praxis, die den Personen im Handeln nicht unmittelbar vorliegen, die unbewusst vonstattengehen und von Forschenden in der Beobachter:innenperspektive rekonstruiert werden können. Davon lassen sich wiederum überindividuelle Gemeinsamkeiten und Kontraste identifizieren. Ziel war es, eine Abstraktionsebene zu erreichen, von der sich Lehrpersonentypen in Bezug auf ihr Handeln in Klassengesprächssequenzen ableiten lassen. Die in der Untersuchung herangezogene Auswertungsmethode der Dokumentarischen Unterrichtsvideografieanalyse (Asbrand & Martens, 2018), die auf Grundlage der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (1989; 2009) entwickelt wurde, ermöglichte es zudem, über das explizite Wissen hinaus, neue Strukturen freizulegen, die das Handeln von Lehrpersonen in der Praxis leiteten (Asbrand & Martens, 2018). Das Lehrpersonenhandeln, das als ein Kontextfaktor die soziale Partizipation der Kinder beeinflussen kann, wurde bereits in quantitativen Studien untersucht (Garrote & Moser Opitz, 2021; Hendrickx et al., 2017; Wullschleger et al., 2020).

Es gibt aber nur wenige Studien mit einem qualitativ-rekonstruktiven Zugang, die sich in inklusiven Unterstufenklassen im 'natürlichen Setting' des Klassenzimmers mit dem Interaktionsgeschehen zwischen Lehrperson und Kindern und den damit verbundenen impliziten

---

<sup>4</sup> Das Kooperationsprojekt wurde durch swissuniversities mit einer Laufzeit von 2017-2021 finanziert. Die Untersuchungen wurden durch folgende Kooperationspartner verantwortet: Fachhochschule Nordwestschweiz, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Pädagogische Hochschule Zürich und Universität Zürich.

Wissensstrukturen, die das Handeln durchziehen, auseinandersetzen und darüber hinaus noch nach unterstützenden Handlungsorientierungen (vgl. Kapitel 3.5) mit Bezug auf die soziale Partizipation fragen. Das vorliegende Projekt möchte einen Beitrag zur Schliessung dieser Forschungslücke leisten, indem die lehrpersonenzentrierten Klassengespräche zum kooperativen Verhalten der Kinder qualitativ-rekonstruktiv analysiert werden. Denn in Bezug auf die Gestaltung und Bearbeitung von Klassengesprächen zur Förderung der sozialen Partizipation ist unklar, welche Handlungsorientierungen Grundschullehrpersonen leiten, dem soll mit folgenden Forschungsfragen nachgegangen werden:

1. Welche Handlungsorientierungen leiten Lehrpersonen in Klassengesprächssituationen, in denen die Kinder zur Reflexion des kooperativen Verhaltens angehalten werden, und inwieweit unterstützen diese Handlungsorientierungen die soziale Partizipation?
2. Welche Typen von Lehrpersonen in Bezug auf die Gestaltung und Bearbeitung von Klassengesprächen lassen sich rekonstruieren und beschreiben?

## **1.2 Aufbau der Arbeit**

In Kapitel 2 erfolgt die Darstellung des theoretischen Hintergrunds sowie der zentralen empirischen Erkenntnisse zur Förderung der sozialen Partizipation. Die Definition des Konzepts der sozialen Partizipation bezieht sich auf vier Schlüsselbegriffe, die durch eine Literaturanalyse generiert wurden (Koster et al., 2009): Der Forschungsstand zu (1) sozialen Beziehungen (2) sozialen Interaktionen (3) zur Wahrnehmung des Individuums und (4) zur sozialen Akzeptanz wird dargelegt.

Kapitel 3 geht der Frage nach, welche Faktoren die soziale Partizipation im inklusiven Unterricht beeinflussen. Für die soziale Partizipation spielen Schüler:innenmerkmale, wie die Leistung, die sozialen Kompetenzen, aber auch Kontextfaktoren wie Gruppennormen und die Heterogenität innerhalb der Schulklasse eine Rolle. Die Gestaltung des Unterrichts oder das Feedbackverhalten als Lehrpersonenmerkmale sind ebenfalls von Bedeutung.

Kapitel 4 wechselt die Perspektive und zeigt auf, wie im Unterricht sozial-emotionale Kompetenzen gefördert werden können.

Das Kapitel 5 fasst die zentralen theoretischen und empirischen Erkenntnisse zusammen, und begründet die Forschungsfragen bzw. die Analyseperspektive.

Kapitel 6 widmet sich dem Studiendesign, der Einbettung in die übergreifende Gesamtstudie, beschreibt die Stichprobe und die Samplingstrategie und beleuchtet zunächst unter einer allgemeinen Perspektive die videobasierte Unterrichtsforschung und ihre Herausforderungen. Weiter wird die Auswertung mit dem rekonstruktiven Forschungsparadigma der Dokumentarischen Unterrichtsvideografieanalyse nach Asbrand und Martens (2018) vorgestellt. Dabei werden methodologische Grundlagen sowie das methodische und forschungspraktische Vorgehen beschrieben.

Kapitel 7 führt in die empirische Rekonstruktion ein, indem zuerst eine Beschreibung aller sechs Fälle erfolgt, die in dieser Untersuchung sechs Lehrpersonen darstellen.

Kapitel 8 abstrahiert die fallspezifischen Handlungsorientierungen weiter zu vier verschiedenen fallübergreifenden Handlungsorientierungen.

Kapitel 9 identifiziert den geteilten Orientierungsrahmen aller Handlungsorientierungen und nimmt eine mehrdimensionale sinngenetische Typenbildung vor.

Kapitel 10 fasst in einem ersten Teil die zentralen Ergebnisse zusammen und diskutiert sie. Ausgehend vom Fazit werden Thesen formuliert, die für künftige Untersuchungen berücksichtigt werden könnten.

Das Kapitel 11 befasst sich mit den Limitationen und das letzte Kapitel 12 mit den schlussfolgernden Implikationen für die Forschung, die Unterrichtspraxis sowie die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

## **2. Die Bedeutung der sozialen Partizipation – ein Grundbedürfnis**

In diesem Kapitel wird das Konzept der (sozialen) Partizipation vorgestellt; im Unterkapitel 2.1 erfolgen zuerst grundsätzliche Überlegungen zum Konzept der Partizipation, eine Begriffsdefinition sowie eine Kontextualisierung innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Theoriediskurses. Im Unterkapitel 2.2 werden die zentralen Aspekte der sozialen Partizipation aufgeführt. Sozial eingebunden zu sein und sich zugehörig zu fühlen, stellt ein zentrales menschliches Bedürfnis dar. Innerhalb der Selbstbestimmungstheorie (*Self-Determination Theory*; Deci & Ryan, 1985; 1993) ist die soziale Eingebundenheit bzw. die soziale Zugehörigkeit eines der drei Grundbedürfnisse nebst dem Kompetenzerleben und der Autonomie. Ist die soziale Eingebundenheit gegeben, hat das nicht nur ein verbessertes Verhalten in der unmittelbaren Situation zur Folge, sondern es zeigen sich längerfristig auch positive Effekte auf die Selbsteffektivität, die psychische Widerstandskraft und die psychologische Gesundheit (Ryan & Deci, 2017). Sich anderen Menschen zugehörig zu fühlen und für sie wichtig zu sein (*social relatedness*), kann

sich in Beziehungen zu nahestehenden Personen zeigen und darin, dass man ein wichtiger Bestandteil einer sozialen Gruppe ist (Ryan & Deci, 2017). Wird dieses Bedürfnis nicht befriedigt, kann das negative Konsequenzen für das Wohlbefinden und die Gesundheit haben (ebd.). Baumeister und Leary (1995) sprechen von einem Zugehörigkeitsbedürfnis (*the need to belong*), das von Natur aus bei jedem Menschen vorhanden ist und somit nahezu als universal gilt. Nach Baumeister und Leary wird Zugehörigkeit dann empfunden, wenn häufige Kontakte mit anderen Personen möglichst affektiv positiv und konfliktfrei sind. Es kommt zur Befriedigung dieses Zugehörigkeitsbedürfnisses, wenn sich Beziehungen zu Gruppenmitgliedern über ein wechselseitiges Bemühen um das Wohlbefinden des anderen auszeichnen (ebd.). Bezieht man dieses Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit und Eingebundenheit auf die Bedeutung für die kindliche Entwicklung, spielt das Schulumfeld als die zentrale Sozialisationsinstanz nebst der Familie eine wichtige Rolle (Bühler-Niederberger, 2011). Kinder vom vierten bis zum siebten Lebensjahr haben im sozial-emotionalen Bereich folgende Entwicklungsaufgaben; mit anderen Kindern in Kontakt treten, mit ihnen kooperieren, Regeln befolgen, aber auch Gefühle äussern und Mitgefühl zeigen.

Mit dem Eintritt in die Schule verändern sich die aus der Familie bekannten Interaktions- und Beziehungsschemata. In der Schule sind die Beziehungen durch weniger Nähe, Emotionalität, Individualität, Beständigkeit und Vertrauen gekennzeichnet (Janke & Hasselhorn, 2008). Charakteristisch für das Schuleintrittsalter ist zudem, dass die Beziehungen zu den Peers an Bedeutung gewinnen (Mähler, 2008). Von Peer-Beziehungen<sup>5</sup> wird im Kontext der Schule gesprochen, wenn Kinder mit anderen, ihnen nicht verwandten Kindern in Kontakt treten, Beziehungen eingehen und ausgestalten. Eine Peerbeziehung bewegt sich auf Augenhöhe und ist selbstgewählt. Nach und nach bilden sich in einer Klasse Freundschaften (reziproke Beziehungen) und Gruppierungen, aber auch Absonderungen und Ausschluss können stattfinden. Innerhalb informeller Gruppenprozesse konstituieren sich zudem gemeinsame Normen und Interpretationen von Wirklichkeit. Zudem kann den Peers in und ausserhalb der Schulklasse eine Sozialisationsfunktion zugesprochen werden, denn Meinungen und Einstellungen werden durch die Gleichaltrigen mitbeeinflusst (ebd.).

Da Kinder im Pflichtschulalter viel Zeit mit ihren Peers im Klassenzimmer verbringen, sind positive soziale Beziehungen innerhalb des Klassengefüges wichtig (Petillon, 1993). Positive

---

<sup>5</sup> Meist wird 'Peers' mit 'Gleichaltrige' übersetzt, wobei die deutsche Übersetzung ungenau ist, denn die Homogenität nach Alter ist nicht ausschlaggebend, sondern vielmehr die Gleichheit in Bezug auf z. B. die gleiche Stellung innerhalb der Schule (z. B. alle Erstklässler:innen), die gleichen Entwicklungsaufgaben, eine ähnliche Entwicklung im kognitiven und sozialen Bereich, die Anerkennung einer Ebenbürtigkeit und Gleichrangigkeit (Salisch, 2000).

Peer-Beziehungen in einer Schulklasse können emotionale und soziale Bedürfnisse abdecken und eine Unterstützungsfunktion einnehmen. Nach Asendorpf und Banse (1997) können sie zur Stärkung des Selbstwerts und zur sozialen Eingebundenheit beitragen. Wenn Kinder jedoch wenig oder keine positiven sozialen Beziehungen haben, ist das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit nicht gestillt und sie können Erfahrungen, die für die soziale-kognitive Entwicklung wichtig sind, nicht machen (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Das trifft besonders auf Kinder zu, denen es schwerfällt, positive Beziehungen zu ihren Peers aufzubauen bzw. die im Umgang mit ihren Peers Unterstützung benötigen. Studien zeigen, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf in einer Schulklasse tendenziell häufiger sozial abgelehnt werden und sie weniger in soziale Interaktionen eingebunden sind als Kinder ohne Förderbedarf (Huber & Wilbert, 2012; Krawinkel et al., 2017; Krull et al., 2014). Diese Kinder sind in Bezug auf die soziale Eingebundenheit einem besonderen Risiko ausgesetzt. Peerbeziehungen können nur entstehen, wenn physische Nähe vorliegt und ein regelmässiger Austausch stattfindet. Das Klassenzimmer ist daher ein Ort, an dem sich vielfältige Gelegenheiten bieten, Peerbeziehungen aufzubauen (Krappmann & Oswald, 1995). Ein Aufbau positiver Beziehungen wird möglich, gleichzeitig steigt aber auch das Risiko für negative Peerbeziehungen, da Kinder diesen im Klassenkontext nur mit Mühe ausweichen können.

Die Lehrperson kann mit ihrer Unterrichtsgestaltung und ihrem Wissen um die sozialen Netzwerke in der Klasse auf die Peerinteraktionen Einfluss nehmen (Zander et al., 2017). Beispielsweise in der Zusammenstellung günstiger Gruppenkonstellationen oder in der Implementierung von kooperativen Lernformen (Johnson & Johnson, 2009). Kooperatives Lernen erfordert nicht nur die Zusammenarbeit mehrerer Kinder, sondern für die Zielerreichung wird ein Beitrag von jedem Gruppenmitglied benötigt. Nebst der Erfahrung, seine kognitiven Fähigkeiten für die Gruppe nutzbar machen zu können, ermöglicht die Gruppenarbeitsphase auch, dass die Sympathie füreinander steigt, vorausgesetzt alle Mitglieder sind motiviert, einen Beitrag zur Zielerreichung zu leisten (Zander et al., 2017).

Empirische Befunde zeigen, dass die Prävention von negativen affektiven Peerbeziehungen wichtig ist, damit die Lehrpersonen systematisch auf Peerinteraktionen Einfluss nehmen können. Je genauer die Lehrpersonen wahrnehmen, wie jedes einzelne Kind im Netzwerk der Klasse eingebunden ist, umso besser lassen sich die Lernenden identifizieren, die ggf. von sozialer Ausgrenzung bedroht sind (Harks & Hannover 2017; 2020). Wichtig ist auch, dass sich Lehrpersonen für die sozialen Beziehungen in der Klasse verantwortlich fühlen. Nehmen Lehrpersonen nämlich die Gestaltung von Sozialbeziehungen in der Klasse als ihren persönlichen Verantwortungsbereich wahr, lenken sie gezielt ihre Aufmerksamkeit auf Beziehungen in der

Klasse (Zander et al., 2017). Mit dieser Verantwortungsübernahme für positive affektive Peerbeziehungen geht einher, dass sozial deviantes Verhalten sanktioniert wird und soziale Ablehnung nicht als typisches, entwicklungspsychologisches Verhalten gesehen und dadurch bagatellisiert wird (Feldman et al., 2016; van den Berg & Cillessen, 2015). Nach Kochenderfer-Ladd und Pelletier (2008) wird es wahrscheinlicher, dass Lehrpersonen, die sich für positive Peerbeziehungen im Klassenzimmer verantwortlich fühlen, erstens Peerinteraktionen gezielt beobachten und zweitens bei negativen Peerinteraktionen intervenieren. Lehrpersonen müssen sich demnach nicht nur mit fachlichen und fachdidaktischen Fragen auseinandersetzen, sondern auch Anforderungen im überfachlichen Bereich, wie z. B. der Implementierung, Aufrechterhaltung von Regeln des Miteinanders gerecht werden. Dieses Verhaltensmonitoring sowie die gezielte Störungsprävention und -intervention gehören neben der Mobilisierung der Schüler:innen, dem Zeitmanagement, der Handlungsplanung und dem Aufbau eines Arbeitsbündnisses zu den Techniken der Klassenführung. Zahnder et al. (2017) schreiben hierzu: „Wie an diesen Techniken ablesbar ist, wird im Zuge eines effektiven Klassenmanagements auch die Qualität der Peerbeziehungen in der Klasse verbessert“ (S. 376). In Kapitel 3.3.5 wird auf den Zusammenhang zwischen der Klassenführung und der Prävention negativer Peerinteraktionen differenzierter eingegangen.

## **2.1 Der Partizipationsbegriff im Kontext des erziehungswissenschaftlichen Theoriediskurses**

Der Begriff Partizipation als Substantiv entstammt der lateinischen Grundform *particeps*, was *teilnehmend* bedeutet. Der Begriff besteht aus den zwei lateinischen Wörtern *pars* und *capere*. Die Wortzusammensetzung kann mit *teil = pars* und *nehmen/fassen = capere* übersetzt werden. *Partizipieren* meint, „von etwas, was andere Personen haben, einen Teil (ab-)bekommen“ (Waniczek, o. J. & o. S.). Nach Duden (o. J.) ist Partizipation von den Verben *teilhaben*, *teilnehmen* und *beteiligt sein* abgeleitet. Es geht um ein Mitwirken und um ein Einbezogen-Sein in Interaktionen oder bei Entscheidungen.

Obwohl der Begriff in verschiedenen Disziplinen zur Anwendung kommt, fehlt oftmals eine klare Begriffsdefinition. So betitelten Oser und Biedermann (2006) im Herausgeberband „Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen“ ihren Aufsatz mit: „Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist“ (Oser & Biedermann, 2006). Nach Sturzbecher und Waltz (2003) kann Partizipation als Tätigkeit, als Interaktionsbeschreibung – im Sinne eines wechselseitig aufeinander bezogenen Handelns –

oder als Prinzip verstanden werden. Dabei sind drei Dimensionen zu unterscheiden: Die institutionelle, die interaktionale und die inhaltliche Ebene. Die institutionelle Ebene der Partizipation umfasst Regeln und Vorschriften, die das Handeln im partizipativen Sinne sichern und im institutionellen Umfeld zur Umsetzung bringen. Als eine institutionalisierte Partizipationsform lässt sich beispielsweise der Klassenrat fassen. Dabei hat diese Form die Absicht, „durch Mitbestimmung und aktives Mitgestalten, Regeln und aufgetretene Konflikte gemeinsam auszuhandeln“ (Sturzbecher & Waltz, S. 18f.). Die interaktionale Dimension meint die wechselseitige aufeinander bezogene Kommunikation, was im Verständnis von Partizipation in der Interaktionsbewegung gesehen wird. Schliesslich bezieht sich die inhaltliche Dimension der Partizipation auf die Beteiligung, die Ausführung von Projekten, die Gestaltung von gemeinsamen Aktivitäten oder die Aushandlung von Regeln (ebd.).

Der Partizipationsbegriff bekam auch Aufwind durch die bildungspolitische Entwicklung der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK). Sie definiert Partizipation als ein eigenständiges Recht von Kindern (Fiechter, 2020; Danz, 2020). Damit Heranwachsende dieses Recht diskriminierungsfrei wahrnehmen können, ist es wichtig, dass es als ein Prozess betrachtet und inklusiv gestaltet wird. Eng damit verbunden ist die Idee einer demokratischen Beteiligung bzw. eines Mitspracherechts. Hierfür braucht es gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die entkoppelt sind von den individuellen Voraussetzungen eines Menschen (ebd.). Damit ist gemeint, dass eine Person nicht über bestimmte Kompetenzen verfügen muss, um partizipative Rechte überhaupt wahrnehmen zu können. Der Paradigmenwechsel bewegt sich weg vom Verständnis der Einpassung eines Menschen in ein System hin zu einer Veränderung gesellschaftlicher Voraussetzungen, die ermöglichen, dass alle Menschen partizipative Rechte wahrnehmen können (Danz, 2020).

Um den positiv konnotierten Begriff der Partizipation näher zu fassen, muss eine Bezugnahme auf das Feld erfolgen, in welchem er verwendet werden soll. In der vorliegenden Arbeit steht das gesellschaftliche Teilsystem Schule im Mittelpunkt. Es stellt sich die Frage, ob Partizipation in der Schule erwünscht und ohne Einschränkung überhaupt möglich ist. Schule hat die Aufgabe, Heranwachsende in die Gesellschaft einzugliedern, sie zu sozialisieren und grundlegendes Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln. Dieses Wissen und die Vermittlung von Fähigkeiten stehen in Verbindung mit den herrschenden gesellschaftlichen Werten und Normen. Im Weiteren ist für Schule kennzeichnend, dass sie hierarchisch gegliedert ist und die gesellschaftlichen Funktionen der Selektion und der Allokation erfüllen muss. Der positiv besetzte Begriff der Partizipation geht mit hohen Erwartungen einher, wie dass durch Partizipation in der Schule die Motivation und die Lernleistung von Schüler:innen gesteigert werden

könne. Daneben benötigt das Subjekt aber auch konkretes Wissen, ob und inwieweit es überhaupt Verantwortung für sein Handeln übernehmen kann. Nach Oser und Biedermann (2006) kann als eine tatsächliche Partizipation nur bezeichnet werden, wenn Schüler:innen Verantwortung für die Folgen ihres Handelns übernehmen können. Das heisst, wenn in der Schule so getan wird, als dass Kinder ein Mitspracherecht hätten und sich beteiligen könnten, aber letztlich die Verantwortung für die Folgen des Handelns nach wie vor bei der Lehrperson liegt, kann nur von einer Pseudo- oder Scheinpartizipation gesprochen werden. Reichenbach (2006) verweist zudem darauf, dass pädagogische Beziehungen per se asymmetrisch sind und unterschiedliche Rollen und Aufgaben zu erfüllen haben, diese wiederum mit unterschiedlichen Macht- und Autoritätsdispositionen ausgestattet sind. Demnach trägt Partizipation in Verbindung mit Pädagogik immer eine unauflösbare Antinomie in sich. Zu bedenken ist auch, das Recht von Kindern, nicht mitzubestimmen, sich nicht beteiligen zu wollen (Christof, 2020).

Dieser Umstand ist besonders wichtig, wenn wir den Begriff im Kontext der Inklusionspädagogik betrachten (Felder, 2015). Partizipation kann sowohl als (Vor-)Bedingung für die Inklusion gefasst als auch als ein Mittel zur Erreichung von Inklusion angesehen werden. In der vorliegenden Studie geht es um ersteres: Partizipation gilt als „elementarer Bestandteil der Inklusionspädagogik“ (Tiedeken, 2020, S. 18) und der Partizipationsbegriff wird in Bezug auf die Inklusion im Sinne eines Wertes, eines Ziels, eines Mittels oder eines Prozesses verstanden (Tiedeken, 2020).

Bei der theoretischen Betrachtung des Konzepts Inklusion, verweist Felder (2015) auf die soziologische Unterscheidung zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft. Die beiden Sphären, gemeinschaftliche und gesellschaftliche Inklusion, haben im Kontext der Schule, hinsichtlich der Frage des Rechts auf inklusive Beschulung Folgen. In der gemeinschaftlichen Sphäre sind zwischenmenschliche Beziehungen wie z. B. Freundschaften konstitutiv und in der gesellschaftlichen Sphäre sind Beziehungen vorwiegend zweckrational. Institutionen und Organisationen sind an den Prozessen beteiligt. Beide Sphären prägen und beeinflussen sich in der sozialen Lebenswelt wechselseitig. Auf Ebene der gemeinschaftlichen Inklusion, z. B. bei Freundschaften, ist die Freiwilligkeit zentraler Bestandteil. Auch das emphatische Einfühlen und die Zuwendung der Lehrperson gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern können nur auf freiwilliger Basis geschehen und folgen keiner Regelmäßigkeit. Im Kontext der Schule unterliegen die Beziehungen nicht einer freiwilligen Wahl, was nicht heisst, dass sich Freundschaften nicht entwickeln können, aber dass Schule bzw. Unterricht für Schüler:innen von Autonomieverlust geprägt ist durch die „Zwangsmitgliedschaft in der Schulklasse“ aber auch durch die (Zwangsteilnahme am Unterrichtsgeschehen (Felder, 2015, S. 26). Dieses Dilemma schulischer

Inklusion lässt sich nicht auflösen. Inklusion muss auf gemeinschaftlicher Ebene freiwillig sein und für Schüler:innen sollte sie als wertvoll empfunden werden, was wiederum nicht vorausgesetzt werden kann (ebd.).

## **2.2 Zentrale Aspekte der sozialen Partizipation**

Der Begriff der sozialen Partizipation fokussiert den sozialen Aspekt der schulischen Inklusion<sup>6</sup>. Eine explizite Definition dieses Konzepts gibt es nicht. Obwohl in vielen Studien darauf Bezug genommen wird, bleibt unklar, was unter den Konzepten soziale Partizipation, soziale Integration, soziale Inklusion, soziale Position und sozialer Status verstanden wird. Aus diesem Grund führten Koster et al. (2009) eine Literaturanalyse mit Studien durch, in denen Kinder im Vorschul- und Primarschulalter eine inklusive Regelklasse besuchten, dabei stand die soziale Dimension der Inklusion innerhalb der Klasse im Fokus. Sie untersuchten in 62 Zeitschriftenartikeln, wie die Begriffe definiert werden und in welcher Relation die Termini zueinanderstehen. Dabei identifizierten sie vier Schlüsselthemen, die für das Konzept der sozialen Partizipation von Relevanz sind; soziale Beziehungen, soziale Interaktionen, Wahrnehmung des Individuums und die soziale Akzeptanz (ebd.).

Abbildung 1 stellt die vier Schlüsselthemen sozialer Partizipation und die dazugehörigen Unterthemen dar (Koster et al., 2009). Die Abbildung zeigt, dass es sich beim Konzept der sozialen Partizipation um ein multidimensionales, vielschichtiges und komplexes Konzept handelt. Wenn über die Qualität der sozialen Eingebundenheit eines Kindes Auskunft gegeben werden soll, müssen demnach mehrere Aspekte berücksichtigt werden. Die Komplexität des Konzepts bringt aber auch die Notwendigkeit mit sich, einzelne Aspekte zu gewichten.

---

<sup>6</sup> In der vorliegenden Arbeit wird einer pragmatischen Definition von Inklusion gefolgt, die sich auf die gemeinsame Unterrichtung von Schüler:innen mit und ohne besonderen Förderbedarf bezieht.

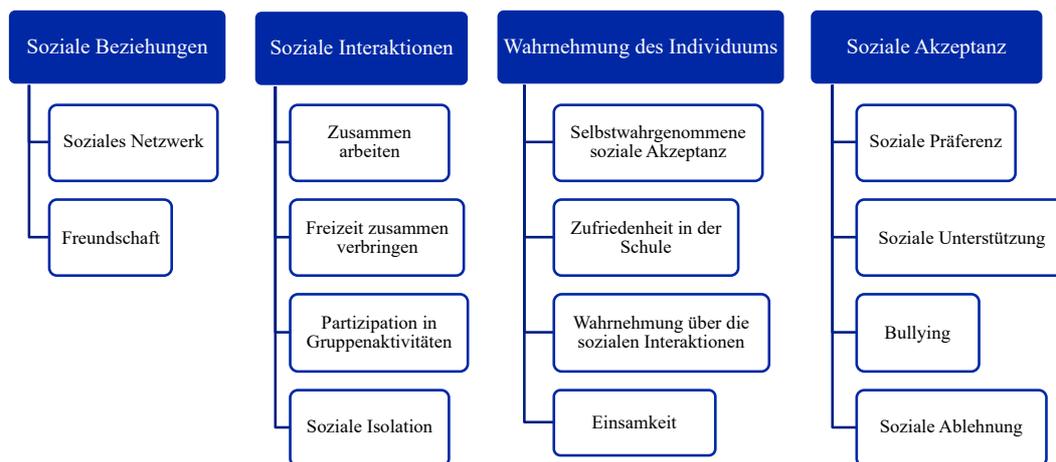


Abbildung 1. Übersicht über die Schlüsselthemen sozialer Partizipation und ihrer Unterbegriffe (Darstellung Garrote, 2018, S. 5; in Anlehnung an Koster et al., 2009)

Im Folgenden werden die vier Schlüsselthemen sozialer Partizipation genauer betrachtet.

### 2.2.1 Soziale Beziehungen und soziale Interaktionen

Asendorpf und Banse (2000) definieren soziale Interaktion folgendermassen: „Wenn das Verhalten von zwei Menschen voneinander abhängig ist, so dass jedes Verhalten des einen eine Reaktion auf das vorangehende Verhalten des anderen ist, stehen beide in sozialer Interaktion miteinander“ (S. 3). Dabei kann sich die soziale Interaktion verbal oder nonverbal, z. B. mit Gestik, Mimik oder in Form eines physischen Kontakts vollziehen (Carter et al., 2007). Soziale Interaktionen können während gemeinsam verbrachter Freizeit, gemeinsamer Aufgabebearbeitung und der Teilnahme an Gruppenaktivitäten stattfinden. Fehlende soziale Interaktionen gelten als Risikofaktor für die soziale Isolation (Bossart et al., 2013).

Wiederkehrende soziale Interaktionen über eine bestimmte Zeitspanne hinweg und mit einer Beständigkeit bezeichnen die Sozialpsycholog:innen Argyle und Henderson (1986) als eine Beziehung. Soziale Beziehungen unterscheiden sich somit von sozialen Interaktionen, die einen zeitlich begrenzten Austausch zwischen Individuen darstellen (Carter et al., 2007). Soziale Beziehungen können zu Freundschaften werden, wenn sie wechselseitig und freiwillig sind und wenn sie sich durch ein häufiges Involviert-Sein in positive soziale Interaktionen auszeichnen (Mähler, 2008).

Rohlf (2010) spricht der Freundschaft im Kindes- und Jugendalter eine „sozialisatorische Funktion zu, die ein bemerkenswertes Lern- und Entwicklungspotential birgt“ (S. 61). In einer Freundschaft lernt man, sich zu streiten und sich anschliessend wieder zu vertragen, einander zu vertrauen, aufeinander Rücksicht zu nehmen und auch eigene Bedürfnisse einzubringen,

gemeinsame Interessen zu verfolgen, ohne dabei die eigenen zu vernachlässigen (Krappmann, 2002).

In dyadischen Beziehungen sieht man sich „mit den Augen des Anderen [sic!] und die Ichbezogenheit wird [...] ersetzt durch das Bemühen um Glück, Ansehen und Selbstwertgefühl des Anderen“ (Oswald, 2008, S. 322). Aushandlungen (z. B. bei Meinungsverschiedenheiten) und die Perspektivenübernahme sind zentrale Fähigkeiten, die ein Kind in einer Freundschaft einübt. Krappmann und Oswald haben bereits 1995 nachgewiesen, dass Aushandlungen bei Meinungsverschiedenheiten und Problemlösungen in dyadischen Beziehungen mit differenzierteren Argumenten vonstatten gehen als unter nicht befreundeten Kindern.

Im Gegensatz zur Familienbeziehung zeichnet die Freundschaftsbeziehung aus, dass sie auf Freiwilligkeit beruht. Gleichzeitig birgt sie das Risiko der Vernachlässigung bis hin zur Beendigung. Deshalb ist es wichtig, dass in die Aufrechterhaltung investiert wird und dass Kompromisse ausgehandelt werden. Dafür müssen Fähigkeiten, wie das Kooperieren, das Argumentieren, die Empathie sowie die Kritikfähigkeit entwickelt werden (Harring, 2007).

Grundsätzlich ist das Konzept Freundschaft – aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive betrachtet – ein Konzept, das sich nach dem Psychiater Sullivan (1953)<sup>7</sup> in der Phase der späteren Kindheit (Präadoleszenz, zehn bis zwölf Jahren) entwickelt. Nach Sullivan (ebd.) kommt es in dieser Phase zu einer Verschiebung des kindlichen Interesses von der gleichaltrigen Gruppe zu einer einzelnen Freund:in. In der frühen Phase der mittleren Kindheit (sechs bis zehn Jahren) ist der Kontakt zwischen Gleichaltrigen von Kooperation geprägt. Das heißt, Kompromisse werden nach pragmatischen Gesichtspunkten ausgehandelt, z. B. bei der ersten Spielrunde darfst du beginnen. Bei der zweiten Spielrunde darf ich beginnen (ebd.).

In der Phase der späteren Kindheit haben die Beziehungen zu Gleichaltrigen eine andere Qualität als zuvor. Es geht dann weniger um Aushandlungen, sondern vielmehr darum, durch gemeinsame Unternehmungen „die gemeinsame Befriedigung zu erhöhen“ (Salisch, 1991, S. 5). Im Vordergrund steht nicht mehr das Spielen oder das Gewinnen, sondern die freundschaftliche Beziehung. Nach Sullivan (1953) ist dieser Kontakt als Kollaboration zu bezeichnen und grenzt sich von der früheren Kooperation ab. Im Unterschied zur Kooperation geht es in der Phase der Kollaboration, z. B. während des Befolgens von Spielregeln nicht mehr um das Ansehen des einzelnen, sondern durch die Kollaboration kommt es zu einer Verschiebung des 'Ich' zu einem

---

<sup>7</sup> Vielfach bezieht sich die theoretische Konzeption von Freundschaft auf die Interpersonal Theory, die auf Sullivan zurückgeht. Die Interpersonal Theory beschreibt eine Persönlichkeitsentwicklung, die nicht losgelöst von zwischenmenschlichen Beziehungen gedacht werden kann. Nach Sullivan unterscheidet sich in jeder Entwicklungsperiode das Bedürfnis nach zwischenmenschlicher Interaktion. Individuen seien demnach motiviert, nach Interaktionen zu suchen, um dieses soziale – je nach Entwicklungsstand gelagerte – Bedürfnis zu befriedigen (Bagwell & Schmidt, 2011).

‘Wir’. Voraussetzung für das Entstehen eines Wir-Gefühls in einer kollaborativen Beziehung ist ein grosses Mass an emotionaler Offenheit und Verbundenheit (Salisch, 1991).

Kinder mit keinen oder nur flüchtigen Peer-Beziehungen haben wenig Gelegenheit, positive Freundschaftserfahrungen mit Gleichaltrigen zu machen. Erfahrungen der Ablehnung, der Nicht(be)achtung, der Trauer, der Enttäuschung aufgrund nicht eintretender Erwartungen begleiten diese Kinder. Solche Kinder verfügen aber auch über die Fähigkeit, sich mit der Situation zu arrangieren und gleichzeitig tendieren sie aber dazu, die Beziehungen zu den Gleichaltrigen zu überschätzen (Rohlf, 2010). In Interaktionen erhalten Kinder die Möglichkeit, ihre sozialen Kompetenzen, wie z. B. prosoziales und kooperatives Verhalten; Rücksichtnahme und Hilfeleistungen zu stärken bzw. zu erweitern (Krappmann, 2010). Die Review-Studie von Rossetti und Keenan (2018) zeigte, dass Freundschaften von Kindern nicht immer wechselseitig sind. Als ein stabiler Befund gilt aber, dass Lernende oftmals mit ihnen ähnlich gestellten Peers<sup>8</sup> befreundet sind (Frostad & Pijl, 2007).

### 2.2.2 Wahrnehmung des Individuums

Ein weiteres Schlüsselthema der sozialen Partizipation bezieht sich auf die subjektiv wahrgenommene soziale Stellung der Kinder im Klassenzimmer. Die Subkategorien Selbstwahrnehmung der Peer-Akzeptanz, Selbstwahrnehmung der sozialen Interaktionen und des Wohlbefindens bzw. der Einsamkeit in der Schule fallen unter diesen Schlüsselbegriff. Dabei beeinflussen die zwei erst genannten Aspekte das schulische Wohlbefinden bzw. die Einsamkeit. Die Begrifflichkeiten Wohlbefinden und Einsamkeit können als Antonym gefasst werden, denn je weniger ein Kind seine soziale Stellung in der Klasse als einsam wahrnimmt, desto grösser fällt sein schulisches Wohlbefinden aus. Hascher (2004) definiert schulisches Wohlbefinden wie folgt:

Sich in der Schule wohl zu fühlen [sic!] ist ein Ausdruck eines verantwortungsbewussten Rollenverständnisses als Schüler/in. Wohlbefinden in der Schule ist mit Herausforderung und Aktivität, Auseinandersetzung und Entwicklung verbunden. Wohlbefinden in der Schule heisst daher auch, sich sicher, akzeptiert und ernst genommen zu fühlen, eine Vielzahl an Lernchancen erhalten und [...] dass der Umgang zwischen Schüler/innen innerhalb und ausserhalb der Unterrichtszeit

---

<sup>8</sup> Dieser Befund geht auf das Konzept der Homophilie zurück und meint, dass Ähnlichkeiten, wie Geschlecht, Herkunft, Alter und Kognition ausschlaggebend sind für die Wahl von Interaktionspartner:innen (Lazarsfeld & Merton, 1954).

angenehm ist und nicht zu einer persönlichen Bedrohung wird oder mit Gefühlen der Ausgrenzung verbunden ist. (S. 16f.)

Der gegenteilige Begriff der Einsamkeit ist als ein „aversiver Stress erzeugender Zustand zu definieren, der durch die subjektive Diskrepanz zwischen erwünschten und tatsächlichen Sozialkontakten entsteht“ (Hosser, 2006, S. 211). Dabei kommt es zu einem Einsamkeitserleben, wenn das Alleinsein oder die geringen Kontakte zu den Peers subjektiv, als Bedrohung bewertet werden (ebd.). Fallen einem Kind die Beziehungsherstellung (z. B. aufgrund von Schüchternheit) und die Beziehungsvertiefung (z. B. durch Schwierigkeit in Konfliktsituationen eine Lösung zu finden) schwer, besteht ein hohes Risiko für Einsamkeit. Aus Beobachtungsstudien geht hervor, dass wenn eine einsame Person mit einer fremden Person interagiert, diese oftmals negativ bewertet und gleichzeitig erwartet, von ihr abgelehnt zu werden (ebd.). Zudem kommt es bei Menschen, die sich als einsam bezeichnen, schneller zu einem sozialen Rückzugsverhalten, wenn sie eine soziale Interaktion als negativ erleben, wodurch sich wiederum ihre Einsamkeit verstärken kann (Jones & Hebb, 2003). Diese Definition von Einsamkeit macht deutlich, welche Rolle Prozesse der Selbstbewertung und Selbstwahrnehmung spielen und welchen Einfluss sie auf das schulische Wohlbefinden und das Zugehörigkeitsgefühl, aber auch auf das Gefühl, für den anderen und die Gruppe wichtig zu sein, haben. Es scheint zudem, dass sich mit steigendem Alter die Selbstwahrnehmung der sozialen Eingebundenheit und des Akzeptiert-Seins differenziert (Koster et al., 2010; Pijl et al., 2010). Avramidis et al. (2018) fanden heraus, dass jüngere Kinder, die von keinem anderen Kind als Freund:innen genannt werden, dennoch angeben, Freund:innen in der Klasse zu haben. Diese Nicht-Übereinstimmung der Selbst- und Fremdwahrnehmung findet sich auch in anderen Studien (Avramidis, 2013; Koster et al., 2010). Eine Erklärung dafür könnte sein, dass Kinder die Fähigkeit entwickeln, sich vor allem auf die positiven Aspekte innerhalb einer sozialen Beziehung zu fokussieren (Avramidis, 2013).

In der Studie von Zurbriggen und Venetz (2016) war aber die Selbstwahrnehmung der sozialen Eingebundenheit für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten geringer als für jene ohne speziellen Förderbedarf. Für Kinder mit einem diagnostizierten spF zeigt sich, dass sie sich tendenziell schlechter integriert fühlen als Kinder ohne spF (Schwab et al., 2016).

### 2.2.3 Soziale Akzeptanz

Ein weiteres Schlüsselthema der sozialen Partizipation ist die soziale Akzeptanz von Kindern bei ihren Peers. Als dazugehörige Unterthemen identifizieren Koster et al. (2009) die soziale Präferenz, die soziale Ablehnung, die soziale Unterstützung und das Bullying (vgl. Abbildung 1). Die Begriffe beschreiben, inwiefern ein Kind in einer Klasse von seinen Peers akzeptiert ist. Bullying und die soziale Unterstützung beziehen sich auf das negative bzw. das positive Verhalten von Peers gegenüber einzelnen Kindern (Bossaert et al., 2013). Die Akzeptanz durch Peers wird meist mit soziometrischen Methoden operationalisiert und erfasst. Den Kindern einer Klasse werden Nominations- und Ratingfragen gestellt, z. B. *Mit wem spielst du am liebsten?* Oder: *Wie gerne spielst du mit xy?* Über die Nominationen bzw. Nicht-Nominationen kann der Indegree berechnet werden. Dieser gilt als Mass der Beliebtheit eines Kindes in der Klasse. Als Mass der Akzeptanz gilt der Mittelwert über alle abgegebenen Ratings eines Kindes. Die Beliebtheit und die Akzeptanz eines Kindes innerhalb der Klasse können folglich sowohl über Nominations- als auch über Ratingfragen erfasst werden (Schürer, 2020).

Kinder mit besonderem Förderbedarf sind einem grösseren Risiko ausgesetzt, unbeliebt zu sein und sozial abgelehnt zu werden als ihre Peers ohne Förderbedarf (Avramidis, 2013; Bossaert et al., 2015; Cambra & Silvestre, 2003; Ellinger & Stein, 2012; Grütter et al., 2015; Pijl et al., 2010; Schwab et al., 2015). Die Studien von Avramidis (2010) und Krull et al. (2014) verweisen darauf, dass die soziale Akzeptanz im Zusammenhang mit positivem Sozialverhalten steht. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten haben ein höheres Risiko sozial abgelehnt zu werden als Kinder mit z. B. einer Lern-, sensorischen oder körperlichen Beeinträchtigung (ebd.).

Verhaltensauffälligkeiten sind Prädiktoren für eine geringere soziale Akzeptanz innerhalb der Schulklasse. Kinder, die im sozial-emotionalen Verhalten Entwicklungsbedarf haben, sind eher von sozialer Ablehnung betroffen als Kinder ohne diesen Förderbedarf (Krull, 2018; Schürer et al., 2022). De Monchy et al. (2004) fanden heraus, dass die soziale Ablehnung der Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten 30% höher ist als bei den Peers ohne den Förderbedarf in diesem Bereich. Gründe dafür könnten sein, dass es schwieriger ist, mit diesen Kindern positive Beziehungen einzugehen und sich der Kontaktaufbau zu Peers für Kinder mit auffälligem oder destruktivem Verhalten schwieriger gestaltet (ebd.).

In der Studie von Krull et al. (2014) zeigte sich, dass Kinder des ersten Schuljahres der Primarstufe mit einem noch nicht diagnostizierten, aber vermuteten Förderbedarf eine geringere soziale Akzeptanz aufwiesen als ihre Mitschüler:innen ohne Förderbedarf. Diese Kinder werden von ihren Peers nicht als bevorzugte Spielpartner:innen genannt (ebd.). Die Untersuchung von

Schürer et al. (2022) konnte zudem nachweisen, dass Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten sowohl in Spiel- als auch in Arbeitskontexten von sozialer Ablehnung betroffen waren. Die Leistung war ebenfalls ein negativer Prädiktor für die Akzeptanz, ein Zusammenhang mit der Ablehnung konnte jedoch nicht ermittelt werden. In leistungsstärkeren Klassen kam es weniger zu sozialer Ablehnung bei der Aufforderung, Arbeitspartnerschaften zu bilden. Zudem zeigte sich, dass je höher der Migrationshintergrund in den Klassen war, desto geringer war auch die Ablehnung in diesen Klassen (ebd.).

Zeigt sich ein Kind hilfsbereit und rücksichtsvoll gegenüber seinen Peers, ist das förderlicher für seine soziale Akzeptanz in der Klasse als aggressives, destruktives Verhalten (Avramidis, 2010; Krull et al., 2014). Nicht allen Kindern fällt es leicht, sich positiv gegenüber den Peers zu verhalten. Für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten oder mit Entwicklungsbedarf im sozial-emotionalen Bereich stellen ein positiver Kontakt und ein positiver Beziehungsaufbau zu den Peers eine Herausforderung dar. Diese Gruppe von Kindern ist folglich einem grösseren Risiko ausgesetzt, nicht von den Peers sozial akzeptiert zu werden (Krull, 2018; Schürer et al., 2022). Für die Förderung der sozialen Partizipation ist wichtig, Kenntnis darüber zu haben, welche Faktoren auf welchen Ebenen welchen Einfluss haben.

Das folgende Kapitel 3 geht differenzierter auf diese Einflussfaktoren ein und erläutert ebenfalls Aspekte, die sich auf das Verhalten des Individuums beziehen, auf die in diesem Kapitel ansatzweise bereits eingegangen wurde.

### **3. Einflussfaktoren auf die soziale Partizipation**

Wie im Kapitel 2 gezeigt wurde, handelt es sich beim Konzept der sozialen Partizipation um ein vielschichtiges Konzept mit unterschiedlichen Bezugspunkten (Koster et al., 2009). Identisch verhält es sich mit den Einflussfaktoren. Grundsätzlich lassen sich diese auf drei verschiedenen Ebenen verorten (vgl. Abbildung 2). Auf der Ebene des Individuums werden individuelle Merkmale der Schüler:innen fokussiert (Kapitel 3.1), auf der Klassenebene stehen Kontextfaktoren wie Gruppennormen und Heterogenität im Zentrum (Kapitel 3.2) und auf der Unterrichtsebene werden Unterrichtsmerkmale, wie Klassenführung (Kapitel 3.3) und das Feedbackverhalten der Lehrpersonen untersucht (Kapitel 3.4). Die Abbildung 2 zeigt die Multidimensionalität der Einflussfaktoren auf. In den folgenden vier Unterkapiteln werden die Einflussfaktoren der sozialen Partizipation auf den unterschiedlichen Ebenen theoretisch und empirisch näher beleuchtet.

Schüler:innenmerkmale	Klassenkontext	Unterrichtsgestaltung / Verhalten der Lehrperson
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziale Kompetenzen</li> <li>• Leistung</li> </ul> <p>(Buhs et. al. (2006); DeVries et al., 2018; Frostad &amp; Pijl, 2007; Huber et al., 2015; Schnepel et al., 2021)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppennormen</li> <li>• Heterogenität</li> </ul> <p>(Chang, 2004; García Bacete et al., 2017; Kohrt et al., 2021; Nesdale &amp; Dalton, 2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klassenführung</li> <li>• Feedbackverhalten</li> </ul> <p>(Garrote et al., 2020; Hendrickx et al., 2017; Helmke, 2017; Kostewicz et al., 2008; Wullschleger et al., 2020)</p>

Abbildung 2. Einflussfaktoren sozialer Partizipation (eigene Darstellung)

### 3.1 Ebene Individuum: Soziale Kompetenzen und schulische Leistungen

Auf Ebene des Individuums lassen sich die sozialen Kompetenzen und die schulischen Leistungen als Faktoren ausmachen, die die soziale Partizipation beeinflussen.

Das Konzept der sozialen Kompetenz setzt sich wiederum aus vier verschiedenen Aspekten zusammen: Es umfasst behaviorale (z. B. das Sozialverhalten), affektive (z. B. die Regulation von Emotionen) und sozialkognitive und sozio-moralische Komponenten (z. B. die Übernahme von Perspektiven) (Baumgartner & Alsaker, 2016). In Bezug auf die behavioralen Komponenten des Sozialverhaltens wurde in zwei Studien (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2006; Perren & Alsaker, 2006) bei Schweizer Kindergartenkindern untersucht, welches Spektrum an Verhaltensweisen bei Kindern im Kontext von sozialer Ablehnung auftritt. Aufgrund von Fremdeinschätzungen durch Peers und Lehrpersonen wurden die Kinder im Prozess der sozialen Ablehnung verschiedenen Rollen zugeordnet. Dabei zeigte sich, dass Kinder, die in der Rolle agierten, andere Kinder aktiv sozial auszuschliessen, häufiger aggressive Verhaltensweisen ihren Peers entgegenbrachten als Kinder, die andere nicht aktiv ausschlossen. Aber auch bei den sozial abgelehnten Kinder trat aggressiveres Verhalten häufiger auf als bei den unbeteiligten Kindern oder bei den Kindern, die aktiv sozialen Ausschluss betrieben (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2006; Perren & Alsaker, 2006). Hingegen wurden Kinder, die beim sozialen Ausschluss eine passivere, unbeteiligte Rolle einnahmen, durch die Peers und die Lehrperson prosozial und kooperativ eingeschätzt (ebd.).

Im Zusammenhang mit den sozial-kognitive Fähigkeiten<sup>9</sup> ist die Theory of Mind (ToM) von Relevanz. ToM meint, sich selbst in Bezug auf andere wahrzunehmen, also beispielsweise antizipieren zu können, welche Ziele Interaktionspartner:innen verfolgen. Bereits in den Neunzigerjahren erklärten Sutton et al. (1999), dass sozial-kognitive Fähigkeiten helfen können positive, aber auch negative Absichten zu erreichen.

Was die sozio-moralische Komponente der sozialen Kompetenzen betrifft, stellten Gini (2006) und Menesini et al. (2003) fest, dass bei Kindern, die andere ausschliessen, ein sozio-moralisches Defizit vorhanden ist, was sich in einer mangelnden Empathiefähigkeit sowie einem stärkeren Hang zur Übertretung von moralischen Regeln ausdrückt. In der Studie von Frostad und Pijl (2007) wurde mittels Ratingfragen zu den Subskalen *Kooperation* (einander helfen, teilen, regelkonformes Verhalten), *Selbstbehauptung* (initiatives Verhalten, andere nach Informationen fragen), *Empathie* (respektvolles Verhalten gegenüber anderen Meinungen und Gefühlen) und *Selbstkontrolle* (Abwechseln und Kompromisse eingehen) die soziale Position der Kinder in den inklusiven Klassen ermittelt. Bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten ging ein niedriger Empathie-Wert mit niedriger sozialer Akzeptanz einher. Dieser Zusammenhang zwischen sozialer Position und sozialen Kompetenzen verstärkte sich bei den Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten mit steigendem Alter (ebd.).

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangte die Studie von Kucuker und Tekinarslan (2015), die untersuchte, inwiefern sich die sozialen Kompetenzen von Kindern unterscheiden. Die Autor:innen konnten aufzeigen, dass Defizite in den sozialen Kompetenzen mit dem Problemverhalten der Kinder einherging. Mangelnde soziale Kompetenzen sind demnach ein starker Prädiktor für destruktives Verhalten, wie z. B. die Peers anschreien oder schlagen (ebd.). Bei der Erklärung dieses Zusammenhangs zwischen niedrigen sozialen Kompetenzen und niedriger sozialer Position scheint eine Kausalität in beide Richtungen plausibel: Einerseits erschweren ungenügende soziale Kompetenzen die Bildung von sozialen Beziehungen. Andererseits können durch mangelnde soziale Beziehungen soziale Kompetenzen nicht aufgebaut, gefestigt oder erweitert werden, was vermehrt zu destruktivem Verhalten führen kann (Frostad & Pijl, 2007). Der Kausalzusammenhang des Einflusses sozialer Kompetenzen auf reziproke Beziehungen geht demnach in beide Richtungen.

In der Studie von Garrote und Moser Opitz (2021) wurde unter anderem die Stabilität von Freundschaften während eines Schuljahres untersucht. Es zeigte sich, dass Kinder mit hohen

---

<sup>9</sup> Bei sozial-kognitive Fähigkeiten ist der Prozess der sozialen Kognition wichtig. Dieser meint die Interpretation und die Konstruktion der sozialen Umwelt. Darin repräsentieren sich Eindrücke, Schlussfolgerungen und kausale Zuschreibungen, z. B. glauben Schüler:innen, dass die Lehrperson sie nicht mögen, so sind sie der Auffassung, dass die Lehrperson sie als nicht intelligent und unmotiviert einschätzt (Weiner et al., 1983).

sozialen Kompetenzen auch über stabile Freundschaften verfügten. Es scheint für andauernde Freundschaften von Vorteil zu sein scheint, über prosoziale und kooperative Kompetenzen zu verfügen (ebd.).

Neben den sozialen Kompetenzen kann die Leistung als Einflussfaktor auf die soziale Partizipation ausgemacht werden. In der Studie von Gasteiger-Klicpera und Klicpera (2001) wurde der Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und sozialem Status nachgezeichnet. 42% der Schüler:innen mit sozialen Ablehnungserfahrungen zeigten niedrige schulische Leistungen, während über zwei Drittel der beliebten Kinder (63%) gute schulische Leistungen erbrachten. Der Zusammenhang nahm aber gemäss den Studienautor:innen mit der Höhe der Schulstufe ab. In derselben Studie wurden in einem weiteren Schritt die Verhaltensunterschiede und die Einstellungen von den Kindern mit unterschiedlichen Leistungen untersucht. Es zeigte sich, dass sich Kinder unterschiedlicher Leistungsstände in ihrer Motivation, Leistung zu erbringen oder sich für die Klasse zu engagieren, unterschieden. Leistungsstarke Schüler:innen waren eher motiviert, sich sozial zu engagieren als leistungsschwächere Kinder. Damit einhergingen auch höhere prosoziale Kompetenzen, eine höhere Beteiligung an Klassengesprächen und eine höhere Bereitschaft, Aufgaben in der Klasse zu übernehmen, die über das Lernen hinausgehen, wie z. B. die Übernahme der Rolle der Klassensprecher:in (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001). In der gleichen Studie konnte zudem ein Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und schulischer Leistung nachgewiesen werden. Es wurde aufgezeigt, dass die Impulskontrolle und die Aufmerksamkeit für leistungsschwächere Schüler:innen anspruchsvoller sind als für Leistungsstarke. Diese Herausforderungen haben einen Einfluss auf die schulische Leistung, aber auch auf die Akzeptanz durch die Peers (ebd.).

Die Studie von Huber und Wilbert (2012) untersuchte den Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozialer Ausgrenzung. Sie befragten dazu Lehrpersonen aus Grundschulklassen. Die Lehrpersonen wurden aufgefordert, die durchschnittliche Schulleistung über alle Fächer hinweg von jedem Kind zu beurteilen. Es zeigte sich, dass Kinder mit niedrigen Schulleistungen häufiger von sozialer Ablehnung betroffen waren als Kinder mit guten oder sehr guten Leistungen. 55% der beliebten Schüler:innen hatten auch sehr gute Schulleistungen. Im Weiteren untersuchten Huber und Wilbert (2012) den Zusammenhang zwischen Förderbedarf, Schulleistungsniveau und sozialer Partizipation: Kinder mit hohem eingeschätzten Förderbedarf, die die dritte und vierte Klasse besuchten, waren signifikant höher von sozialer Ablehnung betroffen als Kinder mit niedrigem Förderbedarf. Als Limitation muss eingeräumt werden, dass kein Ursache-Wirkungszusammenhang festgestellt werden konnte. So bleibt offen, ob niedrige Schulleistungen und erhöhter Förderbedarf zu sozialer Ablehnung führen oder ob niedrige

Leistungen und erhöhter Förderbedarf Folge von sozialer Ausgrenzung sind. Zudem handelt es sich bei dieser Studie um Lehrpersonenurteile. Die Diagnose von spF und das Leistungsniveau könnte gegebenenfalls anders ausfallen, wenn differenzierte Abklärungsinstrumente eingesetzt würden. Spannend ist auch der Umstand, dass die Peers nicht über die Information des Förderbedarfes verfügten, hingegen hatten sie Kenntnis über die Schulleistungen. Die Autor:innenchaft zieht folgenden Schluss: Je niedriger die Schulnoten der Kinder, desto grösser die soziale Ablehnung. Das heisst, innerhalb des Klassenumfelds gelten die schulischen numerischen Prädikate als Erfolgs- bzw. Misserfolgsmasse sozialer Akzeptanz (Huber & Wilbert, 2012).

In der längsschnittlichen Studie von Haeberlin et al. (2003) wurden verschiedene Gruppenvergleiche gemacht. Es zeigte sich, dass sich unbeliebte schulleistungsschwache Kinder im Turnunterricht und auf dem Pausenhof negativer verhielten als beliebte schulleistungsschwache Kinder. Die Lehrpersonen schätzten unbeliebte schulleistungsschwache Schüler:innen aggressiver ein als die beliebten schulleistungsschwachen Kinder. Die Autor:innen fanden jedoch keine Unterschiede zwischen den zwei Gruppen von Kindern bezüglich der Schulleistungen, der Hilfsbereitschaft und der Bereitschaft zu kooperieren und in der Fähigkeit Konflikte zu lösen (ebd.).

Es lässt sich feststellen, dass auf der Ebene des Individuums die sozialen Kompetenzen und die schulische Leistung einen Einfluss auf die soziale Partizipation haben. Je ausgeprägter die sozialen Kompetenzen sind, desto höher ist die soziale Akzeptanz in der Klasse. Inwiefern soziale Kompetenzen Bedingung oder Ursache sind für die soziale Akzeptanz bzw. Ablehnung ist aber nicht abschliessend geklärt (Frostad & Pijl, 2007; Kucuker & Tekinarslan, 2015). Es scheint aber, dass für beständige reziproke Beziehungen prosoziale und kooperative Fähigkeiten förderlich sind (Garrote & Moser Opitz, 2021). Auf Ebene der sozial-kognitiven, sozial-moralischen und der affektiven Komponenten sozialer Kompetenz zeigen Forschungsergebnisse, dass Kinder, die andere systematisch ausschliessen, über hohe sozial-kognitive Fähigkeiten verfügen. Defizite zeigen sie in der Perspektivenübernahme (Empathiefähigkeit, sozio-moralische Komponente) und in der Gefühlsregulation (affektive Komponente) (Gini, 2006; Menesini et al., 2003). Die schulische Leistung hat ebenfalls einen Einfluss auf die soziale Partizipation eines Kindes: In der Studie von Gasteiger-Klicpera und Klicpera (2001) zeigten Schüler:innen mit Ablehnungserfahrungen niedrige schulische Leistungen und unterschieden sich in der Leistungsmotivation oder in ihrem Engagement für die Klasse. Damit einherging auch eine niedrigere Beteiligung an Klassengesprächen. Huber und Wilbert (2012) weisen aber auch daraufhin, dass der Ursache-Wirkungszusammenhang nicht geklärt ist: Führen niedrige schulische Leistungen zu sozialer Ablehnung oder sind sie Folge der fehlenden sozialen Akzeptanz?

Betrachtet man Forschungsergebnisse, die den Einfluss sozialer Kompetenzen und/oder der schulischen Leistung auf die soziale Partizipation nachweisen, lässt sich konkludieren, dass für beide Aspekte die Richtung des kausalen Zusammenhangs nicht eindeutig ist. Fehlende soziale Kompetenzen und/oder die schwache schulische Leistung könnten einerseits Ursache sozialer Ablehnung sein, andererseits könnte die mangelnde soziale Akzeptanz niedrige soziale Kompetenzen und niedrige Schulleistungen bewirken.

### **3.2 Ebene der Klasse: Gruppennormen und Heterogenität**

Schüler:innen einer Schulklasse sind in einen spezifischen sozialen Kontext eingebettet, deshalb ist es wichtig, ihr Verhalten nicht losgelöst davon zu betrachten (Boor-Klip et al., 2017). In diesem Unterkapitel wird daher das Klassenumfeld als sozialer Kontext im schulischen Bereich mit seinen geltenden Normen näher betrachtet. Zudem wird in Zusammenhang mit der Heterogenität innerhalb der Klasse darauf eingegangen, inwiefern das Lernumfeld Einfluss auf die soziale Partizipation von Lernenden hat.

Bereits 1995 konstatierte die Psychologin Harris, dass sich eine Peergruppe in einer Klasse nach mehrheitskonformen Regeln verhält (Harris, 1995). Kommt ein Kind neu in eine Gruppe und verhält es sich nicht gemäss diesen Normen, riskiert es Ablehnung durch die Peers. Solche soziale Normen können als geteilte, implizite Erwartungen in Bezug auf das Verhalten verstanden werden (Feldman, 1984). Im Gruppenkontext spricht man von sozialen Gruppennormen, die sich in Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen einer spezifischen Gruppe zeigen. Es wird zwischen formellen (schulischen Leistungsanforderungen) und informellen Normen (z. B. das Aussehen, das Verhalten, die Sportlichkeit) unterschieden (Petillon, 1980). Normen haben eine hohe Implizität, das heisst, sie werden erst deutlich, wenn sie nicht eingehalten werden (Forsyth, 2014). Soziale Normen beeinflussen das Sozialverhalten und können als „moralische Motivation“ (Baumgartner & Alsaker, 2016, S. 77) verstanden werden. Gemäss der social identity development theory (Nesdale, 2003) sind Individuen, die sich mit einer spezifischen Gruppe identifiziert haben, motiviert, sich konform zu den sozialen Gruppennormen zu verhalten. Sie wollen akzeptiert werden, der Gruppe zugehörig sein und bleiben und/oder ihren sozialen Status in dieser Gruppe verbessern, stützen oder verteidigen (Nesdale & Dalton, 2011). Auf die Schulklasse bezogen bedeutet dies, dass Kinder ihre soziale Akzeptanz stärken können, wenn sie den Normen im sozialen Kontext der Klasse entsprechen. Es ist folglich davon auszugehen, dass beispielsweise aggressives Verhalten häufiger in Peergruppen auftritt, in denen es akzeptiert ist, als in Gruppen, in denen es weniger akzeptiert ist. Das heisst, wenn den

Normen im sozialen Kontext der Klasse entsprochen wird, kann das die eigene soziale Akzeptanz stärken. Chang (2004) bestätigte mit seiner Studie diese Hypothese. Er zeigte auf, dass in Klassen, in denen es häufig zu sozialem Rückzugsverhalten kam, dieses Verhalten bei den Peers akzeptierter war als in Klassen, in denen es weniger zu solchen Verhaltensweisen kam. Denselben Zusammenhang konnte auch für aggressives Verhalten nachgewiesen werden. Die Befunde weisen darauf hin, dass die Bedeutung und die Akzeptanz von Verhaltensweisen abhängig vom sozialen Umfeld bzw. dessen jeweiligen geltenden Normen sind (ebd.). Daraus kann geschlossen werden, dass zurückhaltende Kinder in Gruppen mit vorherrschend aggressivem Verhalten eher soziale Ablehnung erfahren (ebd.). Der Gruppennorm nicht-konformes Verhalten kann negative Auswirkungen auf die soziale Akzeptanz durch die Peers haben (Cairns et al., 1988).

Entsprechend ist in der Peergruppe die Akzeptanz von Kindern, die sich normkonform verhalten, grösser. In Bezug auf normkonforme Verhaltensweisen in Schulklassen konnten Schwalbe et al. (2021) zeigen, dass Schüler:innen am häufigsten positiv wahrgenommenes Sozialverhalten als relevante Gruppennorm nannten. Die Autor:innenschaft schliesst daraus, dass dieses Verhalten am förderlichsten für die soziale Akzeptanz im Klassenzimmer ist. Das Ergebnis der Studie von García Bacete et al. (2017) mit Lernenden im Grundschulalter zeigt in eine ähnliche Richtung: Kinder des ersten und zweiten Schuljahres wurden in einer qualitativen Interviewstudie befragt, welche Mitschüler:innen sie nicht mögen und weshalb sie diese ablehnen. Dabei wurde am häufigsten aggressives Verhalten, z. B. persönliches, physisch verletzendes, erniedrigendes, einschüchterndes Verhalten auf verbaler und nonverbaler Ebene genannt.

García Bacete et al. (2017) räumen aber ein, dass Kinder im Alter zwischen fünf und sieben Jahren in ihren Erklärungen, weshalb sie gewisse Peers ablehnen, sowohl individuelle Präferenzen als auch die Referenz auf Gruppennormen oder Stereotypen nennen. Das deutet darauf hin, dass in dieser Entwicklungsphase soziale Ablehnung bzw. die Gründe dafür nicht einem einzigen, über die Zeit gleichbleibenden, Motiv folgen. Ähnliches gilt für die Bildung von Gruppenidentitäten. Diese gehen aus gemeinsamen Präferenzen hervor und eine Abweichung davon kann Ablehnung provozieren (Nesdale & Dalton, 2011).

In Bezug auf die Bedeutung des Lernumfelds haben Grütter et al. (2015) untersucht, inwiefern die Heterogenität<sup>10</sup> in der Klasse (gemessen an dem Verhältnis zwischen Kindern mit und ohne

---

<sup>10</sup> In der Studie von Grütter et al. (2015) wurde zur Messung der Heterogenität der Simpson-Index eingesetzt (Simpson, 1949). Dieser Index entspricht einem Heterogenitätsmass. Dabei wurden die Anzahl Kinder mit spF und jene ohne spF an der Klassengrösse standardisiert. Der spF wurde durch die Lehrperson mithilfe einer vierstufigen Skala: 0 = kein spF; 1 = leichter spF: zusätzliche Unterstützung in Deutsch oder Mathematik; mittlerer spF: zusätzliche Unterstützung in Deutsch und Mathematik; 3 = hoher spF: integrierte Sonderschulung eingeschätzt (ebd.).

spF) die soziale Partizipation beeinflusst. Die soziale Partizipation fiel signifikant höher aus, je höher die Heterogenität in einer Klasse war. Auch wenn für die soziale Akzeptanz und für Gruppennormen Ähnlichkeiten wichtig scheinen, beeinflusste die Heterogenität in den Klassen die sozialen Beziehungen positiv (ebd.). Die Studienlage zum Einfluss von kontextuellen Bedingungen auf die soziale Akzeptanz von Lernenden ist jedoch nicht eindeutig: So konnte in einer deutschsprachigen Studie kein Zusammenhang zwischen der Heterogenität<sup>11</sup> in der Klasse und der Beliebtheit von Kindern nachgewiesen werden (Huber, 2009). Es wird davon ausgegangen, dass sich eine grosse Heterogenität in einer Klasse, aufgrund des Assimilationsdruckes, sich einer bestimmten Gruppennorm anpassen zu müssen, begünstigend auf die soziale Partizipation auswirkt. Obwohl die Forschungslage nicht eindeutig ist, plädiert die Autor:innenschaft dafür, den Einfluss des sozialen Umfeldes einzubeziehen, wenn die soziale Partizipation von Kindern in der Klasse untersucht wird (Farrell, 2000; Huber & Wilbert, 2012).

### **3.3 Aspekte der Unterrichtsqualität: Die drei Basisdimensionen und Konzeptualisierungen von Klassenführung**

In diesem Unterkapitel wird aufgezeigt, welche Faktoren auf Ebene des Unterrichts die soziale Partizipation beeinflussen können. Garrote et al., (2020) zeigen, dass Tiefenstrukturen des Unterrichts einen Einfluss auf die soziale Akzeptanz in der Klasse haben. Tiefenstrukturen lassen sich im Gegensatz zu den sichtbaren Oberflächenstrukturen im Unterricht nicht unmittelbar beobachten. Es zeigte sich, dass sich ein Unterricht, der einen günstigen Effekt auf die Entwicklung und auf das Lernen von Kindern hat, vor allem in den Tiefenstrukturen von weniger effektivem Unterricht unterscheidet (Kunter & Trautwein, 2013). Dem zugrunde liegt die Annahme, dass es einen Zusammenhang zwischen bestimmten Unterrichtsmerkmalen und der Unterrichtsqualität gibt. Die Qualität von Unterricht wird von einer grossen Anzahl an Merkmalen und Prozessen beeinflusst. Oberflächenstrukturen des Unterrichts sind z. B., Sozialformen, Organisationsformen und Methoden. Zu den Tiefenstrukturen des Unterrichts gehört z. B. die Qualität der Interaktion zwischen der Lehrperson und dem Kind (Seidel & Shavelson, 2007). Zur Systematisierung dieser Tiefenstrukturen von Unterricht gibt es unterschiedliche Modelle. Das Modell der drei Basisdimensionen und das CLASS-Framework sind zwei häufig rezipierte Konzeptualisierungen.

---

<sup>11</sup> In der Studie von Huber (2009) wurde Heterogenität als Varianz von den Eigenschaften Intelligenz, Schulleistung, Konzentration, Motivation, Selbständigkeit, Sozialkompetenz, sozialer Rückzug, Aggressivität, Selbstreflexion und Alter operationalisiert. Die Klassenheterogenität entsprach der Varianz aller Eigenschaften pro Klasse.

Die drei Basisdimensionen (Jürgens, 2022; Lipowsky, 2007; Praetorius et al., 2018) beschreiben, was ein qualitativ hochstehender Unterricht beinhaltet: Die Klassenführung, die konstruktive Unterstützung und die kognitive Aktivierung. Nachfolgend werden die drei Basisdimensionen detaillierter beschrieben.

### 3.3.1 Die Basisdimension Klassenführung

Eine gute Klassenführung soll sicherstellen, dass Lernen in einem strukturiert-organisierten Rahmen stattfindet. Klassenführung meint dabei nicht ein Reagieren in Form von Ermahnungen, Strafen und Sanktionierungen, sondern vielmehr eine bewusste Führung im Klassenzimmer, ein Vorbeugen und Bearbeiten von Konflikten und Problemen, die Einbindung der Schüler:innen in die Klasse und die Ermöglichung von Erfolgserlebnissen im Kollektiv (Helmke, 2017).

Die Forschungsarbeiten von Kounin (1976; 2006) gelten in der Unterrichtsforschung als grundlegend und massgebend, wenn es darum geht, die Dimension der Klassenführung zu erläutern. Kounins (2006) fünf Merkmale effektiver Klassenführung lauten: „Klarheit und Festigkeit“, „Allgegenwärtigkeit und Überlappung“, „Reibungslosigkeit und Schwung“, „Gruppenmobilisierung“ und „Herausforderung und Abwechslung“ (S. 77ff.).

Das erste Merkmal „Klarheit und Festigkeit“ (ebd., S. 77) meint, dass die Lehrperson mit klaren Worten/konkreten Aufforderungen auf Störungen, wie z. B. Lärm, lautes Gelächter oder nicht dem Unterrichtgegenstand entsprechenden Unterhaltungen mit Aussagen wie: ‘XY unterlasse das Sprechen’ reagiert. Die Schüler:innen sollen angehalten werden, ihr Verhalten zu modifizieren. Wichtig ist dabei, dass diese Anweisungen mit Blickkontakt erfolgen. Dieser sollte so lange aufrechterhalten werden, bis es zu einem Einstellen der Störung kommt. Die Reaktion der Lehrperson sollte dabei angemessen sein, das heisst, keinen zornigen, aggressiven oder (an)drohenden Charakter haben. Die Festigkeit, zeigt sich darin, ‘wie’ das lehrerseitige Anliegen vorgetragen wird und mit welcher Beharrlichkeit die Lehrperson auf die Durchsetzung ihres Anliegens besteht (Kounins, 2006, S. 78). Das zweite Merkmal der „Allgegenwärtigkeit und Überlappung“ (ebd.) gibt Aufschluss darüber, inwieweit die Lehrperson über das Geschehen im Klassenzimmer informiert ist und dies den Kindern auch entsprechend mitteilt und inwieweit sie sich bei gleichzeitig auftretenden Herausforderungen auf mehrere Aspekte des Unterrichts konzentrieren kann (überlappende Ereignisse).

Im Unterricht allgegenwärtig zu sein, bedeutet demnach, den Lernenden zu vermitteln, dass man das Geschehen im Blick hat, darüber informiert ist und auf unvorhergesehene

Geschehnisse, wie Störungen schnell reagiert, um die Weiterbearbeitung des Unterrichtsgegenstandes wieder aufnehmen zu können. Allgegenwärtigkeit im Unterricht wirkt präventiv gegen Unterrichtsstörungen und hat einen positiven Einfluss auf die Beteiligung der Schüler:innen im Unterricht (ebd.).

Das dritte Merkmal „Reibungslosigkeit und Schwung“ (ebd., S. 103f.) beschreibt die Fähigkeit von Lehrpersonen, einen flüssigen Unterricht zu gestalten. Eine besondere Bedeutung bekommt dabei die Gestaltung von Übergängen zwischen den Unterrichtsphasen. Kommt es nach Übergängen wieder schnell zu einer hohen Fokussierung, sodass die Zielgerichtetheit auf den Unterrichtsgegenstand aufrecht erhalten bleibt, verläuft das Lehr-Lernsetting reibungslos. Sprunghaftes Verhalten kann sich zudem, auch in Unterrichtsphasen, die nicht einem Übergang zugeordnet werden, manifestieren. Unterbricht die Lehrperson beispielsweise ein Kind, das am Vorlesen ist, mit der Frage an die Klasse, wem der Bleistift auf dem Boden gehört, agiert sie nicht mehr zielgerichtet, weil sie sich durch den visuellen Reiz vom Hauptgegenstand des Vorlesens ablenken lässt. Dadurch kommt es zu einem Unterbruch im Unterrichtsgeschehen. Mit „Schwung“ ist auch gemeint, dass der „Spannungsbogen“ während der Lektion aufrecht erhalten bleibt sowie das Unterrichtstempo angemessen ist und es zu keinen Verzögerungen kommt (ebd., S. 103). Verzögerungen können insbesondere auch durch ein „Überproblematisieren von Verhaltensweisen“ (ebd., S. 104) entstehen, wenn die Lehrperson beispielsweise mit unangemessener Heftigkeit auf kleine Störungen reagiert.

Beim vierten Merkmal der „Gruppenmobilisierung“ (ebd., S. 117) liegt der Fokus auf den Kindern die nicht verbal an der Unterrichtsinteraktion beteiligt sind. Methoden, um die Spannung herzustellen bzw. die Gruppe zu mobilisieren sind: Der Klasse nach einer Frage Zeit zum Nachdenken zu gewähren, bevor einzelne Schüler:innen-Antworten aufgerufen werden, mehrere Schüler:innenbeiträge anzuhören und die ganze Klasse zu animieren, im Lesebuch mitzulesen, während ein Kind vorliest. Kounin (2006) spricht in diesem Zusammenhang von „Beschäftigungsradius“ (S. 120). Aufgabe der Lehrperson ist es, die Tätigkeiten aller Schüler:innen im Blick zu haben. Gelingt Lehrpersonen die Mobilisierung aller Lernenden, korreliert das positiv mit der Beteiligung und einem reduzierten Störungsverhalten der Schüler:innen (ebd.).

Das fünfte Merkmal „Herausforderung und Abwechslung“ (ebd., S. 131) zielt darauf ab, dass die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand problemzentriert und variabel gestaltet ist. Kounin (2006) spricht von „intellektueller Herausforderung einer Aufgabe“ (S. 138). Es soll den Kindern eine aktive, kognitive und konzentrierte Auseinandersetzung mit einem Lerninhalt ermöglicht werden. Beispielsweise sollen die Kinder einander nach einer gehörten Geschichte die verschiedenen Sachverhalte mündlich nacherzählen und spezifische Fragen beantworten.

Nicht herausfordernd wäre, wenn die Kinder die Geschichte hören und sie danach abschreiben. Die Abwechslung wird durch den Einsatz von unterschiedlichen Unterrichtsmethoden, Arbeitsmitteln, Darbietungen des Lerninhalts, Sozialformen und dem Einbezug unterschiedlicher Lernorte erzielt (ebd.). „Herausforderung und Abwechslung“ sollen bewirken, dass die Schüler:innen interessierter, neugieriger und arbeitswilliger am Unterricht teilnehmen. Dieses fünfte Merkmal, die Gestaltung einer abwechslungsreichen und herausfordernden Lernaktivität durch die Lehrperson ist insbesondere in Phasen, in denen die Kinder still für sich arbeiten von Relevanz. So korrelierte eine abwechslungsreiche Stillarbeit auch positiv mit der Mitarbeit und mit erwünschtem Verhalten im Unterricht (ebd.).

### 3.3.2 Die Basisdimensionen konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung

Die Basisdimension die konstruktive Unterstützung umfasst einen respektvollen und wertschätzenden Umgang zwischen der Lehrperson und ihren Lernenden (Kunter & Trautwein, 2013). Sie zeigt auf, inwieweit die Lehrperson Interesse, Hilfsbereitschaft, Geduld und Engagement aufbringt, um die Schüler:innen in ihrem Lernen zu unterstützen. Helmke (2017) spricht bei dieser Dimension auch von „Schülerorientierung“ (S. 236), was bedeutet, dass „Schüler, unabhängig von Lernen und Leistung ernst genommen und wertgeschätzt werden“ (ebd., S. 236). In dieser Basisdimension geht es um den emotionalen Aspekt der Lehrperson-Schüler:innen-Beziehung; also darum, ob Lehrpersonen für Kinder auch Ansprechpartner:innen für überfachliche Themen sind und ob sie nicht nur am Leistungsfortschritt, sondern auch an der Person des Kindes Interesse zeigen. Im schulischen Lernen zeigt sich die Schüler:innenorientierung daran, dass das Lernen die Interessen, das Vorwissen und die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder berücksichtigt (Helmke, 2017). Eine auf Unterstützung und Wertschätzung ausgerichtete Lernumgebung ist dabei zentral (Rakoczy & Pauli, 2006). Besonders relevant ist diese Basisdimension, wenn es darum geht, Kinder bei auftretenden Schwierigkeiten adäquat zu unterstützen und dabei den Lernprozess des Kindes aktiv zu begleiten. Die Interaktion in solchen Situationen sollte dabei auf Anerkennung und Wertschätzung beruhen (Klieme et al., 2006).

Zur Basisdimension ‘kognitive Aktivierung’ gehören die Gestaltung von herausfordernden, offenen Aufgabenstellungen sowie ein konstruktiver Umgang mit Fehlern, so dass diese nutzbar gemacht werden können, um das Lernverständnis zu verbessern, was sich wiederum positiv auf die Leistungsentwicklung auswirkt. Diese Basisdimension ist je nach Unterrichtsgegenstand unterschiedlich und bedarf einer spezifischen Definition sowie ein auf das Fach ausgerichtetes (fach-)didaktisches Handeln (Kunter & Trautwein, 2013).

Mit dem Modell der drei Basisdimensionen lässt sich die Qualität des Unterrichts beschreiben. Dadurch können Zusammenhänge zwischen den Qualitätsmerkmalen des Unterrichts und deren Auswirkungen auf die Leistungen und Befindlichkeiten der Schüler:innen aufgezeigt werden (Praetorius et al., 2018).

### 3.3.3 Konzeptualisierungen von Klassenführung

Die fünf Techniken von Klassenführung nach Kounin (1976, 2006) bilden die Grundlagen für weitere Forschungsarbeiten wie das CLASS-Framework<sup>12</sup>. Die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden werden mit dem CLASS-Instrument in drei Domänen gruppiert; „emotional support“, „classroom organization“ und „instructional support“ (Pianta et al., 2008, S. 2). „Classroom organization“ entspricht der Klassenführung in den drei Basisdimensionen (ebd.). Die beiden Domänen „emotional support“ und „instructional support“ weisen Parallelen zu den Dimensionen ‘konstruktive Unterstützung’ und ‘kognitive Aktivierung’ auf (ebd.). Auf sie wird in diesem Kontext nicht weiter eingegangen. Der Vollständigkeit halber wird eine Darstellung abgebildet, die die CLASS-Domänen und ihre Dimensionen im Überblick zeigen (vgl. Abbildung 3).

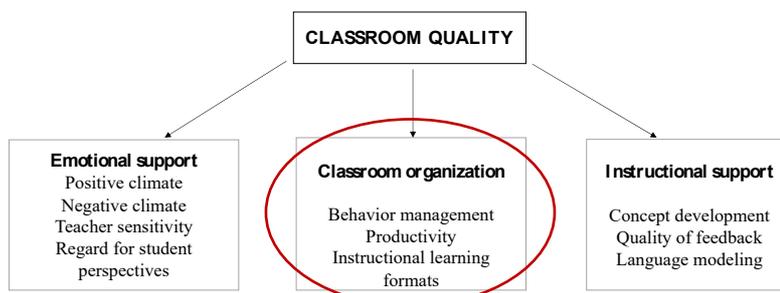


Abbildung 3. Übersicht der drei CLASS Domänen und den dazugehörigen Dimensionen (Pianta et al., 2008, S. 2)

Mit Blick auf die Klassenführung ist die Domäne „classroom organization“ (vgl. Mitte der Abbildung 3) relevant, denn diese umfasst das Klassenmanagement (Pianta et al., 2008, S. 3). Sie wird in die folgenden Dimensionen unterteilt; das Verhaltensmanagement (präventiver und intervenierender Umgang mit störendem Verhalten), die Produktivität (z. B. effektive Lernzeitnutzung) und die Lernunterstützungsformate (z. B. Bereitstellung einer unterstützenden Lernumgebung) (ebd.). Das Konzept der Klassenführung wird in der CLASS-Systematik als eine

<sup>12</sup> CLASS steht für Classroom Assessment Scoring System<sup>TM</sup>. Das Instrument dient der standardisierten Messung der Qualität von Interaktionen im Unterricht. Es basiert auf Literaturreviews, Skalen längsschnittlicher Unterrichtsstudien und auf Instrumenten aus der Grundschulforschung, der Frühpädagogik und der Lehr-Lernforschung (Pianta et al., 2008).

Interaktion zwischen Führung und Steuerung des Verhaltens und der Instruktion definiert (ebd.). Neben dem CLASS-Framework haben sich noch weitere Konzeptualisierungen von Klassenführung etabliert.

Für Evertson und Weinstein (2006) stehen bei der Klassenführung die beiden Aspekte 'Umgang mit Unterrichtsstörungen' und die 'effektive Lernzeitnutzung' im Vordergrund. Wird Klassenführung als ein 'Umgang mit Unterrichtsstörungen' gefasst, wird die Verhaltenssteuerung wichtig, die dem Aufbau von Ordnung im Klassenzimmer dient. Durch gemeinsam festgelegte Regeln werden den Kindern Verhaltenserwartungen mitgeteilt. Gerade für die Prävention von Störungen bzw. bei Disziplinproblemen ist eine hohe Aufmerksamkeit in Form eines stetigen Regelmonitorings bzw. einer Regelsicherung unabdingbar (Ohle-Peters & McElvany, 2022; Pianta et al., 2008).

Kounins empirische Arbeit zeigte bereits 1976, dass in einem Unterricht mit hoher Disziplin nicht die Reaktion auf fehlerhaftes Verhalten, sondern viel mehr präventive Strategien in Bezug auf mögliche Unterrichtsstörungen relevant sind (Klieme & Rakoczy, 2008). Damit liegt die Aufmerksamkeit auf der lehrpersonenseitigen „proaktiven Steuerung des Verhaltens“ (ebd., S. 81) und nicht auf dem Tadeln des unerwünschten Verhaltens (Kunter & Trautwein, 2013). Auftretende Störungen sollen aber dennoch thematisiert und die Konsequenzen dargelegt werden. Ebenso relevant ist die damit einhergehende konsequente Durchsetzung der Sanktionen. Erst durch regelmässige Rückmeldungen der Lehrenden an die Lernenden kann es bei unerwünschtem Verhalten zu Änderungen kommen (Pianta et al., 2008).

Nebst einem gut vorbereiteten Unterricht ist es wichtig, dass die Lehrperson über Planungsflexibilität verfügt und aufkommende emotionale und soziale Probleme berücksichtigt (Stein, 2020). Ist die Lehrperson in der Lage, adaptiv mit auftretenden Störungen umzugehen, ist es möglich, „Reaktionsspiralen“ (Ohle-Peters & McElvany, 2022, S. 136) aus Fehlverhalten und Verhaltensdisziplinierungen zu durchbrechen. Regeln und Routinen bedürfen einer frühzeitigen klaren Einführung zu Beginn des Schuljahres und einer laufenden Sicherung bzw. Festigung. Es ist notwendig, dass über das ganze Schuljahr hinweg ein adaptiver, situationsspezifischer Umgang mit Störungen besteht (Kounin, 2006).

Neben dem Umgang mit Unterrichtsstörungen kann Klassenführung auch unter dem Aspekt der effektiven Lernzeitnutzung betrachtet werden. Dabei wird vom Ideal einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ausgegangen (Evertson & Weinstein, 2006). Die Lehrperson ist in der Lage, die zugewiesene Lernzeit in realisierte Lernzeit zu transformieren. Das heisst, die Lehrperson stellt intensive Lernmöglichkeiten zur Verfügung, ohne das es zu Unterbrechungen und Störungen kommt (Kuger, 2016).

Eine aktive Lernzeit bedeutet eine konstruktive und vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt (Klieme, 2022; Lipowsky, 2007; Praetorius et al., 2018). Praetorius et al. (2018) benennen die effektive Lernzeitnutzung als eine Subdimension der Klassenführung. Für die Messung dieser Subdimension formulieren sie folgende Positivindikatoren: Die Lektion startet und endet pünktlich. Die Übergänge zwischen den Unterrichtseinheiten erfolgen rasch und reibungslos. Die Lehrperson kommuniziert klar die noch zur Verfügung stehende Lernzeit (z. B. 'Ihr habt noch zehn Minuten Zeit für die Aufgabe xy'.) (ebd.).

Unabdingbar dafür sind eine vorausschauende Planung, die Methodenwahl und eine klare Vorstellung von zu erreichenden Lernzielen. Die fachlichen, fachdidaktischen und methodischen Kompetenzen einer Lehrperson haben demnach Einfluss auf das Zeitbudget, das Lernenden im Unterricht zur Verfügung steht. Zeitraubend sind beispielsweise Übergänge oder (wiederkehrende) Wartezeiten durch, z. B. technische Schwierigkeiten mit den eingesetzten Medien. Der Lektionsbeginn und die Übergänge, z. B. von der Kreis- in die Stillarbeitsphase sind in Bezug auf eine effektive Zeitnutzung besonders sensitive Unterrichtseinheiten (Helmke, 2017). Die Steuerung der aktiven Lernzeit wird nebst diagnostischen, fachdidaktischen Kompetenzen als eine der zentralen Kompetenzen der Lehrprofession angesehen: So gilt aktive Lernzeit als „wichtigste Voraussetzung für [...] erfolgreiches Lernen“ (Weinert, 1996, S. 124) und ist ein starker Prädiktor für das Lernen und die Leistung von Kindern (Seidel & Shavelson, 2007).

Die unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Klassenführung weisen auf einen zentralen Punkt hin: Damit ein aufbereiteter Lerninhalt mithilfe von unterschiedlichen Unterrichtsmethoden erarbeitet werden kann, muss die im Unterricht zur Verfügung stehende Zeit effektiv genutzt werden. Dafür sind klare Regeln zielführend, denn sie wirken präventiv gegen Unterrichtsstörungen. Oder in den Worten von Weinert (1996): „Je mehr Unterrichtszeit für die Reduktion störender Aktivitäten verbraucht wird bzw. verschwendet wird, desto weniger aktive Lernzeit steht zur Verfügung“ (S. 124). Dabei spielt auch die Lehrkraftpersönlichkeit eine Rolle: Pädagogische Orientierungen wie gegenseitiger Respekt, Unterstützung und Freundlichkeit wirken sich positiv auf die Klassenführung aber auch auf die Unterrichtsqualität aus (Helmke, 2017).

Nach diesen allgemeinen Ausführungen zum Konzept der Klassenführung geht der folgende Abschnitt der Frage nach, welche Merkmale der Klassenführung die soziale Partizipation beeinflussen können.

### 3.3.4 Klassenführung und soziale Akzeptanz

Studien zeigen, dass eine gute Klassenführung Unterrichtsstörungen reduzieren kann (Hutchings et al., 2013; Rubie-Davies, 2007). Es wird davon ausgegangen, dass die Implementierung und Sicherung von Regeln eine präventive Funktion gegen störendes Verhalten hat (Kostewicz et al., 2008), was sich wiederum positiv auf die soziale Akzeptanz von Kindern auswirken kann. Das ist vor allem für Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten relevant, da sie durch eine gezielte Störungsprävention weniger negativ von ihren Peers wahrgenommen werden. Wenn Lehrpersonen Klassenführungsstrategien also effektiv anwenden, kommt es weniger zu Unterrichtsstörungen, was wiederum dazu führt, dass Lehrpersonen weniger wegen unerwünschtem Verhalten eingreifen müssen. Das kann einen positiven Effekt auf Kinder haben, die einem Risiko ausgesetzt sind, aufgrund ihres störenden Verhaltens von ihren Peers sozial abgelehnt zu werden (Garrote et al., 2020).

Bezogen auf die Klassenführungsmerkmale nach Kounin (2006) ist in Bezug auf die soziale Akzeptanz das erste Merkmal der 'Klarheit und Festigkeit' relevant, das meint, dass die Lehrperson mit klaren Worten auf Störungen reagiert, aber auch dass Regeln und Routinen frühzeitig zu Beginn des Schuljahres eingeführt werden und eine laufende Sicherung bzw. Festigung durch die Lehrperson erfolgt (ebd.). Die Ergebnisse einer längsschnittlichen, quantitativen Studie von Garrote et al. (2020) konnte diesen Zusammenhang zwischen sozialer Akzeptanz und effektiver Klassenführung nachweisen. Garrote und Kolleg:innen (ebd.) haben in 34 inklusiven Schweizer Klassen des ersten bis dritten Schuljahres zu Beginn und am Ende des Schuljahres die soziale Akzeptanz in der Klasse durch eine Kinderbefragung erhoben. Die Qualität der Klassenführung wurde mithilfe des Ratings einer videografierten Mathematiklektion gemessen. Es zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen einer effektiven Klassenführung und der Veränderung der sozialen Akzeptanz (ebd.).

In der Studie von Karakaya und Tufan (2018) mit Kindern im Alter zwischen vier und sieben Jahren wurde hingegen kein Zusammenhang zwischen den sozialen Kompetenzen und dem Problemverhalten der Kinder und den Klassenführungscompetenzen der Vorschullehrpersonen gefunden. Die uneinheitlichen Ergebnisse könnten auf unterschiedliche Messverfahren der Klassenführungsqualität zurückzuführen sein. Im Gegensatz zur Studie von Garrote et al. (2020) wurden in der Studie von Karakaya und Tufan (2018) zur Erfassung der Klassenführung Fragebogen eingesetzt, das heisst, die Daten beruhen auf Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen und nicht auf videografierten Unterrichtsbeobachtungen, die es erlauben, das Handeln in seiner prozesshaften, simultanen Sequenzialität nachzuzeichnen (Corsten et al., 2020).

Poulou et al. (2021) fanden in Kindergärten und in ersten Klassen einen positiven Zusammenhang zwischen den sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder und den Klassenführungsstrategien der Lehrpersonen. Mit Klassenführungsstrategien sind Handlungen gemeint, die dazu dienen eine Umgebung zu schaffen, die ein soziales und fachliches Lernen ermöglichen. Klassenführungsstrategien, die sich auf die Verhaltenssteuerung der Kinder beziehen, sind dabei besonders relevant. Dazu gehören Strategien, die das unerwünschte Verhalten adressieren, aber auch das Ziel haben, dieses präventiv zu vermeiden (Evertson & Weinstein, 2006). Lee und Van Vlack (2018) fanden zudem heraus, dass Lehrpersonen die eigene Emotionsregulation als Strategie nutzen, um das Verhalten der Kinder effektiv zu steuern. Diese Ergebnisse zeigen, dass Klassenführungsstrategien, die die präventive Verhaltenssteuerung der Kinder betreffen, positive Verhaltensweisen im Klassenzimmer begünstigen, was wiederum einen positiven Einfluss auf die soziale Akzeptanz der Kinder haben kann (Avramidis, 2010; Krull et al., 2014). Nebst dem Konzept der Klassenführung soll nachfolgend auf ein weiteres tiefenstrukturelles Merkmal von Unterricht eingegangen werden, bei dem man annimmt, dass es die soziale Partizipation beeinflussen kann; auf das Feedbackverhalten von Lehrpersonen.

### **3.4 Ebene der Lehrperson: Das Feedbackverhalten als soziale Referenz**

In den Disziplinen Psychologie, Soziologie und Pädagogik wird der Begriff 'Feedback' häufig in der Bedeutung von 'Rückbindung', 'Resonanz' und/oder 'Rückmeldung' verwendet (Lee & Van Vlack, 2018). Die unterschiedlichen Begrifflichkeiten verweisen darauf, dass es sich beim Konzept 'Feedback' nicht um ein einheitliches Konzept mit einer eindeutigen Definition handelt. Meist folgen nach der Definition weitere deskriptive Ergänzungen beispielsweise zur Valenz des Feedbacks (z. B. positiv oder negativ) oder zur Empfänger:innenebene (z. B. auf der Individual- oder auf der Systemebene).

Durch die Verwendung des Begriffes Feedback – sei das im Deutschen oder Englischen – wird eine Bandbreite eröffnet, die von einer spontanen Resonanz auf eine Äusserung hin bis zu einer detaillierten Rückmeldung reicht. In der Literatur besteht Einigkeit vor allem darin, dass es bei jeder Form von Feedback um den Kontrast von Selbst- und Fremdwahrnehmung geht. Ein Feedback ist immer eine Bezugnahme auf Sinneswahrnehmungen und Eindrücke des Gegenübers (Evertson & Weinstein, 2006).

London (2003) unterscheidet zwischen destruktivem und konstruktivem Feedback. Eine konstruktive Rückmeldung auf der Individualebene hat für den oder die Empfänger:in einen direkten Nutzen und weist einen Unterstützungscharakter auf. Voraussetzung ist aber, dass sie von

dem oder der Sender:in und von dem oder der Empfänger:in identisch gedeutet und verstanden wird. Konstruktiv bedeutet nicht per se positiv. Ein konstruktives Feedback ist entwicklungs-fördernd, konkret, unmittelbar, beschreibend, beobachtend, vorwurfslos und nicht zurechtwei-send. Von dem oder der Empfänger:in wird es verstanden und kann verarbeitet werden. De-struktives Feedback bewegt sich auf einer unspezifischen, allgemein-vagen, persönlichen Ebene und hat zudem einen bewertenden, beurteilenden Charakter. Dabei können die Grenzen zwischen Beschreibung und Bewertung fließend sein (Strahm, 2003).

Feedback ist nicht reziprok, sondern geht in eine Richtung. Es kann auf der Individual- oder auf der Systemebene erfolgen. Ein Individualfeedback richtet sich an Einzelpersonen, während sich ein Systemfeedback auf Handlungen, Leistungen, Ergebnisse des Teil- oder Gesamtsys-tems beziehen, wie beispielsweise einzelne Klassen oder die gesamte Schule (Buhren, 2015). Im schulischen Kontext kommt es auf den unterschiedlichen Ebenen zu Feedback: Zwischen den Kindern untereinander, zwischen Lehrpersonen und Kindern, zwischen Lehrpersonen un-tereinander und zwischen Lehrpersonen und Schulleitung. In Bezug auf die Vermittlung eines Lerngegenstandes wird in der aktuellen Feedbackforschung davon ausgegangen, dass sich Rückmeldungen auf der Ebene der Aufgabe, des Prozesses, der Selbstregulation und des Selbst bewegen können, wobei Hattie und Timperley (2007) die ersten drei Aspekte um die weiteren Perspektiven 'Vergangenheit (Wie lief es?)', 'Gegenwart (Wie läuft es?)' und 'Zukunft (Wo soll es hingehen?)' ergänzten. Der Effekt von Feedback auf die Lernleistung variiert und steht in Abhängigkeit zu verschiedenen Faktoren (ebd.). Es ist wichtig, dass Feedback in Bezug zum eigentlichen Lernziel steht und Lernende zur Zielerreichung Informationen erhalten (Zierer et al., 2015). Das bedeutet, dass ein Feedback für den Lernprozess erst dann wirksam ist, wenn die Rückmeldung eine Unterstützung für eine vorliegende Problemstellung beinhaltet, wie z. B. Kommentare zu gelösten Aufgaben (ebd.).

Das Ziel von Feedback – sowohl auf der Individual- als auch auf der Systemebene – sollte sein, aus der Rückmeldung neue Handlungsoptionen für das eigene Verhalten ableiten zu können, wobei die Akzeptanz seitens der Feedbackempfänger:innenschaft Voraussetzung für eine Ver-änderung ist. Diese Konzeptualisierung von Feedback entspricht dem gängigen Verständnis in der Unterrichtsforschung. Die vorliegende Studie folgt aber dem Verständnis, dass Feedback die Funktion einer sozialen Referenz für das erwünschte bzw. unerwünschte Verhalten einneh-men kann, wie sich das bei der sozial-kognitiven Theorie, 'Lernen am Modell' nach Bandura (1977)<sup>13</sup> vollzieht. Kinder ab neun Monaten sind in ungewohnten Situationen in der Lage, den

---

<sup>13</sup> Das Modellernen meint das Nachahmen von Verhalten im sozialen und sprachlichen Bereich (Tausch & Tausch, 1998).

Gesichtsausdruck einer anwesenden (Bezugs-)Person zu lesen und zu deuten. Interessant an diesem „Emotionsverstehen“ (Wilkening et al., 2009, S. 65) ist, dass die Situation meist richtig interpretiert wird. Durch Beobachtung der Mimik seines Gegenübers lernt das Kind bereits im Säuglingsalter, welche affektiven Konnotationen kulturspezifische Objekte haben (Bandura, 1977; Pauen & Rauh, 2008). Hertenstein und Campos (2004) fanden heraus, dass sich Kinder im Alter zwischen elf und vierzehn Monaten Objekten zu- bzw. abwandten, denen gegenüber sich Erwachsene zuvor affektiv positiv bzw. affektiv negativ gezeigt hatten. Identisches gilt auch für die Gefühlsreaktion gegenüber anderen Personen. Das Kind sucht bei der Bezugsperson nach einer affektiven Reaktion gegenüber ihm unbekanntem Personen, um diese mit einer emotionalen Bewertung zu versehen, wenn es sich nicht sicher ist, welche Deutung es vornehmen soll (Elsner & Pauen, 2012). Diese „intentionale Kommunikation“ (Pauen & Rauh, 2008, S. 105) gelingt ebenfalls bereits mit neun Monaten. Sie geht mit dem kognitiven Prozess der geteilten Aufmerksamkeit „joint attention“ (Elsner & Pauen, 2012, S. 178) einher. In diesem Prozess hat das Kind ein Bewusstsein darüber, dass es gemeinsam mit einer anderen Person ein Objekt der Umwelt betrachtet. Sowohl die geteilte Aufmerksamkeit als auch die Fähigkeit, den mimischen Ausdruck zu deuten, sind Voraussetzungen für das Phänomen des social referencing (Elsner & Pauen, 2012), beides setzt bereits im Säuglingsalter ein. Es ist die Grundlage für den Prozess der Interpretation von Emotionen.

Das entwicklungspsychologische Phänomen des social referencing, das auf den Psychologen Feinman (1982; 1992) zurückgeht, ist ein Prozess, bei dem Urteile und Meinungen von Personen in die eigene Handlung miteinbezogen werden (Elsner & Pauen, 2012). Social referencing definierte Feinman folgendermassen: „as a process in which one person utilizes another person's interpretation of the situation to formulate her own interpretation of it“ (Feinman, 1992, S. 4). Die drei zentralen Elemente in diesem Prozess sind: Die Person A, die Person B und die Thematik einer bestimmten Situation XY. Die Person B nimmt eine Interpretation des Verhaltens der Person A in einer bestimmten Situation XY vor und verwendet dadurch das Verhalten der Person A als soziale Referenz. Die Person B verfügt über noch wenige Erfahrungen in der Situation XY. Meistens sind Kinder in der Position B und Eltern in jener der Person A ein. Es kann aber auch sein, dass ältere Kinder die Rolle der Person A einnehmen und als soziale Referenz für das Verhalten hinzugezogen werden (ebd.).

Im schulischen Kontext gilt die Lehrperson als soziale Referenz, vor allem am Anfang einer neuen Klassenkonstellation, z. B. in der Schuleintrittsphase, oder bei einem Lehrperson- oder Klassenwechsel. Die Lehrperson zeigt den Kindern, welches Verhalten im Klassenzimmer erwünscht bzw. unerwünscht ist. Durch die Interaktion zwischen Lehrperson und Kindern werden

Beziehungsinformationen offengelegt, die von den Kindern in die Entscheidung, mit welchen Peers sie in eine soziale Interaktion treten wollen, miteinbezogen werden (Webster & Foschi, 1992). Huber (2021) formuliert dies folgendermassen: „Die Lehrkraft offenbart durch ihr Verhalten den Kindern einer Klasse gegenüber immer auch unwillkürlich Informationen über ihre Haltungen gegenüber diesen Kindern und könnte so [...] zur sozialen Referenz werden“ (S. 291). Wullschleger et al. (2020) zeigten, dass je nach Valenz des Feedbacks (positiv oder negativ) dieses in die entsprechende Richtung auf die soziale Akzeptanz wirkt. Hendrickx et al. (2017) fanden heraus, dass insbesondere negatives Feedback zur sozialen Ablehnung führen kann. Einen Zusammenhang zwischen sozialer Akzeptanz und positivem Feedback fanden sie jedoch nicht (ebd.). Dieser Umstand ist besonders relevant in Situationen, in denen es z. B. zu unerwünschtem Verhalten im Klassenzimmer kommt und die Lehrperson dem Kind negatives Feedback dazu übermittelt. Aus diesem Grund ist es wichtig, das Feedbackverhalten und dessen Einfluss auf die soziale Partizipation zu diskutieren, was im folgenden Unterkapitel erfolgt.

### **3.5 Das Feedbackverhalten der Lehrperson und die soziale Ablehnung durch Peers**

Peers sind für die sozialen Beziehungen in einer Schulklasse wichtig (Petillon, 1993). Bei seinen Peers sozial akzeptiert zu sein, beeinflusst die sozio-emotionale Entwicklung positiv (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Hohe soziale Kompetenzen sind Prädeterminanten von sozialer Akzeptanz (Schwalbe et al., 2021). Wie in Kapitel 3.2 dargelegt, besteht bei ungünstigem Sozialverhalten (z. B. bei aggressivem Verhalten) oder bei mangelnden sozialen Kompetenzen ein höheres Risiko von seinen Peers abgelehnt zu werden (Frostad & Pijl, 2007; García Bacete et al., 2017). Die soziale Ablehnung ist zudem beeinflusst durch die vorherrschenden Gruppennormen: Ist aggressives Verhalten in einer Klasse weniger akzeptiert, werden aggressive Kinder eher sozial abgelehnt (Chang, 2004).

Nebst den Peers hat auch das Feedbackverhalten der Lehrperson einen Einfluss auf die sozialen Beziehungen im Klassenzimmer. Kinder beobachten, wie die Lehrperson instruiert und sich gegenüber den Peers verhält bzw. welche Rückmeldungen diese von ihr erhalten.

Helm et al. (2020) untersuchten den Zusammenhang zwischen wahrgenommener Unfairness<sup>14</sup> und der Schüler:innenmotivation und gelangten zu folgendem Ergebnis: Nehmen Schüler:innen Unterschiede im Feedbackverhalten ihrer Lehrperson wahr, hat das einen negativen Einfluss auf ihre Motivation, auf ihr schulisches Interesse und auf ihr Selbstkonzept. Das ist besonders

---

<sup>14</sup> Unfairness kann sich beispielsweise darin äussern, dass Lehrpersonen mündliche Schüler:innenäusserungen ungleich honorieren oder sich um die Belange der Lernenden unterschiedlich intensiv kümmern (Helm et al., 2020).

relevant, denn je unfairer sich Schüler:innen durch die Lehrperson behandelt fühlen, desto devianter und weniger norm- und regelkonform verhalten sie sich in der Schule (Gouveia-Pereira et al., 2003; Sanches et al., 2012).

Die Ergebnisse der Studie von McAuliffe et al. (2009) konnten Ähnliches aufzeigen: Was Lehrpersonen über die Kinder denken und wie sie sich ihnen gegenüber verhalten, hat einen Einfluss auf die Schüler:innenleistung und die Erfahrungen, die die Kinder in ihrer Peergroup machen. In der qualitativ-explorativen Studie von İnan-Kaya und Rubie-Davies (2022) lag der Beobachtungsfokus auf feststellbaren Unterschieden in den Lehrpersonen-Schüler:innen-Interaktionen innerhalb der Klasse. Zwanzig Lehrpersonen wurden in ihrem alltäglichen Unterricht beobachtet. Feldnotizen erfassten das verbale und nonverbale Verhalten der Lehrpersonen. Die Autor:innenschaft identifizierte drei Leitthemen im Zusammenhang mit unterschiedlichem Lehrpersonenverhalten gegenüber den Kindern in der Klasse; nonverbale Verhaltensunterschiede (z. B. unterschiedlicher Augenkontakt, Lachen, Stimmlage), Differenzen bei leistungsbezogenen Interaktionen (z. B. Häufigkeit der Interaktionen, Antwortmöglichkeiten, Unterbrechung, Feedback und Lob) und unterschiedliche Reaktionen unter identischen Bedingungen (z. B. unterschiedliche Verhaltensreaktionen der Lehrperson bei zu spätem Erscheinen im Unterricht). Die identifizierten Unterschiede derselben Lehrperson wiesen darauf hin, dass beliebte Schüler:innen auf der emotionalen und leistungsbezogenen Ebene mehr Unterstützung erfuhren als weniger beliebte Schüler:innen. Die Autor:innenschaft vermutete, dass die Ethnizität, die Leistung und ein besonderer Förderbedarf für das uneinheitliche Lehrpersonenverhalten gegenüber den Lernenden eine Rolle spielte (ebd.).

Durch die Lehrperson-Schüler:innen-Interaktion erhalten die Kinder Informationen über die Beziehung und den Leistungsstand ihrer Mitschüler:innen (Kuklinski & Weinstein, 2000; Webster & Foschi, 1992). Das anschliessende Einbeziehen dieser Beobachtung in die eigene Handlung entspricht dem social referencing. So konnte auch die Studie von Bierman (2004) aufzeigen, dass positive soziale Interaktionen unter den Kindern von unterstützendem Feedback durch die Lehrperson positiv beeinflusst wird.

In verschiedenen Experimentalstudien konnte zudem nachgewiesen werden, dass in Bezug auf den sozialen Status innerhalb einer Klasse negatives öffentliches Feedback der Lehrperson stärker negativ wirksam war als positives Feedback. Negatives Lehrpersonenfeedback trug demnach in stärkerem Ausmass zu einem niedrigen sozialen Status bei, als dass positives Feedback den sozialen Status verbesserte (Huber et al., 2015, 2018; White & Jones, 2000).

Die Studie von Huber et al. (2015) wies nach, dass anhand von positivem bzw. negativem Lehrpersonenfeedback die soziale Akzeptanz von Kindern in die entsprechende Richtung gelenkt

werden konnte. Huber (2021) konnte diesen Zusammenhang im natürlichen Setting des Klassenzimmers replizieren: Es zeigte sich in den Grundschulklassen, dass ein negatives Feedback mit einem leicht sinkenden Wahlstatus einherging.

In einem längsschnittlichen, natürlichen Design untersuchten Hendrickxs et al. (2017), inwiefern die von den Peers wahrgenommene Lehrperson-Schüler:innen-Beziehung und das Lehrpersonenverhalten im Zusammenhang mit der Peer-Akzeptanz bzw. -Ablehnung standen. Die Videostudie hat nachgewiesen, je mehr negatives Verhalten eine Lehrperson gegenüber einem Kind zeigte, desto eher dachten die Peers, dass die Lehrperson das Kind nicht mag, und sie mochten das Kind entsprechend auch nicht (ebd.). Ähnliches konnten Wullschleger und Kolleginnen (2020) in einem ebenfalls längsschnittlichen Design im natürlichen, nicht standardisierten Setting des Klassenzimmers zeigen: Je mehr öffentliches Lehrpersonenfeedback ein Kind auf korrektes Sozialverhalten erhielt, desto stärker wurde es von seinen Peers akzeptiert und desto kooperativer war es (ebd.).

Kinder, die ein positives Feedback von der Lehrperson erhalten, haben somit eine günstigere Ausgangslage für die soziale Akzeptanz bei ihren Peers, vor allem wenn diese unsicher sind, ob sie mit ihren Peers in Interaktion treten sollen oder nicht.

Insgesamt weisen diese Studien auf die bedeutsame Rolle des Lehrpersonen-Feedbacks für die Peer-Beziehungen hin, vor allem in Bezug auf die soziale Ablehnung. Dies ist insbesondere für jene Kinder zentral, die häufig sozial abgelehnt werden, z. B. für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten (Huber, 2021; White & Jones, 2000). Diese Erkenntnis könnte bedeuten, dass das Lehrpersonenfeedback, vermittelt über die Peer-Akzeptanz, mit der sozialen Partizipation zusammenhängen könnte. Durch bewusstes (Feedback-)Verhalten im Klassenzimmer kann die Lehrperson die soziale Akzeptanz der Kinder gezielt(er) unterstützen, stärken und lenken.

Doch das (Feedback-)Verhalten der Lehrperson und ihre Klassenführung laufen im Unterricht meist unbewusst ab. In Bezug auf diese impliziten Verhaltensweisen wird der Begriff der Handlungsorientierungen zentral. Im folgenden Unterkapitel wird auf diesen für die Untersuchung sehr zentralen Begriff vertieft eingegangen.

### **3.6 Der Begriff der Handlungsorientierungen**

Der Begriff der Handlungsorientierungen zielt auf das implizite, handlungsleitende Wissen ab (Nohl et al., 2015; Nohl, 2017). Der Terminus ist eine Bezeichnung für alles, was in der Handlung unbewusst abläuft und damit im Verbaltranskript und in den Fotogrammen 'zwischen den

Zeilen liegt'. Die Dokumentarische Methode bietet einen methodologischen Zugang, um dieses für die Akteur:innen nicht bewusste Handlungswissen und vor allem dessen Strukturgesetzlichkeit(en) (der *modus operandi*, vgl. Fussnote 35) aufzudecken bzw. zu rekonstruieren. Das heisst, eine Handlungsorientierung zeigt sich über eine spezifische Strukturgesetzlichkeit (den *modus operandi*) einer Thematik oder einzelner Problemstellungen. Der Geltungsbereich geht demnach nicht über einen spezifischen Inhalt hinaus (Nohl, 2017, Nohl et al., 2015). Die Sichtbarmachung oder die Rekonstruktion von Handlungsorientierungen in der jeweiligen Praxis eröffnet einen Zugang zu der im Analysefokus stehenden Handlungspraxis. Dieser Zugang zur Struktur der Praxis verlangt eine Beobachter:innen-Perspektive oder eine Aussensicht. Handelnde können diese Perspektive nicht einnehmen, da sie ansonsten in ihrem unmittelbaren Handeln gestört und damit nicht mehr handlungsfähig wären (Nohl, 2017).

Mit Bezug auf das vorliegende Projekt kann die Identifikation der Handlungsorientierungen von Lehrpersonen in Klassengesprächssituationen Aufschluss darüber geben, welche überindividuelle Unterschiede sich zeigen und welche Handlungsorientierungen von Lehrpersonen in der Tendenz eher erwünschte bzw. unerwünschte Konsequenzen in Bezug auf die soziale Partizipation der Kinder im Klassenzimmer haben könnten.

Obschon Unterrichtssituationen von routinisierten, meist unbewussten Handlungen durchzogen sind und gerade schwierige Situationen meist schnelle, intuitive und affektiv geprägte Handlungsentscheidungen verlangen (Schweer, 2019), gibt es in der Literatur ein breites Wissen darüber, wie bewusstes Lehrpersonenverhalten die soziale Partizipation von Kindern gezielt und systematisch fördern kann. Das folgende Kapitel 4 befasst sich damit.

#### **4. Interventionen zur Förderung der sozialen Partizipation im inklusiven Unterricht**

Die soziale Partizipation von Kindern in einer inklusiven Schulklasse und vor allem auch jene von Kindern mit einem erhöhten Risiko für soziale Ablehnung (z. B. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten) (Camargo et al., 2014; Frostad & Pijl, 2007; Place & Hodge, 2001) kann unterstützt werden. Die Unterstützung kann dabei sowohl beim sozial abgelehnten Kind als auch bei der Klasse ansetzen.

## 4.1 Interventionen auf der Individualebene

Kinder, die aufgrund ihres Verhaltens Ablehnung erfahren, haben häufig Defizite im sozial-emotionalen Bereich. Eine Unterstützung auf der Individualebene kann daher die Stärkung dieser Kompetenzen beim betroffenen Kind darstellen. Sozial-emotionale Fähigkeiten sind wichtig in Interaktionen. Für positive Beziehungen ist die Herstellung einer Balance zwischen den eigenen Bedürfnissen und denen der Mitmenschen zentral (Kanning, 2009). Mangelnde Sozialkompetenzen oder eine unzureichende Impulskontrolle sind Risikofaktoren für Verhaltensauffälligkeiten (Crick & Dodge, 1996; Lemerise & Arsenio, 2000; Schick & Cierpka, 2006).

Soziale Kompetenzen sind trainierbar (Petermann, 2010). Erhält ein Kind wenig oder keine Möglichkeiten sozial-emotionale Fähigkeiten, wie beispielsweise Selbstregulation oder Beziehungsgestaltung zu erlernen, birgt das die Gefahr, dass es sozial ausgegrenzt wird (Piegsda & Jurkowski, 2022; Reicher & Matischek-Jauk, 2018). Bei sozialen Trainingsprogrammen geht es dabei nicht darum, dass sich Kinder bestimmten Verhaltensregeln anpassen, sondern dass sie Anregungen bekommen, ihr Handlungs- und Verhaltensrepertoire zu erweitern (Steins & Haep, 2014). Diese Anregungen können sowohl lehrpersonenseitig als auch von den Peers kommen.

Je früher und je regelmässiger soziale Kompetenztrainings implementiert werden, desto nachhaltiger und effektiver sind solche Förderprogramme. Ein systematischer und strukturierter Aufbau ist ebenfalls von Bedeutung. Damit ist gemeint, dass von einfachen zu komplexen Zielen hingearbeitet wird und dass der Aufbau der Fördereinheiten eine starke Ritualisierung aufweist. Das erzeugt Routinen und das Vorgehen in den Fördereinheiten wird damit vorhersehbar, was sich positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken kann (Petermann & Petermann, 2017). Petermann (2010) verweist darauf, dass präventive Verhaltenstrainings für Kinder auf der Eingangsstufe nebst dem stufenartigen Aufbau eine starke Anwendungsbezogenheit aufweisen sollten. Die meisten Interventionsprogramme im deutschsprachigen Raum sind entwicklungsorientiert, beziehen sich auf die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und sind geeignet zur Prävention von aggressivem Verhalten (vgl.

Abbildung 4) (Malti & Perren, 2016; Schick & Cierpka, 2010). Nebst dem Umstand, dass sich das Schulsetting für die Durchführung von langfristigen Förderprogrammen eignet, ist ein Vorteil von schulbasierten Förderprogrammen, dass damit viele Kinder erreicht werden können. In den Metaanalysen von Durlak et al. (2011) und Taylor et al. (2017) wurde die Wirksamkeit der

schulbasierten ‘social and emotional learning interventions’ (SEL) <sup>15</sup> zur Stärkung der sozial emotionalen Kompetenzen untersucht. Die beiden Metaanalysen kommen zum Schluss, dass sich durch den Einsatz von SEL-Förderprogrammen die sozial-emotionalen Fähigkeiten der Kinder (wie z. B. Gefühle erkennen, selbstregulative Fähigkeiten und Konfliktbewältigungsstrategien) verbesserten. Zudem konnte eine Stärkung des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit festgestellt werden. Ebenso wurde ein positiver Effekt auf die Einstellung gegenüber den Peers und der Schule im Allgemeinen gefunden (ebd.). In der

Abbildung 4 werden verschiedene soziale Trainingsprogramme aus dem deutschsprachigen Raum aufgeführt. Ein evaluiertes Programm nennt sich ‘Faustlos’ (vgl.

Abbildung 4) und ist dreiteilig aufgebaut: Empathieförderung, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Mut (Schick & Cierpka, 2010). Bereits die erste Effektivitätsstudie zeigte positive Effekte bezüglich der Reduktion von aggressivem Verhalten und Verhaltensauffälligkeiten (Schick & Cierpka, 2006). Die ‘Faustlos-Kinder’ zeigten im Vergleich zur Kontrollgruppe zum Zeitpunkt der Nacherhebung bessere Fähigkeiten im Erkennen von Emotionen und im Finden von Problemlösestrategien. Das Programm ist besonders in Bezug auf die Förderung von Empathiefähigkeiten und emotionalen Kompetenzen effektiv. Zudem liess sich eine Abnahme von verbalen Aggressionen nachweisen (Bowi et al., 2008; Schick & Cierpka, 2006). Die praktische Umsetzung dieses Programms ist an eine verbindliche Fortbildung für Lehrpersonen gekoppelt. Die für den deutschsprachigen Raum vorliegenden Förderprogramme sind sich in ihrer Strukturiertheit und in den eingesetzten Methoden (meist auf der kognitiv-behavioralen Ebene) sehr ähnlich. Jedoch einzig für ‘Faustlos’ liegt eine Effektivitätsuntersuchung vor, die von einer unabhängigen Forschungsgruppe – und nicht von den Programmentwickelnden – durchgeführt wurde, demnach besteht bei den meisten Programmen in Bezug auf die Messung der Effektivität durch unabhängige Personen noch erheblicher Forschungsbedarf (Schick & Cierpka, 2010).

---

<sup>15</sup> SEL-Interventionen setzen bei den folgenden Kompetenzen auf kognitiver, affektiver und behavioraler Ebene an: Selbstachtsamkeit (z. B. Fähigkeit, eigene Gefühle und Grenzen wahrzunehmen), Selbstmanagement (z. B. Fähigkeit, Emotionen und das Verhalten zu regulieren), Sozialachtsamkeit (z. B. Fähigkeit der Perspektivenübernahme) und Beziehungskompetenzen (z. B. die Fähigkeit, gesunde Beziehungen zu etablieren) (Taylor et al., 2017).

Autor:in	Programm-Name und Zielgruppe	Beschreibung der Inhalte
Koglin und Petermann (2013), Petermann et al. (2007, 2013)	Verhaltenstraining im Kindergarten (3-6 Jahre), für Schulanfänger (1./2. Klasse) und in der Grundschule (3./4. Klasse)	Emotionale Kompetenz, soziale Problemlösung und soziale Fertigkeiten (Kindergarten), Sozial-kognitive Kompetenz = Selbstinstruktion und Aufmerksamkeitslenkung, Selbst- und Fremdwahrnehmung von Emotionen, soziale Basiskompetenzen und Problemlöseverhalten (Schulanfänger); emotionale und soziale Kompetenz, Förderung der moralischen Entwicklung (Grundschule) <a href="http://www.praeventions-forum.de">www.praeventions-forum.de</a>
Beelmann und Jausch (2016)	EFFEKT-Kindertraining (3-7 Jahre) „Ich kann Probleme lösen“ (IKPL)	Training in sozialer Problemlösung in Anlehnung an das amerikanische Programm von Shure (1992), <a href="http://www.oeffekt-training.de">www.oeffekt-training.de</a>
Cierpka (2014a, b)	FAUSTLOS (mit Programm-Varianten für den Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe)	Training in den Bereichen Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Wut und Ärger in Anlehnung an das amerikanische Programm <i>Second Step</i> , <a href="http://www.faustlos.de">www.faustlos.de</a>
Roth und Reichle (2008)	„Ich bleibe cool“-Training (Grundschulalter)	Acht Module zur Emotionserkennung und -regulation, sozialer Kompetenz und interpersonellem Problemlösen und Ärgermanagement
Hillenbrand et al. (2009)	„Lubo aus dem All!“ (Vorschulalter)	Soziale Wahrnehmung, Emotionserkennung, Emotionsregulation
Hillenbrand und Pütz (2008)	KlasseKinderSpiel (Grundschule, aber auch später einsetzbar)	Lernen sozialer Regeln im Rahmen eines Wettbewerbsspiels (Deutsche Variante des Good Behavior Game)
Fröhlich-Gildhoff et al. (2007)	Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen (PRiK)	Sechs Trainingseinheiten zur Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz, Umgang mit Stress und Problemlösen

Abbildung 4. Eine Übersicht sozialer Trainingsprogramme aus dem deutschsprachigen Raum (aus Beelmann, 2019, S. 154)

## 4.2 Interventionen auf der Ebene der Klasse

Es reicht nicht aus, wenn sich Interventionen nur auf die Vermittlung und Förderung von Sozialkompetenzen auf Individualebene beschränken. Um die soziale Partizipation von Kindern zu fördern, sind Interventionsformen, die die soziale Umwelt von Kindern miteinbeziehen, ebenfalls bedeutsam (Garrote & Dessemontet, 2015). Die Ergebnisse der Studien von Carter und Hughes (2005) sowie Whalon et al. (2015) sprechen dafür, dass eine Kombination von Interventionsformen auf der Individual- und auf der Klassenebene besonders wirksam ist. Eine solche Interventionsform auf der Klassenebene sind kooperative Lernformen<sup>16</sup>. Kooperative Einheiten, in denen Kinder angehalten werden zusammenzuarbeiten, haben einen positiven Effekt

<sup>16</sup> Kooperatives Lernen ist folgendermassen definiert: Der Einsatz von Kleingruppen, die die Zusammenarbeit fokussiert, mit der Absicht, den eigenen und den Lernprozess von anderen zu maximieren (Johnson & Johnson, 2009).

auf die soziale Akzeptanz von Kindern (Piercy et al., 2002; Putnam et al., 1996). Wichtig ist, dass kooperative Lernformen und peer-vermittelte Lernformen die gesamte Klasse betreffen und nicht nur einzelne Kinder. Somit braucht es ein Engagement von allen Beteiligten – den Lehrpersonen und den Kindern (Garrote, 2017). Kooperative Lernformen fördern das Miteinander (Schuster, 2017).

Das systematische Review von Garrote et al. (2017) fokussiert Interventionsstudien auf der inklusiven Vorschul- und der Primarschulstufe. Die 35 ausgewählten Studien implementierten Interventionen auf unterschiedlichen Ebenen: Mit 19 Studien fokussiert über die Hälfte die Vermittlung von Interaktionskompetenzen (z. B. Spielvorschläge und/oder Komplimente machen, das Initiieren von Interaktionen). Die Interaktionsstrategien wurden von Erwachsenen angeregt und hatten das Ziel während Freispielsequenzen, Interaktionen zu initiieren und aufrechtzuerhalten. Zwölf Studien untersuchten den Effekt von veranlassten Gruppenaktivitäten. Dazu gehörte auch die Implementierung eines wöchentlichen Austausches über soziale Probleme in einer unterstützenden Gruppe, genannt „circle of friends“ (ebd., S. 18). Vier Untersuchungen bezogen sich auf die Anleitung von Assistenzpersonen im Unterricht. Die Ergebnisse des systematischen Reviews von Garrote et al. (2017) zeigte, dass sich durch Förderprogramme auf allen Ebenen die soziale Partizipation der Kinder verbesserte.

In der Experimentalstudie von Kamps et al. (2015) wurden Kindergarten- und Erstklasskindern gezielt Strategien gezeigt, wie sie miteinander kommunizieren können, mit dem Ziel den Austausch zwischen den Kindern zu verbessern. Dreimal die Woche während sechs Monaten wurden soziale und kommunikative Fähigkeiten mithilfe von Kartenspielen eingeübt (Peer-Netzwerk-Intervention). Dabei erhielten die Lehrpersonen standardisierte Lektionsplanungen zur Förderung der kommunikativen Fähigkeiten, mit gezielten Hinweisen für die Kinder. Schüler:innen, die die Peer-Netzwerk-Intervention erhielten, initiierten daraufhin mehr Peerkontakte als Kinder der Kontrollgruppe: Dies wurde in interventionsunabhängigen sozialen Aktivitäten im natürlichen Setting festgestellt. Auch während der Interventionszeit kam es zu einer Steigerung der Interaktionen unter den Kindern (Kamps et al., 2015). Die Ergebnisse dieser Studie bestätigten auch vorangehende Befunde, die zeigten, dass Interventionen zur Förderung der sozialen Kompetenzen die geförderten Fähigkeiten verbesserten (Cappadocia & Weiss, 2011). Die Metaanalyse von Whalon et al. (2015) analysierte ebenfalls Studien, in denen Kinder gezielt in der Anwendung von Interaktionsstrategien geschult wurden. Sie fanden einen starken Effekt in Bezug auf die sozialen Interaktionen unter den Kindern zugunsten der Trainingsgruppen (ebd.). Die Studie von Thiemann und Goldstein (2004) kombinierte ebenfalls beide Interventionsebenen: Die Vermittlung von sozialen Kompetenzen und das Peer-Training (gezielte

schriftliche Hinweise an ausgewählte Kinder). Es kam zu einer Verbesserung der kommunikativen und sozialen Fähigkeiten und der wahrgenommenen Qualität von Interaktionen der Kinder (ebd.).

## **5. Zwischenfazit und Begründung der Forschungsfragen**

Sozial eingebunden zu sein und sich zugehörig zu fühlen, stellen ein zentrales menschliches Grundbedürfnis dar (Deci & Ryan, 1985, 1993). Ist dieses Bedürfnis nicht ausreichend befriedigt, kann das negative Auswirkungen auf das (schulische) Wohlbefinden und die Gesundheit haben (Baumeister & Leary, 1995; Osterman, 2000). Ist ein Kind von seinen Peers sozial akzeptiert, hat das einen positiven Effekt auf seine sozio-emotionale Entwicklung (Eriksson & Granlund, 2004) (vgl. Kapitel 2). Die theoretischen und empirischen Erkenntnisse verweisen aber auch darauf, dass sich Herausforderungen der sozialen Partizipation auf unterschiedlichen Ebenen zeigen können. Diesem Umstand gerecht wird die Begriffsdefinition in der Systematik nach Koster et al. (2009), die das Konzept mit den vier Schlüsselbegriffen soziale Interaktionen, soziale Beziehungen, die Wahrnehmung des Individuums und die soziale Akzeptanz multidimensional umfassen (vgl. Kapitel 2.2).

Herausforderungen können sich auf Ebene des Individuums zeigen. Je höher das Defizit in den sozialen Kompetenzen, desto wahrscheinlicher ist es, dass Kinder in der Schule Problemverhalten zeigen (z. B. andere Kinder anschreien oder schlagen) (Kucuker & Tekinarslan, 2015). Soziale Kompetenzen haben einen Einfluss auf die soziale Position innerhalb einer Gruppe (Frostad & Pijl, 2007; Garrote & Moser Opitz, 2021). Sie sind Prädeterminanten von sozialer Akzeptanz (Schwalbe et al., 2021). Aber auch die schulische Leistung steht im Zusammenhang mit der sozialen Position: Je besser die Leistungen sind, desto weniger Erfahrungen von sozialer Ablehnung werden gemacht (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001; Huber & Wilbert, 2012). Sozialkonformes Verhalten entlang geltenden Gruppennormen ist für die soziale Akzeptanz ebenfalls förderlich (Nesdale & Dalton, 2011) (vgl. Kapitel 3.1 und 3.2).

Nebst der Tatsache, dass sich tiefenstrukturelle Faktoren des Unterrichts günstig auf die Lernentwicklung von Lernenden auswirken und sich der Unterricht von Lehrpersonen gerade in diesen Faktoren (z. B. in der Klassenführung oder im Feedbackverhalten) unterscheidet (Kunter & Trautwein, 2013; Lipowsky, 2007), konnte Garrote et al. (2020) einen Zusammenhang zwischen der Klassenführung und der sozialen Akzeptanz nachzeichnen. Es kann tendenziell davon ausgegangen werden, dass eine effektive Klassenführung (z. B. das Monitoring und Einfordern von regelkonformem Verhalten im Klassenzimmer) präventiv gegen Unterrichtsstörungen ist

und somit vor allem Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten weniger negativ von ihren Peers wahrgenommen werden (Kostewicz et al., 2008).

Uysal et al. (2010) konnten nachweisen, dass es in Klassen mit einer effektiven Klassenführung häufiger zu erwünschtem als unerwünschtem Verhalten kommt (vgl. Kapitel 3.3).

Die sozialen Beziehungen von Lernenden im Klassenzimmer können im Weiteren auch vom Feedbackverhalten der Lehrperson beeinflusst sein. Durch Beobachtungen erfassen die Kinder, wie sich die Lehrperson gegenüber den Peers verhält bzw. welche Rückmeldungen die Peers von ihr erhalten. Das Feedbackverhalten der Lehrperson kann für Kinder, vor allem in der Schuleintrittsphase, eine soziale Rückversicherung sein, da Kinder zu Beginn noch über wenig Erfahrung verfügen und nach einer sozialen Referenz suchen (Kuklinski & Weinstein, 2000; Webster & Foschi, 1992). Grundsätzlich wirkt innerhalb einer Klasse negatives öffentliches Feedback ausgeprägter negativ als positives Feedback positiv. Lernende, die mehr negatives Lehrpersonenfeedback erhalten, sind weniger akzeptiert bei ihren Peers (Huber, 2021; Huber et al., 2015; White & Jones, 2000). Wullschleger et al. (2020) konnten in ihrer längsschnittlichen Untersuchung zeigen, dass positives Lehrpersonenfeedback auf korrektes Sozialverhalten mit der sozialen Akzeptanz des Kindes im Zusammenhang steht (vgl. Kapitel 3.5).

Davon ausgehend leitet sich das Forschungsdesiderat dieser Untersuchung ab: Es gilt erweitertes empirisches Wissen über tiefenstrukturelle Unterrichtsmerkmale zu generieren. Abgeleitet davon können Aussagen darüber gemacht werden, die das Lehrpersonenverhalten betreffen. Die Frage stellt sich, welche tiefenstrukturellen Unterrichtsfaktoren tendenziell für die soziale Partizipation aller Kinder in der Klasse förderlich und welche eher hinderlich sind. Günstige tiefenstrukturelle Faktoren des Unterrichts, wie z. B. eine wertschätzende Lehrpersonen-Schüler:innen-Interaktion liegen per Definition nicht an der Oberfläche und beinhalten somit eine starke implizite Ebene (Kunter & Trautwein, 2013; Seidel & Shavelson, 2007).

Ausgehend davon bewegen sich die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit auf der Implizität der Unterrichtsstruktur bzw. auf dem Lehrpersonenhandeln, deshalb wird nach den Handlungsorientierungen gefragt. Diese zielen auf die impliziten Wissensstrukturen, die Lehrpersonen in der Handlungspraxis leiten (vgl. Kapitel 3.5). Einerseits stellt der Begriff der Handlungsorientierung auf methodischer Ebene einen zentralen Bezugspunkt dar und andererseits lässt sich auf inhaltlicher Ebene eine Relevanz ableiten: Unterrichtssituationen, wie z. B. Klassengespräche sind von routinisierten (Lehrpersonen-)Handlungen durchzogen, die unbewusst von statten gehen (Lipowsky & Rzejak, 2022). Zudem kann daraus eine vorsichtige Empfehlung darüber abgeleitet werden, welche Handlungsorientierungen von Lehrpersonen hier eher

erwünschte bzw. unerwünschte Konsequenzen in Bezug auf die soziale Partizipation der Kinder im inklusiven Klassenzimmer haben könnten.

Durch das Aufdecken von Handlungsorientierungen in Klassengesprächen könnten Lehrpersonen angeregt werden, ihr Handeln im Unterricht gezielter zu reflektieren. Lehrpersonen könnten dadurch für schwierige Unterrichtssituationen oder für deren Prävention ein Bewusstsein entwickeln und realisieren, wie ihre Handlungsorientierungen mit der sozialen Partizipation der Kinder im inklusiven Klassengefüge zusammenhängen.

Das Ziel ist, das Lehrpersonenhandeln in Bezug auf die Förderung der sozialen Partizipation im inklusiven Klassenzimmer zu professionalisieren. Immer mitzudenken ist die Tatsache, dass es Kinder im inklusiven Klassenzimmer gibt, die einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, sozial ausgegrenzt zu werden, wie z. B. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten) (Camargo et al., 2014; Frostad & Pijl, 2007; Place & Hodge, 2001).

Aus diesem Grund folgt die vorliegende Untersuchung den zwei Forschungsfragen, die bereits im 1. Einleitung dargelegt wurden:

1. Welche Handlungsorientierungen leiten Lehrpersonen in Klassengesprächssituationen, in denen die Kinder zur Reflexion des kooperativen Verhaltens angehalten werden, und inwieweit unterstützen diese Handlungsorientierungen die soziale Partizipation?
2. Welche Typen von Lehrpersonen in Bezug auf die Gestaltung und Bearbeitung von Klassengesprächen lassen sich rekonstruieren und beschreiben?

Das nächste Kapitel geht auf das Forschungsdesign, die Gesamtuntersuchung, in der diese Teilstudie eingebettet war, weiter auf die Erhebungsmethode der Unterrichtsvideografie und deren Auswertungsstrategie der Dokumentarischen Unterrichtsvideografieanalyse ein.

## **6. Methodisches Vorgehen**

Das Kapitel 6 führt zunächst in die Gesamtuntersuchung ein, in dieser war die vorliegende Teilstudie eingebettet. Danach geht dieses Kapitel auf die Intervention, die Stichprobe, die Durchführung und die videobasierte Erforschung von unterrichtlichem Geschehen ein. Weiter beschreibt es die Datenerhebung, die Durchführung, die Datenaufbereitung sowie die rekonstruktive Unterrichtsvideografie und ihre methodologischen und methodischen Prinzipien. Der letzte Teil des Kapitels widmet sich dem forschungspraktischen Vorgehen im Auswertungsprozess.

## 6.1 Die Gesamtuntersuchung

Die Gesamtuntersuchung trug das Projektakronym 'MALKA' (Mathe lernen und kooperieren von Anfang an) und war als Längsschnittstudie konzipiert. Die Projektlaufzeit dauerte von August 2018 bis Juni 2021. Zu Projektbeginn nahmen 78 Unterstufenklassen (Jahrgangs- sowie Mischklassen) teil. Gesamthaft wurde aus vierzehn Kantonen der Deutschschweiz eine Stichprobe gewonnen. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig. Die Gesamtstudie verfolgte zwei Schwerpunkte, einerseits sollte die Untersuchung Aufschluss über die Förderung der mathematischen Kompetenzen und die Prävention von Rechenschwierigkeiten geben. Andererseits sollte sie die soziale Partizipation in der Schuleingangsphase untersuchen und fördern. Dafür wurden den Lehrpersonen Fördereinheiten zur Verfügung gestellt. Die Längsschnittstudie umfasste vier Messzeitpunkte: Anfang 1./2. Klasse (T1), Ende 1./2. Klasse (T2), Anfang 2./3. Klasse (T3) und Ende 2./3. Klasse (T4; vgl. Abbildung 5).

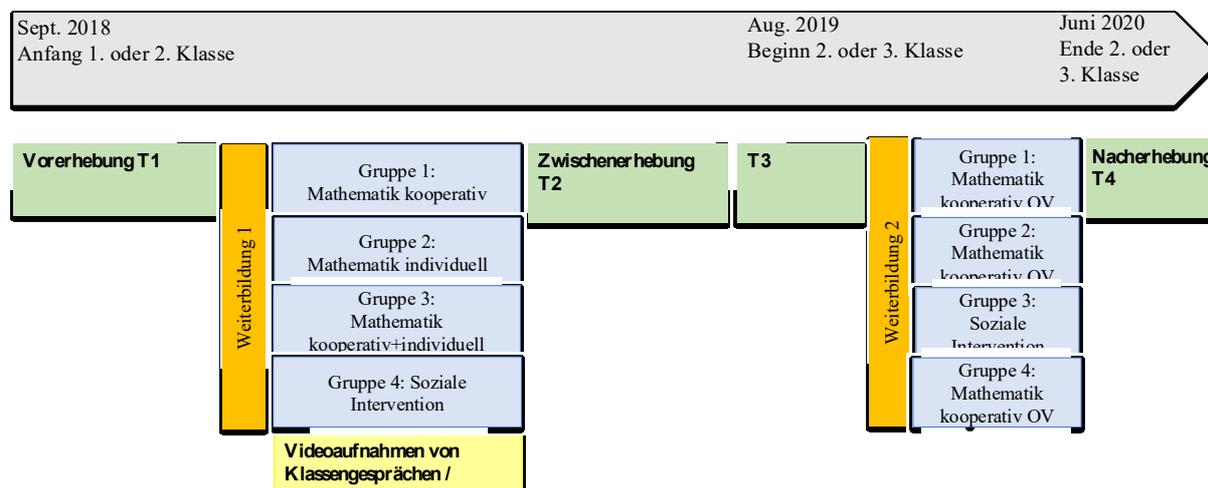


Abbildung 5. Forschungsdesign des Gesamtprojekts

*Anmerkung.* 'Kooperativ OV' bedeutet, dass diese drei Gruppen eine Intervention zum mathematischen Operationsverständnis (OV) in einem kooperativen Setting erhielten.

Die gesamte Stichprobe wurde in vier verschiedene Interventionsgruppen eingeteilt. Eine Gruppe erhielt Fördereinheiten zur sozialen Partizipation. Drei andere Gruppen erhielten Interventionen zur mathematischen Förderung. Die vier Interventionen in verschiedenen Settings wurden während sechs Monaten durchgeführt. Die Gruppe vier, die die soziale Intervention umsetzte, umfasste gesamthaft neunzehn Klassen (vgl. Abbildung 6). Diese Gruppe stellte die Kontrollgruppe für die mathematischen Interventionsgruppen dar. Die Zuteilung der Klassen in die Interventionsgruppen erfolgte unter dem Kriterium der Ausgewogenheit der Anzahl Klassen pro Interventionsgruppe sowie unter der Berücksichtigung der regionalen Verteilung.

Zu insgesamt vier Messzeitpunkten wurden Daten erhoben. In der Vorerhebung (T1) zu Beginn der ersten oder der zweiten Klasse wurden die Kinder in ihren mathematischen Fähigkeiten, in ihrem Arbeitsgedächtnis und in ihren allgemeinen Denkfähigkeiten (IQ) getestet. Zudem wurde mithilfe einer Kinderbefragung die soziale Partizipation eines jeden Kindes in der Klasse erfasst. An einem Nachmittag wurden die Lehrpersonen innerhalb der zugeteilten Gruppe spezifisch in die zu implementierende Intervention eingeführt (siehe Weiterbildung 1; Abbildung 5). Während der sechsmonatigen Umsetzungsphase der Intervention wurden Klassengespräche in der Interventionsgruppe 'Soziale Intervention' videografiert. Die Videoaufnahmen zu den Klassengesprächen stellen die Datengrundlage der vorliegenden Untersuchung dar. Kurz vor Ende der ersten oder der zweiten Klasse wurden die Kinder erneut in ihren mathematischen Fähigkeiten getestet und zur sozialen Partizipation befragt (Zwischenerhebung T2, vgl. in den Abbildungen 5 und 6). Zu Beginn des neuen Schuljahres im August 2019 wurden die Gruppen einer neuen Intervention zugeteilt. Die Gruppe drei erhielt neu die soziale Intervention und die Gruppe vier eine Mathematik-Intervention zum Operationsverständnis im kooperativen Setting (kooperativ OV) (vgl. Abbildung 5). Ende des zweiten oder des dritten Schuljahres wurden die Kinder erneut in der Mathematik getestet sowie zur sozialen Partizipation befragt (vgl. Abbildung 5, T4 Nacherhebung).

Zur Interventionsgruppe, die die Förderung der sozialen Partizipation umsetzte, zeigt die untenstehende Abbildung 6 das Forschungsdesign des Teilprojekts 'Förderung der sozialen Partizipation'. Von August bis November 2018 (T1) wurden im Einzelsetting Kinderbefragungen zur sozialen Partizipation durchgeführt. Die Kinder wurden befragt, mit wem sie am meisten spielen und wie gerne sie mit xy spielen würden. Zudem wurden sie aufgefordert, vier Kinder ihrer Klasse in den prosozialen und kooperativen Fähigkeiten einzuschätzen (xy kann gut warten, bis sie/er an die Reihe kommt? Ist xy zu anderen Kindern nett?). Die Lehrpersonen dieser Gruppe wurden an einer Weiterbildungsveranstaltung in die dreiteilige Intervention eingeführt und anschliessend erhielten sie die Fördermaterialien.

Das folgende Unterkapitel 6.2 geht auf die drei Teile der Intervention ein. Während der Interventionszeit wurden zu zwei Messzeitpunkten (Kalenderwoche 47-51; 3-9) Videoaufnahmen von Klassengesprächen gemacht. Zwischen der ersten und der zweiten Aufnahme lagen sechs bis neun Wochen.

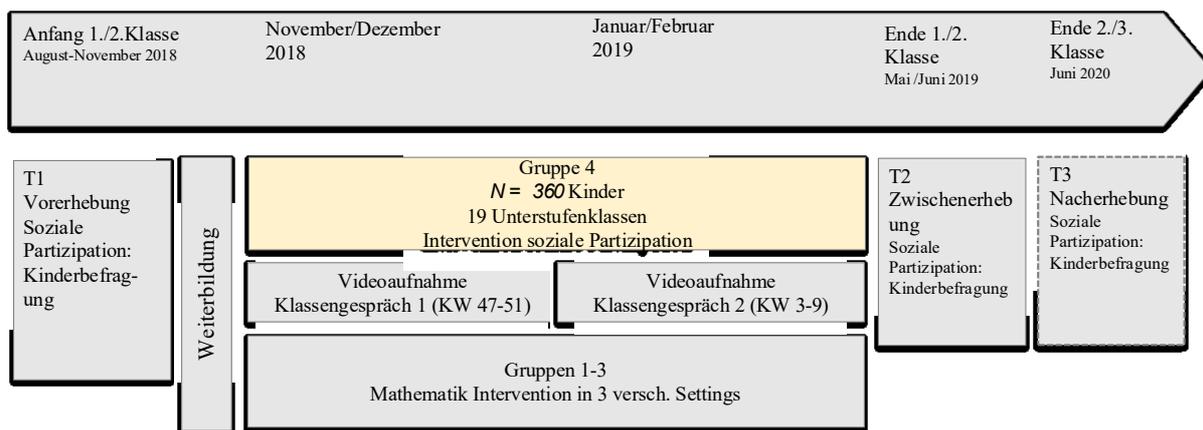


Abbildung 6. Übersicht Forschungsdesign des Teilprojekts 'Förderung der sozialen Partizipation'

## 6.2 Intervention

Koster et al. (2009) identifizierten für das Konzept der 'sozialen Partizipation' vier relevante Schlüsselthemen: Soziale Beziehungen, soziale Interaktionen, die Wahrnehmung des Individuums und die soziale Akzeptanz. Das systematische Review von Garrote et al. (2017) und die Studienergebnisse von Carter und Hughes (2005) und Whalon et al. (2015) unterstreichen zudem, dass Interventionen zur Förderung der sozialen Partizipation mehrdimensional sein sollten. Um diese Erkenntnisse und die Schlüsselthemen nach Koster et al. (2009) möglichst umfassend zu berücksichtigen, wurde eine dreiteilige Intervention mit Zielsetzungen auf der Individual- aber auch auf der Klassenebene konzipiert.

Auf der Individualebene war das erste Ziel neue reziproke Beziehungen in der Klasse zu unterstützen und zu stärken. Dazu wurden mit Hilfe von Memory-Karten zufällige Paare gebildet, die mehrmals pro Woche kooperative Aktivitäten durchführten. Studien zeigten, kooperative Lernformen, in denen die Kinder angehalten wurden, zusammenzuarbeiten, hatten einen positiven Effekt auf die soziale Akzeptanz von Kindern (Piercy et al., 2002; Putnam et al., 1996). Hinzu kommt, dass Kinder ohne spF im Initiieren von Interaktionen mit ihren Peers mit spF eher zurückhaltend sind (Schwab et al., 2015). Das lässt sich mit dem Phänomen der Homophilie erklären: Für die Wahl eines Gegenübers sind Merkmale von Mitmenschen, die den eigenen ähnlich sind, ausschlaggebend (Lazarsfeld & Merton, 1954). Die Paarbildung nach Zufall sollte dieser Tendenz entgegenwirken und die Bildung von neuen Beziehungen anregen.

Ebenfalls auf der Individualebene war das zweite Ziel angesiedelt: Die Förderung der sozialen Kompetenzen. Die kooperativen Aktivitäten unterstützten gezielt prosoziales und kooperatives Verhalten, denn Kinder mit spF sind tendenziell weniger häufig in soziale Interaktionen involviert als ihre Peers ohne besonderen Förderbedarf. Als möglichen Grund werden mangelnde

soziale Kompetenzen der Kinder mit spF genannt (Frostad & Pijl, 2007). Kooperative Aktivitäten waren zum Beispiel gemeinsam ein Bild zu zeichnen oder Kind A schliesst die Augen und lässt sich von Kind B durch das Klassenzimmer führen. Diese Aktivitäten konnten als Bewegungspausen oder zur Auflockerung zwischen den Lektionen eingesetzt werden. Sie dauerten jeweils zehn bis fünfzehn Minuten und wurden pro Woche zwei bis drei Mal wiederholt (vgl. Anhang, Kapitel 17.5 'Interventionsmaterial: Partneraktivitäten – Ideensammlung').

Das dritte Ziel war, auf der Ebene der Klassengemeinschaft eine Klassennorm von gegenseitiger Akzeptanz zu etablieren, damit auf der Ebene der Klasse ein Gemeinschaftsgefühl aufgebaut werden konnte (Garrote & Moser Opitz, 2017). Einmal pro Woche fand dazu ein Klassengespräch statt. Die Kinder reflektierten darin, angeleitet durch die Lehrperson, die Zusammenarbeit in zufälliger Paarbildung. Das Klassengespräch wurde im Rahmen eines Sitzkreises durchgeführt und fand unmittelbar nach der kooperativen Aktivität statt. Die dreiteilige Intervention umfasste folgende Fördermaterialien: Für die zufällige Paarbildung wurden Duo-Spielkarten (analog zum Memory-Spiel; vgl. Abbildung 7) abgegeben. Auf zwölf A5-Karten waren kooperativen Aktivitäten niedergeschrieben. Zur Reflexionshilfe sowie zur Visualisierung der Zufriedenheit der Zusammenarbeit wurde zusätzlich ein Klassenwolkenplakat abgegeben. Dieses enthielt eine vierstufig absteigende Smiley-Skala (vgl. Abbildung 7).

Die Lehrpersonen wurden an einer dreistündigen Weiterbildung in die Zielsetzungen und in die Implementierung dieser dreiteiligen Intervention eingeführt. Nebst den aufgezählten Fördermaterialien wurde den Lehrpersonen ein Leitfaden<sup>17</sup> zur Durchführung der Klassengespräche abgegeben. Die vorformulierten Fragen sollten das Klassengespräch strukturieren und die Kinder anregen, sich über die stattgefundenen Kooperation in zufälliger Paarbildung Gedanken zu machen und sich dazu zu äussern.

Für alle kooperativen Aktivitäten galten übergreifende prosoziale und kooperative Regeln, wie Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, das Tauschen der Rolle und ein Durchhaltevermögen bei Nichtgelingen der Aufgabe. Auf diese übergreifenden Regeln sollten die Lehrpersonen im Klassengespräch Bezug nehmen sowie mit den Kindern für zukünftige Durchführungen neue Abmachungen treffen.

---

<sup>17</sup> Der Leitfaden enthielt folgende Fragen:

'Was hat heute gut geklappt/funktioniert in der Zusammenarbeit? Warum ging das heute gut? Was war heute schwierig in der Zusammenarbeit? Warum ging das heute nicht so gut? Was können XY beim nächsten Mal machen, damit es besser geht?'

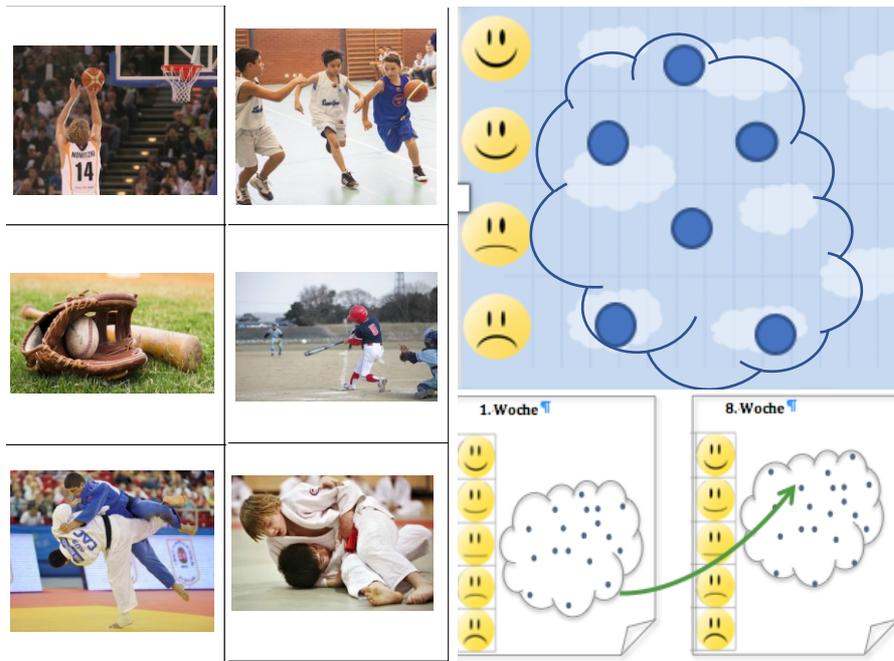


Abbildung 7. Interventionsmaterialien zur Förderung der sozialen Partizipation

*Anmerkungen.*

Links: Duo-Spielkarten (aus dem Set 'Sport');

Rechts: Klassenwolkenplakat zur Beurteilung der Zusammenarbeit; die Umrandung der Punkte ergibt die Klassenwolke. Das Ziel ist es, dass die Wolke räumlich steigt.

### 6.3 Einverständniserklärung und Datenschutz

Das gesamte Forschungsvorhaben wurde von der Ethikkommission der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich geprüft und genehmigt. Die Kinder und die Eltern wurden von den Lehrpersonen vor der Erhebung informiert. Die Erziehungsberechtigten erhielten zusätzlich vor Studienbeginn einen Informationsbrief zu den wichtigsten Eckpfeilern der geplanten Erhebungen der nächsten zwei Schuljahre. Zusätzlich wurde auf die Projekt-Webseite verwiesen, die zur Information ebenfalls beigezogen werden konnte.

Die freiwillige Teilnahme am Forschungsprojekt war darüber hinaus durch die informierte Einverständniserklärung gewährleistet. In diesem Dokument wurden die Eltern gefragt, ob das Kind an den Erhebungen im Forschungsprojekt MALKA teilnehmen und während kurzen Unterrichtssequenzen auf Video aufgenommen werden darf. In der Einverständniserklärung wurde darauf hingewiesen, dass die Löschung der Daten jederzeit – per E-Mail – ohne Nennung von Gründen – veranlasst werden kann.

In den 19 Klassen der Interventionsgruppe, die diese soziale Intervention erhielt, war die Zustimmung für die Videoaufnahme ungleich hoch. Aus diesem Grund wurde entschieden, in vier Klassen nur Tonaufnahmen des Klassengesprächs zu machen. Es handelte sich dabei um

Klassen mit vier oder mehr Kindern ohne Projektteilnahmeerlaubnis bzw. ohne eine Einwilligung für die Videoaufnahmen. Eltern, die der Projektteilnahme zugestimmt hatten, aber nicht den Videoaufnahmen, wurden nochmals über einen Informationsbrief<sup>18</sup> angeschrieben, um erneut darauf hinzuweisen, dass die Anonymität und die Nicht-Sichtbarkeit des Kindes in der Videoaufnahme gewahrt wird. Zudem wurden diese Eltern auch nochmals für die Tonaufnahmen bzw. ob das Kind während der Ton- oder Videoaufnahmen im Klassenzimmer anwesend sein darf, um Zustimmung gefragt.

Die erhobenen Daten bzw. die Filmaufnahmen wurden mit Klassencodes verschlüsselt. Aufgrund dieses Identifikationscodes konnten keine Rückschlüsse auf den Ort der Schulgemeinde o. Ä. gezogen werden. Auf den nicht digitalisierten Klassenlisten wurde zudem jedem Kind einen individuellen Code zugewiesen. Zugang zu diesen Klassenlisten und den abgespeicherten Rohdaten war der Projektleitung und den Projektmitarbeitenden vorbehalten. Die Klassenlisten und die Rohdaten wurden getrennt voneinander aufbewahrt. Die Unterrichtsaufnahmen wurden zudem auf einem durch Verschlüsselung geschützten Server gespeichert.

Die vier studentischen Mitarbeitenden, die für die Videografierungen in den 19 Klassen eingesetzt wurden, mussten im Vorhinein eine Geheimhaltungserklärung über die Datenschutzmassnahmen unterschreiben. Diese hielten fest, dass alle Informationen, die beteiligte Personen der videografierten Unterrichtslektionen betreffen, sowie alle weiteren damit verbundenen Informationen, strikt geheim gehalten werden und dass unbefugten Personen kein Zugang zu den Daten gewährt werden darf. Hätten die studentischen Mitarbeitenden eine an der Aufnahme beteiligte Person persönlich gekannt, wäre eine weitere Mitarbeit in dieser Klasse ausgeschlossen gewesen. Nach Ende der Erhebungsphase musste das ganze Datenmaterial der zuständigen Projektleiterin übergeben werden.

Am Weiterbildungstreffen mussten die beteiligten Lehrpersonen ebenfalls eine Sorgfältigkeitserklärung unterzeichnen. Sämtliche zur Verfügung gestellten Materialien durften zur Förderung der sozialen Partizipation eingesetzt werden. Sie waren jedoch ausschliesslich für den Eigengebrauch in der Klasse bestimmt und durften nicht weitergegeben oder anderweitig verwendet werden.

---

<sup>18</sup> Diesem Informationsschreiben ging eine erneute Abklärung bei der Ethikkommission der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich voraus.

## 6.4 Ablauf der Videoaufnahmen

Während der Intervention wurden die Klassengespräche zu zwei Messzeitpunkten videografiert. Die Vorgabe war, dass das Klassengespräch unmittelbar nach der kooperativen Aktivität in einem Sitzkreis durchgeführt wird. Damit das Kreisgeschehen möglichst gut erfasst werden konnte, wurde ein diametrales Kamerasetting mit zwei Kameras auf Stativen gewählt. In der Kreismitte wurden zwei Bluetooth-Mikrophone auf einem Stuhl platziert, die mit den Videokameras verbunden waren.

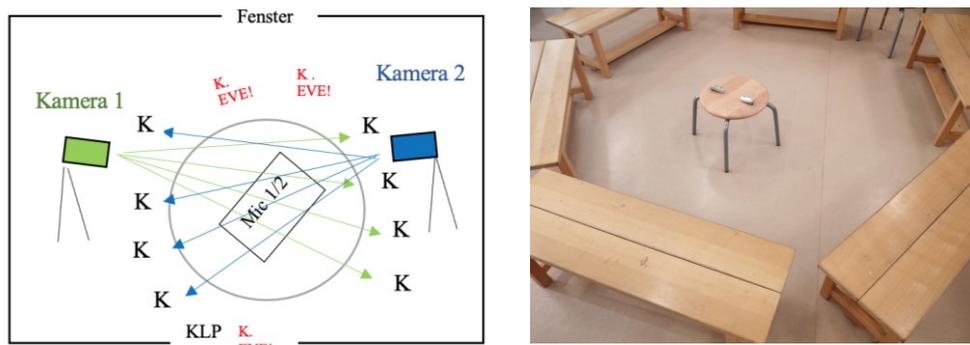


Abbildung 8 und Abbildung 9. Situationsskizze (linke Abbildung), Anordnung der Mikrophone in der Kreismitte (vgl. Foto rechts)

### Anmerkungen.

Der Buchstabe 'K' steht für 'Kind', 'k. EVE' für 'keine Einverständniserklärung' und 'KLP' für 'Klassenlehrperson'.

Die Abbildung 8 und 9 zeigen die Situationsskizze (linke Abbildung 8) sowie ein Foto des Kamerasettings (rechte Abbildung 9). Nach dem Starten beider Kameras, klatschte die filmende Person in die Hände. Dies bedeutete einerseits das Startsignal für den Beginn des Klassengesprächs, andererseits wurde es für die spätere Synchronisation der zwei Bild- und Tonspuren benötigt. Gesamthaft sollten fünfzehn Minuten videografiert werden, auch wenn das Klassengespräch länger dauerte. Wichtig war, dass alle Kinder mit einer Einverständniserklärung durch die Videokamera erfasst wurden. Kinder ohne Einwilligung ihrer Erziehungsberechtigten für die Videoaufnahme saßen am Rand des Kreises, sodass sie in den Aufnahmen nicht zu sehen waren. Beim Einrichten der Kameraposition sollten die Lichtverhältnisse berücksichtigt werden. Für eine allfällige spätere Identifikation wurde allen Kindern mit einer Einverständniserklärung eine Klebeetikette, mit dem individuellen Code darauf, an den Pullover geklebt.

Die filmenden Personen hielten auf dem an ihrer Schulung erhaltenen Beobachtungsbogen fest, ob die kooperative Aktivität für die Kinder neu oder bereits vertraut war. Weiter wurde schriftlich notiert, ob die Zusammenarbeit zwischen den Paaren reibungslos verlief bzw. ob es zu

Schwierigkeiten zwischen den Paaren gekommen war. Die handschriftlich notierten Beobachtungen wurden anschliessend eingescannt. Im Anschluss an das Klassengespräch wurde mit der Lehrperson ein Kurzinterview geführt. Die Fragen zielten auf die Einschätzung der vorangehenden videografierten Unterrichtseinheit ab bzw. dienten dazu diese zu validieren. Die Datengrundlage der vorliegenden Untersuchung bezieht sich jedoch ausschliesslich auf die Videoaufnahmen der Klassengespräche.

## **6.5 Datenaufbereitung und die Auswahl der Stichprobe**

Nach der Datenerhebung mussten die Aufnahmen gesichert und standardisiert beschriftet auf den datenschutzkonformen Server abgelegt werden. Damit eine gleichzeitige Beobachtung beider Videokameraperspektiven möglich war, mussten die zwei Bildspuren mit der Tonspur synchronisiert werden. Die endgültige Videodatei zeigt das gleichzeitige Geschehen in zwei nebeneinander angeordneten Bildern.

Die Gruppe, die der sozialen Intervention zugeteilt wurde, umfasste 19 Unterstufenklassen aus fünf verschiedenen Deutschschweizer Kantonen. Das Design dieser Videostudie ist als Vergleich angelegt. Es wurden mehrere Klassen, die die soziale Intervention umgesetzt haben, betrachtet bzw. bestimmte Ausschnitte des Klassengesprächs wurden einander gegenübergestellt und verglichen. Bei Vergleichsstudien stellt sich die Frage nach dem Grad der Standardisierung, damit ein Vergleich zulässig ist. Aus diesem Grund wurde das Kriterium Alter/Jahrgangsklassen für die Eingrenzung des Samples bestimmt. Folglich wurden für die Stichprobe der vorliegenden Studie die sechs Klassen des ersten Schuljahres integriert. Zehn Kinder sind aufgrund nicht vorliegender Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten in der Videokameraperspektive nicht sichtbar. Im Durchschnitt dauern die Videoaufnahmen 11 Minuten und 30 Sekunden. Der Abstand zwischen der ersten und der zweiten Videoaufnahme liegt bei durchschnittlich zwei Monaten.

Die Tabelle 1 zeigt die sechs Fälle mit ihrer Bezeichnung, die Aufnahmedauer in Minuten und Sekunden sowie die Klassengrösse und die Anzahl Kinder, die in der Videoaufnahme zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt sichtbar waren. Die zwei Zeilen ab der zweiten Spalte pro Fall geben die zwei Messzeitpunkte ( $t_1$  und  $t_2$ ) wieder.

Tabelle 1. Übersicht der Stichprobe

Fall	Dauer (min:s)	Klassengrösse	Kinder sichtbar in der Videoauf- nahme
Aubergine	11:20 (t1)	22 (t1)	21
	09:14 (t2)	21 (t2)	19
Karotte	09:16	22	19
	20:18	21	19
Spinat	10:54	16	11
	08:26	16	13
Lauch	14:20	18	17
	13:01	18	17
Spargel	07:15	16	15
	07:55	16	15
Fenchel	16:15	18	15
	14:44	18	15

Die sechs Klassen wurden von drei geschulten studentischen Mitarbeiterinnen<sup>19</sup> zu zwei Aufnahmezeitpunkten (zwischen den Interventionswochen vier bis sieben und acht bis zwölf) videografiert.

## 6.6 Die videobasierte Erforschung des unterrichtlichen Geschehens

Bevor auf die Auswertungsmethode eingegangen wird, empfiehlt sich eine Diskussion über die Vorteile, aber auch die Herausforderungen, die die Unterrichtsvideografiefanalyse mit sich bringt. Dazu wird zuerst allgemein die Struktur des Unterrichts thematisiert, danach erfolgt der Bezug zur unterrichtlichen Videoanalyse.

Nach Fend (2008) wird der heranwachsenden Generation über das Bildungswesen das Wissen und die Fertigkeiten vermittelt, die für das Fortdauern der Gesellschaft von Relevanz sind. Im Idealfall ist der Schulbesuch mit dem Erwerb von neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden (ebd.). Das Geschehen im Klassenzimmer umfasst weit mehr als Lehren und Lernen. Herrle

<sup>19</sup> Die Schulung umfasste drei Stunden. Inhalt war die Handhabung der Videokamera, die Erstellung einer Testaufnahme und der Ablauf der Videografierung sowie die anschliessende Datensicherung.

et al. (2016) bezeichnen das Unterrichtsgeschehen als einen „ereignisreichen Ort [...], an dem sich Schüler/innen versammeln, um – angeleitet von einer Lehrperson – zu lernen“ (S. 8). Unterrichtliches Geschehen ist dabei aber nicht nur determiniert durch den Stundenplan, sondern entsteht erst, wenn die Handelnden situativ aufeinander bezogen in Interaktion treten (Vanderstraeten, 2001). Das heisst, „Unterricht ist als ein Interaktionszusammenhang“ (Rauin et al., 2016, S. 8) zu verstehen.

Die Komplexität des Unterrichtsgeschehens äussert sich einerseits durch die unterschiedlichen Personen, die ihr Verhalten aufeinander abstimmen müssen, damit Kooperation im Unterricht überhaupt möglich wird, andererseits ist Unterricht derart ereignisreich, da sich die Handelnden unterschiedlicher Modalitäten bedienen, um sich zum Geschehenen zu verhalten bzw. darauf zu reagieren (Doyle, 2006). Müsste die Sequenzialität, Simultaneität und Synchronizität<sup>20</sup> des Unterrichtsgeschehens mit Papier und Stift erfasst werden, würde das für die beobachtende Person zu einer nicht zu bewältigenden Aufgabe werden. Wird die (über)komplexe unterrichtliche Interaktion, an der sich Lehrpersonen und Kinder mit ihren unterschiedlichen Vorerfahrungen, Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen beteiligen, videografiert, wird es möglich, dem Phänomen 'Unterricht' seine Flüchtigkeit zu nehmen. Das unterrichtliche Geschehen wird für Aussenstehende nachvollziehbar(er). Videografische Aufnahmen können das (über)komplexe Geschehen ansatzweise einfangen (Rauin et al., 2016). Videos als Datentypen lassen unterschiedliche (Analyse-)Perspektiven zu und „weiten den Blick“ (Rauin et al., 2016, S. 9).

Aus diesem Grund erweist sich die Erkenntnisgenerierung für die Unterrichtsanalyse mithilfe dieses Datentyps als gehaltvoll. Im Unterschied zu schriftlichen Beobachtungsprotokollen oder Tonaufnahmen hat das bewegte Bild den Vorteil, dass sich mehrere gleichzeitig stattfindende Aspekte, wie z. B. Mimik, Gestik, nonverbale Signale, die Körperposition oder die Anordnung der Handelnden im Raum beobachten lassen. Die Videografierung erlaubt eine wiederholte Sichtung in unterschiedlichem Tempo. Gleichzeitig geht damit die Herausforderung einher, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen. Konstituierend für die unterrichtliche Videoanalyse ist, den Datenkorpus hinsichtlich der strukturierenden Muster zu befragen, die das Handeln und die Interaktion durchdringen (Rauin et al., 2016).

---

<sup>20</sup> Der Begriff der Synchronizität bedeutet das zeitliche Aufeinandertreffen von verschiedenen unabhängigen zueinander nicht in Bezug stehenden Ereignisse, z. B. zwei Kinder arbeiten an einer Aufgabe in unterschiedlicher Weise, ohne miteinander in Interaktion zu treten.

Beim Begriff der Simultaneität steht die zeitliche Komponente wie auch das Gemeinsame im Zentrum, z. B. die Lehrperson erklärt den Kindern einen Arbeitsauftrag im Kreis.

Die Sequenzialität meint die Abfolge von Handlungen im Zeitverlauf, wie z. B. Kinder heben die Hand, die Lehrperson nennt einen Namen und das aufgeforderte Kind spricht (Asbrand & Martens, 2018; Bohnsack, 2009).

## 6.7 Die Dokumentarische Unterrichtsvideografieanalyse: Methodologische Grundlagen

Im Folgenden wird auf die theoretischen Prinzipien der Auswertungsmethode Dokumentarische Unterrichtsvideografieanalyse eingegangen. Dies ist als „methodologische Fundierung“ zu bezeichnen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 11).

Die rekonstruktive Unterrichtsvideografie hat die Nutzung von Videodaten zu Forschungszwecken zum Thema. Bei der Analyse sind die sinngebenden Interaktionsmuster von Relevanz. Die Frage stellt sich: Welche Strukturen, Homologien lassen sich aufnahmeübergreifend rekonstruieren? Wie in Kapitel 6.6 beschrieben, handelt es sich bei Unterricht um ein überkomplexes Geschehen. Bei quantitativen Forschungsansätzen wird dieser Komplexität mittels vorab festgelegten Beobachungskriterien entlang theoretischer Grundlagen begegnet. Beim qualitativen Forschungsparadigma wird davon ausgegangen, dass sich die theoretische Setzung erst durch die Analyse des Datenmaterials ergibt. Zu Beginn der Analyse ist demnach noch nicht klar, was in den jeweiligen unterrichtlichen Videosequenzen wichtig sein könnte und was nicht. Ziel qualitativer Unterrichtsvideografie ist es, gerade diese strukturierenden Prinzipien zu verstehen, die die unterrichtlichen Videosequenzen kennzeichnen und die sich nur im Datenmaterial selbst zeigen (Asbrand & Martens, 2018).

In der deutschsprachigen forschungsbasierten Unterrichtsvideografie haben sich drei methodische Verfahrensweisen inklusive ihrer methodologischen Verortung etabliert: (1) Wissenssoziologische Ansätze, (2) ethnografische Analyse sozialer Praktiken und (3) interaktionsanalytische Ansätze.<sup>21</sup> Die Gemeinsamkeit dieser drei qualitativen, rekonstruktiven Forschungsparadigmen besteht darin, dass sie sich der alltäglichen Unterrichtssituation – und damit der natürlichen Praxis – verschrieben haben (Herrle & Dinkelaker, 2016). Bohnsack (1989; 2011), der die Dokumentarische Methode entwickelte, erwähnt bezüglich der sozialwissenschaftlichen systematischen Empirie des Alltäglichen Folgendes:

Die Alltagspraktiken in ihrer Geordnetheit und in ihrem kunstvollen Charakter ernst zu nehmen, bedeutet, sie einer detaillierteren, mikroskopischen Betrachtung für wert zu erachten, um sie in ihrer Eigengesetzlichkeit erfassen zu können. Es ging

---

<sup>21</sup> Die beiden anderen Ansätze „Analyse sozialer Praktiken und interaktionsanalytische Ansätze“ (Herrle & Dinkelaker, 2016, S. 81), die zu den rekonstruktiven, qualitativen videobasierten Unterrichtsanalysen gehören, werden aus Platzgründen nicht weiter ausgeführt. Zudem folgt die vorliegende Studie nicht diesen Auswertungsmethoden. Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen ist auf Herrle und Dinkelaker (2016) zu verweisen.

und geht also darum, diese ‘profanen’ Produkte mit Respekt zu behandeln, wie dies bis dahin nur den Werken der Kunst und Literatur zuteil wurde [sic!]. (Bohnsack, 2011, S. 11)

Die vorliegende Studie blickt mit dieser mikroanalytischen Perspektive auf das unterrichtliche Geschehen. Gefolgt wird dabei dem wissenssoziologischen Ansatz der Dokumentarischen Methode. Grundlage der Dokumentarischen Methode ist die praxeologische Wissenssoziologie, die in den Zwanziger- und Dreissigerjahren von Mannheim (1952) entwickelt wurde.

Die Dokumentarische Methode in der qualitativen Unterrichtsforschung verfolgt das Ziel, die Handlungsorientierungen der am Unterricht beteiligten Personen zu rekonstruieren (Herrle & Dinkelaker, 2016). Mit Handlungsorientierungen wird nach Bohnsack (2011) das handlungsleitende, atheoretische Wissen gemeint. Dieses inkorporierte, habituelle Wissen, das im praktischen, alltäglichen Handeln eingelassen ist und den Beteiligten nicht unmittelbar vorliegt, gilt es zu fokussieren. Das atheoretische Wissen steht synonym zu implizitem Wissen oder versteht sich als das Wissen, das zwischen den Zeilen liegt. Die Suche nach diesem atheoretischen Wissen richtet sich nach der fallübergreifenden verbindenden Struktur – dem *modus operandi* – der über die Performativität des (unterrichtlichen) Handelns zutage tritt (Bohnsack, 2011). Mannheim (1980) beschreibt die Charakteristik dieses Wissens mit der Metapher des Knüpfens eines Knotens. Das handlungspraktische Wissen macht das Knüpfen eines Knotens erst möglich und ist als inkorporiertes, atheoretisches oder implizites Wissen zu verstehen. Dabei erscheint es herausfordernd und fast unmöglich, diesen Bewegungsablauf in seinen Einzelschritten zur Explikation zu bringen. Genau diese sprachliche Beschreibung des intuitiven, inkorporierten Handelns oder sinnbildlich das Knüpfens eines Knotens nennt Mannheim (1980) ‘Interpretation’. Jede Handlung, die noch vor dem inneren Auge abläuft bzw. die sich die Handelnden noch zu vergegenwärtigen haben, ist noch nicht in den ‘Körper eingelassen’ oder inkorporiert (Bohnsack, 2011).

Dabei haben Videoaufnahmen den Vorteil, dass nebst dem Verbalen auch nonverbale Anteile, zu beobachten sind und somit die darin enthaltenen Handlungsorientierungen analysiert werden können (Herrle & Dinkelaker, 2016). Durch die Rekonstruktion des inkorporierten oder des impliziten Wissens wird ein Zugang zur Handlungspraxis<sup>22</sup> ermöglicht (Bohnsack, 2011).

---

<sup>22</sup> Auf einer definitorischen Ebene könnte es sich beim Begriff der Handlungspraxis um eine Häufung von bedeutungsähnlichen Wörtern handeln. Da es sich bei diesem Terminus jedoch um einen gängigen Ausdruck in der Dokumentarischen Methode handelt, wird er in dieser Arbeit verwendet.

### 6.7.1 Die Verschränkung von Kommunikation und Konjunktion in der Handlungspraxis

Dieses Kapitel beschreibt die zwei Wissensbestände, die in der alltäglichen Kommunikation eingelassen sind. Bei der Dokumentarischen Methode wird zwischen dem Verhältnis bzw. der Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen gesprochen. Charakteristisch für die alltägliche Verständigung ist, dass Handelnde über beide Wissensbestände verfügen: „Sie sind in der Interaktion in einer Doppelstruktur miteinander verwoben“ (Bohnsack, 2013, S. 247).

Auf der Ebene des kommunikativen Wissens lässt sich alles fassen, was sich explizieren lässt. Dazu kann alles gehören, was für ein produktives Klassengespräch wichtig ist, wie z. B. ausreden lassen, unterschiedliche Perspektiven berücksichtigen oder gemeinsam Handlungsstrategien erarbeiteten.

Auf der Ebene des konjunktiven Wissens geht es um das implizite Wissen, das nicht unmittelbar expliziert werden kann, aber dennoch „die Handlungspraxis in [...] routinisierte Art und Weise bestimmt“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 21). Ziel der Analyse ist es, den gemeinsamen Orientierungsrahmen zu rekonstruieren. Mit anderen Worten ausgedrückt: Das über alle Fälle hinweg verbindende Element – der Orientierungsrahmen – stellt damit gleichzeitig die Basistypik aller Fälle dar (ebd.).

### 6.7.2 Der Wechsel der Analyseinstellungen

Die beiden Wissensbestände – das kommunikative und das konjunktive Wissen – sind leitende Differenzlinien auch in den forschungspraktischen Arbeitsschritten der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2011). Beginnend mit der formulierenden Interpretation wird das kommunikative Wissen reformuliert. Alles, was die Erforschten explizit wörtlich gesagt haben, wird paraphrasiert (Asbrand & Martens, 2018; Bohnsack, 2011). Bei diesem ersten Interpretationsschritt wird auf „der Ebene der Konstruktion der Erforschten“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 24) verblieben.

Mit dem forschungspraktischen Wechsel zum zweiten Interpretationsschritt – der reflektierenden Interpretation – kommt es auch zu einem Wechsel der Analyseinstellung. Hier wird nicht mehr nach dem ‘was’, sondern nach dem ‘wie’ gefragt: Wie agieren die Handelnden miteinander bzw. welches konjunktive Wissen dokumentiert sich in der Interaktion. Dabei interessiert der dahinterliegende Orientierungsrahmen der Interaktion.

Dazu folgt ein fiktives Beispiel aus der Unterrichtspraxis: Die Kinder werden aufgefordert ihr Arbeitsverhalten in der vergangenen Lektion zu reflektieren. Damit interessiert nicht, ob sich die Kinder richtig einschätzen, sondern vielmehr die Art und Weise, wie sie über ihr Arbeitsverhalten reflektieren, z. B. selbstkritisch, eigenverantwortlich, selbstbewusst, etc.

Nach Mannheim (1995) ist jede Interpretation von der Standortgebundenheit der Forschenden beeinflusst. Interpretationen und Erkenntnisse sind somit immer begrenzt und aspekthaft. Sie stehen immer in Abhängigkeit zu eigenen (biografischen) Erfahrungsräumen von Forschenden (ebd.). Das heisst, die Kenntnis des Feldes zum Beispiel in Form von Unterrichtserfahrung hat einen Einfluss auf die Interpretationen. Diese Standortgebundenheit von Forschenden ist gegeben in ihrer Unumgänglichkeit. Wichtig ist, dass dies bei den Analysen mitberücksichtigt bzw. diskutiert wird. Bei der komparativen Analyse wird dem Umstand der Standortgebundenheit Rechnung getragen.

### 6.7.3 Methodologische Aspekte der komparativen Analyse

Der systematische Vergleich ist eine wichtige „Analysehaltung“ (Nohl, 2013, S. 14), die für alle rekonstruktiven Verfahren von Bedeutung ist. In der Dokumentarischen Methode ist der Vergleich oder die Komparation ab der zweiten analysierten Sequenz bis hin zur Typenbildung ein durchgängiger Schritt (ebd.).

Durch die vergleichende Analyse wird dem „Problem der Standortverbundenheit der Interpret(inn)en“ (Bohnsack, 2009, S. 21) begegnet, indem durch die Hinzunahme von empirischen Vergleichshorizonten die intersubjektive Nachvollziehbarkeit erhöht wird. Damit gemeint ist, dass die Interpretationen oder die Lesarten für Dritte plausibel(er) oder nachvollziehbar(er) werden. Es wird dadurch deutlich, wie die Interpretationen generiert wurden. Die ‘Vergleichsfolien’, auf denen die Interpretationen beruhen, sind empirisch fundiert.

Bei der Analyse der ersten Sequenz erfolgt die Interpretation entlang der gedankenexperimentell generierten Vorstellungen der Forschenden. Nach und nach basieren die Vergleiche auf den im Datenmaterial rekonstruierten Handlungsorientierungen. Diese Vorgehensweise stellt sicher, dass die Standortverbundenheit der Forschenden methodisch kontrollierbarer wird (vgl. Kapitel 6.7.2). Nohl (2013) spricht der komparativen Analyse in Bezug auf die Erkenntnisgenerierung eine kontrollierende Funktion zu. In diesem Zusammenhang wird in der Dokumentarischen Methode auch von „kontrolliertem Fremdverstehen“ (Bohnsack, 2013, S. 21) gesprochen. Gleichzeitig erhöht sich damit die Validität der Analyse, indem die Interpretationen nicht mehr auf dem Vorwissen der Forschenden basieren, sondern durch empirisch überprüfbare

Vergleiche ersetzt werden (Asbrand & Martens, 2018; Bohnsack, 2014). Beispielsweise lässt sich in den Klassengesprächen rekonstruieren, dass sich die Art und Weise der Rückmeldung zum unmittelbaren Verhalten der Schüler:innen von Lehrperson zu Lehrperson unterscheidet. Massgebend für die Interpretation sind Homologien und Kontraste der Unterrichtssequenzen, die sich im empirischen Material zeigen (Asbrand & Martens, 2018).

Das zentrale Prinzip der komparativen Analyse ist die Rekonstruktion von fallinternen und -fallübergreifenden Gemeinsamkeiten und Kontrasten: Wie sieht die Bearbeitung des identischen Themas in anderen Sequenzen des Falls bzw. in anderen Fällen aus? (Asbrand & Martens, 2018; Bohnsack, 2011). Die komparative Analyse hat in diesem Zusammenhang die Funktion „der Erkenntnisgenerierung“ (Nohl, 2013, S. 24).

#### 6.7.4 Methodologische Aspekte der Typenbildung

Grundlage der Typenbildung ist die systematische komparative Analyse (vgl. Kapitel 6.7.3). Bei diesem Schritt hin zur Typenbildung handelt es sich um einen Abstraktionsvorgang. Es gilt die implizite Logik respektive den Sinn der zu analysierenden Praxis zu rekonstruieren (Nohl, 2013).

Nach der Herausarbeitung von zentralen Themen und Problemstellungen der Handlungsorientierungen, die sich auf das atheoretische Wissen, auf den konjunktiven Sinn respektive auf das nicht explizierbare Wissen beziehen, kommt es mit der Benennung des Tertium Comparationis zu einer weiteren Zuspitzung (vgl. erster blauer Pfeil, Abbildung 10). Daraus leitet sich die Basistypik ab. Aus der Basistypik wird schliesslich die sinngenetische Typenbildung vollzogen. Die spezifische „Regelmäßigkeit“ (Nohl, 2013, S. 38), die sich in der sequenziellen Handlungspraxis zeigt, nennt sich Orientierungsrahmen. Nach Bohnsack (2011) und Nohl (2017) stellt dieser gemeinsam geteilte Orientierungsrahmen gleichzeitig die Basistypik dar (vgl. schraffierter Pfeil; Abbildung 10). Der Orientierungsrahmen ist ein übergreifendes Muster, dies zeigt sich über die Fälle hinweg und hat sich somit vom Einzelfall gelöst (Bohnsack, 2010). Auf der Ebene der sinngenetischen Typenbildung gilt es, den Orientierungsrahmen mit seinen Unterschieden zu typisieren (Nohl, 2013). Es ist die Spezifizierung des Themas und ist Ziel der sinngenetischen Typenbildung (ebd.) (vgl. zweiter blauer Pfeil; Abbildung 10).

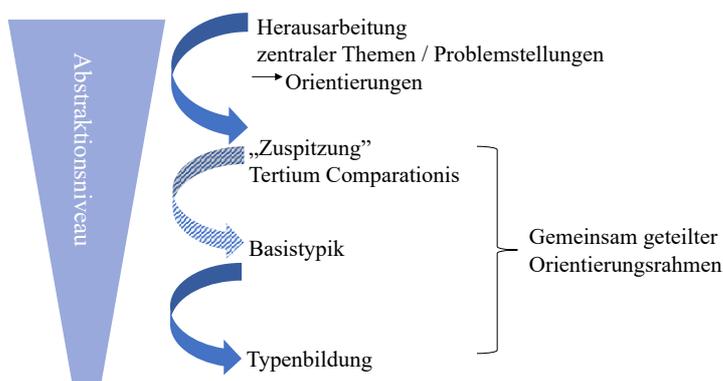


Abbildung 10. Abstraktionsvorgang der Typenbildung (eigene Darstellung in Anlehnung an Nohl 2017)

Nach Asbrand und Martens (2018) ist in der Dokumentarischen Unterrichtsvideografieforschung auf der Ebene der Typenbildung eine Sinn- jedoch keine Soziogenese<sup>23</sup> möglich. Denn die benötigte Datenmenge, um den konjunktiven Erfahrungsraum – beispielsweise des Schulfaches oder der Schulkultur – zu rekonstruieren, wäre nicht zu bewältigen, da plausibel gemacht werden müsste, dass sich die Unterschiede in den Interaktionen nicht auf die einzelne Lehrperson beziehen, sondern auf die Schul- bzw. Fachkultur z. B. innerhalb einer Schule. Dafür müsste der Unterricht von möglichst vielen Lehrpersonen unterschiedlicher Klassen innerhalb einer Schule videografiert werden (ebd.).

Dennoch ist die Dokumentarische Typenbildung mit videobasierten Unterrichtsinteraktionen möglich. Sie kann sich auf unterschiedliche Ebenen der Unterrichtsinteraktion beziehen. Wird der Orientierungsrahmen der Lehrperson rekonstruiert, kann z. B. die Haltung, die eine Lehrperson in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung hat, ein relevanter Bezugspunkt sein (ebd.). Nach Nentwig-Gesemann (2013) wird in diesem Zusammenhang auch von mehrdimensionaler Typenbildung gesprochen. Auf der Ebene der Sinngeneses wurde in der vorliegenden Arbeit eine typenbildende Interpretation in Anlehnung an Schäffer (2020) vorgenommen. Bei diesem Zwischenschritt geht es darum, den abduktiven<sup>24</sup> Typenbildungsprozess stärker zu explizieren.

<sup>23</sup> Bei der soziogenetischen Typenbildung geht es darum, den Orientierungsrahmen in gesellschaftlichen Relevanzsystemen zu verorten. In der Dokumentarischen Methode spricht man in diesem Zusammenhang auch von kollektiven Erfahrungsräumen, wie z. B. das Alter oder das Geschlecht (Nohl, 2013).

<sup>24</sup> Abduktiv ist ein Vorgang in der qualitativen Sozialforschung dann, wenn in den Daten bestimmte Merkmalskombinationen vorliegen, sich jedoch die verbindende Regel nicht auf Anhieb rekonstruieren lässt. Durch einen gedanklichen Sprung (analog einem Geistesblitz) kommt der oder die Forscher:in zu neuen verbindenden Regeln und somit zum Erkenntnisgewinn. Die Abduktion ist ein kreativer Prozess (Reichert, 2003).

## 6.8 Methodisches Vorgehen in der Dokumentarischen Unterrichtsvideografieanalyse

Die Dokumentarische Methode ist zur Auswertung von Gruppendiskussionen entwickelt worden. Die sequenzielle Gesprächsanalyse, die Asbrand und Martens (2018) für die Auswertung von Unterrichtsvideografien vorschlagen, wurde ursprünglich ebenfalls nur für die Analyse von verbalen Daten vorgesehen (Bohnsack, 1989; Przyborski, 2004). „Die Kollektivität der Erfahrung“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 50) kommt durch die Art und Weise der Interaktion zum Ausdruck. Aus diesem Grund ist die sequenzielle Auswertung der Formalstruktur des Gesprächs ein zentrales Moment der Analyse. Dabei werden immer Interaktionseinheiten analysiert, die dem interaktionistischen Dreischritt folgen: Dieser umfasst eine Proposition, eine Elaboration und eine Konklusion. Die Proposition ist die Eröffnung einer Interaktionseinheit: Zum Beispiel führt die Lehrperson in ein Thema ein, in dem sie den Kindern eine einleitende Frage stellt. Nach der Proposition erfolgt eine Elaboration, was eine Differenzierung des bereits Eingeführten ist: Schüler:innen beschreiben schrittweise ihr Verhalten oder benutzen dazu Artefakte (z. B. eine Zeichnung), um ihre Äußerung darzulegen. Für die Beschreibung des Verhaltens sind mehrere Redebeiträge möglich. Die Konklusion erfolgt immer am Ende einer Interaktionseinheit: Die Lehrperson fasst die verschiedenen Perspektiven zusammen und schliesst damit die Diskussion ab. Ziel der dokumentarischen Interpretation ist es, den geteilten Orientierungsrahmen zu rekonstruieren. Es geht um die Suche nach Handlungsorientierungen, die die Klasse als Kollektiv teilt (ebd.).

Wie in Kapitel 6.6 bereits beschrieben, ist die rekonstruktive Videoanalyse im Kontext der Unterrichtsforschung mit einer hohen Komplexität der Zeitverhältnisse konfrontiert. Dem wird in der vorliegenden Arbeit begegnet, indem in der Auswertung nicht dem bestehenden Ansatz der Dokumentarischen Videoanalyse nach Bohnsack (2011) gefolgt wird. Denn im Vordergrund der Unterrichtsvideografieanalyse steht nicht die Analyse des medialen Produkts und auch nicht die Handlungsorientierungen der Videoproduzierenden. Gegenstand der Analyse sind vielmehr, die Interaktionen der Handelnden im Unterrichtsgeschehen (Asbrand & Martens, 2018). Die Videodaten sind damit nicht als ein Alltagsdokument, sondern als ein Träger einer Dokumentation von Interaktionen des (Unterrichts-)Alltags zu fassen. Die vorliegende Studie folgt methodisch der Dokumentarischen Unterrichtsvideografieanalyse nach Asbrand & Martens (2018)<sup>25</sup> und stellt dabei die im nächsten Kapitel beschriebenen Teilschritte dar.

---

<sup>25</sup> Im Bereich der Dokumentarischen Unterrichtsvideografieanalyse ist erstmals von Wagner-Willi (2005) eine mikroanalytische Arbeit zur Thematik Kinder-Rituale auf der Grundstufe vorgelegt worden.

## 6.8.1 Transkription des verbalen und des nonverbalen Interaktionsgeschehens

Das Transkript wird mithilfe einer zweiseitigen Tabelle erstellt. In der linken Spalte wird das Gesprochene wiedergegeben und in der rechten Spalte ein dazugehöriges Fotogramm, das den nonverbalen Teil der Interaktion abbildet (vgl. Abbildung 11).

Im Transkript enthalten sind verbale, aber auch nonverbale Teile der Interaktion. Es umfasst die zeitliche Verschränkung der Sequenzialität, der Synchronizität und der Simultanität. Die Zeitcodes stellen den Verweisungszusammenhang zwischen diesen Modalitäten her. Damit ist es möglich, der Komplexität des Unterrichts zu begegnen. Zu beachten ist erstens, dass das gesamte Interaktionsgeschehen nie vollumfänglich dargestellt bzw. analysiert werden kann. Denn bereits die Datenerhebung stellt eine selektive Aufzeichnung des Geschehens dar. Zudem wäre es ein nicht zu bewältigender Aufwand, alle vorkommenden Interaktionen zu analysieren (Asbrand & Martens, 2018). Die Abbildung 11 zeigt ein Transkript mit verbalen (siehe linke Spalte) und nonverbalen Teilen (Fotogramm, siehe rechte Spalte). Die Transkription des verbalen Interaktionsgeschehens wurde direkt mit der Software MAXQDA erstellt. Es wurde nach dem Transkriptionssystem TiQ (Talk in Qualitative Social Research (Bohnsack, 2009; vgl. Kapitel 16) vorgegangen, das für die Gesprächsanalyse im Rahmen der Dokumentarischen Methode von Bohnsack (1989) entwickelt wurde. Kennzeichnend ist dabei, dass bereits auf Transkriptionsebene nonverbale Anteile der Interaktion erfasst werden (z. B. Lacher, Seufzer oder Sprecher:innenüberlappungen).

Verbaltranskript	Fotogramm
<p>[0:00:00-0:00:35] LPf: (2) @(.).@ Wir haben jetzt zusammen noch einmal ein Timi-Spiel gemacht. Wenn wir darüber reden, haben wir Regeln. Die Hände sind bei dir (.) und wenn du etwas sagen möchtest streckst du auf. Und wir hören einander zu. Es gibt auch nichts, was man falsch sagen könnte. Was hat dann heute beim Partnerspiel ganz gut geklappt? (Sequenz 423_01_A)</p>	<p>[0:00:33] (Sequenz 423_01_A)</p> 

Abbildung 11. Transkriptauszug mit verbalen und nonverbalen Teilen der Interaktion (Fall Aubergine)

Zusätzlich fokussierte sie sich auf die Bildhaftigkeit (Ikonizität) des Sozialen, was entgegen dem Ansatz nach Asbrand und Martens (2018) ist. Denn bei diesem ist das Bild eine „technische selektive Aufzeichnung“ des Interaktionsgeschehens. Das Bild wird nicht als Medium mit einer „in sich abgeschlossenen Bedeutung“ (ebd., S. 120) betrachtet.

## 6.8.2 Interpretationsschritte

Im Folgenden werden zur Übersicht die konkreten methodisch anzuwendenden Schritte aufgeführt, die Asbrand und Martens (2018) für die Dokumentarische Analyse von Unterrichtsvideografien entwickelt haben:

- Transkription verbaler und nonverbaler Interaktionen
- Formulierende Interpretation des verbalen und nonverbalen Interaktionsgeschehens
- Fotogrammanalyse
- Reflektierende Interpretation des verbalen und nonverbalen Interaktionsgeschehens
- Sinngenetische Typenbildung

Das methodische Vorgehen jedes Teilschrittes wird in den folgenden Unterkapiteln detaillierter expliziert.

## 6.8.3 Auswahl von Interpretationssequenzen

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich der Orientierungsrahmen in allen Interaktionssequenzen dokumentiert. Aus diesem Grund muss nicht das gesamte Unterrichtsgespräch ausgewertet werden. Es ist ausreichend, wenn einzelne Sequenzen interpretiert werden (Asbrand & Martens, 2018; Bohnsack, 2011).

Zu Beginn der Auswertung stellt sich an das vorliegende Material die Frage, welche Stellen bzw. Sequenzen sich für die Auswertung eignen. „Fokussierte Sequenzen“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 53), in denen es zu erfahrungsbasierten Schilderungen kommt, zeichnen sich durch interaktive Dichte aus. Das heisst, die Gesprächsbeteiligung in diesen Sequenzen ist hoch. Problemstellungen und zentrale Themen werden von den Handelnden narrativ und performativ bearbeitet. Der geteilte Orientierungsrahmen lässt sich besonders in diesen Sequenzen rekonstruieren. Als weiteres formales Kriterium gilt, dass immer umfassende Interaktionseinheiten als Interpretationssequenzen ausgewählt werden (die Sequenzen beginnen mit einer Proposition und enden mit einer Konklusion; vgl. Kapitel 6.8). Ein weiteres Auswahlkriterium ist die Relevanz der Sequenz hinsichtlich des Erkenntnisinteresses (ebd.).

#### 6.8.4 Formulierende Interpretation

Bei der formulierenden Interpretation geht es darum, zu reformulieren, was die Handelnden des Unterrichtsgeschehens gesagt haben. Die Rekonstruktion bewegt sich innerhalb des Relevanzsystems der beforschten Handelnden. Das heisst, wichtig ist, möglichst nah am Geäusserten zu bleiben. Es kann sein, dass die Beforschten in einer Alltagssprache sprechen, die eine hohe Indexikalität aufweist, diese gilt es zu übersetzen. Mit Indexikalität ist gemeint, dass sprachliche Äusserungen Verweise auf Bedeutungsgehalte darstellen. Diese können jedoch je nach Interaktionspartner:innen unterschiedlich sein. Je mehr gemeinsame Erfahrungen die Akteur:innenschaft miteinander haben, desto weniger Interpretationsleistungen vom Gegenüber braucht es (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014).

Weiter können Äusserungen zu indexikal sein oder einen hohen metaphorischen Gehalt haben. Sie lassen sich damit nur schwer reformulieren. Diese Aussagen dürfen als direktes Zitat in den Fliesstext der formulierenden Interpretation übernommen werden (Asbrand & Martens, 2018).

#### 6.8.5 Fotogrammanalyse

Die Fotogrammanalyse versteht sich als Mittel, die Körpersprache der im Unterricht beteiligten Handelnden, aber auch deren Umgang mit Artefakten während der Interaktion empirisch zu erfassen (ebd.). Die Auswahlkriterien, die für die detaillierte Interpretation auf der Ebene der Fotogrammanalyse leitend sind, werden in Kapitel 6.9.3 erläutert.

Bei der Fotogrammanalyse wird beschrieben, 'was genau' auf dem Standbild zu sehen ist (= formulierende Interpretation), 'wie' sich Körper und Dinge im Raum anordnen und zueinander in Beziehung stehen. Weiter werden Blicke und Berührungen der Handelnden oder wie sie sich voneinander abgrenzen (= reflektierende Interpretation) erfasst. Grundlage für diesen Schritt ist die von Bohnsack (2011) konzipierte Dokumentarische Film- und Bildinterpretation. In Divergenz dazu sind die Fotogramme in der Unterrichtsvideografieanalyse nicht ein künstlerisch hergestelltes Medium, sondern sie stellen eine technisierte Darstellung der Unterrichtsinteraktion dar. Der wichtigste Unterschied ist, dass die Unterrichtsvideografieanalyse nicht auf die Rekonstruktion der Handlungsorientierungen der Filmproduzierenden, sondern ausschliesslich auf die an der Unterrichtsinteraktion beteiligten Personen ausgerichtet ist. Die Sequenzialität und Simultanität der Interaktion ist für die Analyse der Unterrichtsvideoaufnahmen relevant. Aus diesem Grund stellt die Fotogrammanalyse eine Ergänzung zur reflektierenden Interpretation dar. Im Vergleich zur Dokumentarischen Film- und Videoanalyse analysiert die

modifizierte Dokumentarische Unterrichtsvideografienanalyse eine weitaus geringere Menge an Standbildern. Die Sequenzialität der Einzelbilder, die zu einem bewegten Bild führen, sind demnach auch zu vernachlässigen (Asbrand & Martens, 2018).

#### 6.8.6 Reflektierende Interpretation und komparative Analyse

Im Gegensatz zur formulierenden Interpretation werden verbale und nonverbale Anteile bei der reflektierenden Interpretation direkt in einen Arbeitstext integriert. Dieses systematische Einbeziehen von verbalen und nonverbalen Anteilen geschieht aufgrund der Multimodalität und der Bedeutung der Artefakte für das Unterrichtsgeschehen. Die reflektierende Interpretation wird auf der Grundlage des Transkripts, der formulierenden Interpretation und der Fotogramm-analyse erstellt. Bei diesem Schritt wird die Frage 'wie sind die Beteiligten und die Artefakte miteinander verknüpft, sodass damit ein Unterrichtskollektiv entsteht' an das Material gestellt (ebd.). Bei diesem Analysewechsel (vgl. Kapitel 6.7.2) folgt das methodische Vorgehen eng dem sequenziellen Verfahren. Dieses wird für die Dokumentarische Gesprächsanalyse von Gruppendiskussionen vorgeschlagen (Przyborski, 2004).

Die Interaktionsorganisation wird auch in einem ersten Unterschnitt einer formalen Analyse unterzogen, indem eine Zuordnung einer 'Interaktionskategorie' erfolgt. Sie dient der Orchestrierung der Interaktion. Sie verbindet nonverbale bzw. verbale Anteile sowie Assoziationen mit Gegenständen, je nachdem, was in den zu interpretierenden Videosequenzen gezeigt wird (Asbrand & Martens, 2018). Im Folgenden werden die Interaktionskategorien einem Glossar ähnlich aufgeführt, da sie in den Fallbeschreibungen und den Interpretationsansätzen (vgl. Kapitel 7) vorkommen.

#### **Antithetische Differenzierung**

Eine Antithese ist eine Elaboration (siehe Beschreibung unten). Der zuvor geäußerten Proposition wird widersprochen oder auf nonverbaler Ebene (z. B. durch Mimik und Gestik der Beteiligten) wird eine Ablehnung erkennbar (Asbrand & Martens, 2018).

#### **Elaboration**

Nach einer Proposition erfolgt eine Elaboration. Eine Elaboration ist eine Erweiterung bzw. eine Ausdifferenzierung der Proposition. Sie kann in der Form antithetisch, differenziert, bewertend, argumentativ oder eine erfahrungsbasierte Schilderung sein. An Elaborationen erkennt man, ob die Beteiligten den Gesprächsinhalt teilen oder nicht (ebd.).

### **Enaktierung**

Eine Enaktierung ist eine nonverbale Elaboration.

### **Erzählung**

Eine Erzählung ist ebenfalls eine Form der Elaboration. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass die Schilderung einer Handlung oder eines Ereignisses sehr detailliert erfolgt.

### **Exemplifizierung**

Eine Exemplifizierung ist eine Form der Elaboration, die mithilfe eines Beispiels weiter ausgeführt wird (ebd.).

### **Konklusion**

Eine Konklusion hat das Ziel, eine Interaktionseinheit zu beenden. Das Thema wird abgeschlossen. Das zeigt sich daran, dass keine antithetischen Differenzierungen mehr erfolgen.

### **Oppositionell**

Oppositionelle Interaktionen zeichnen sich dadurch aus, dass ihnen einen „expliziten Widerspruch“ (ebd., S. 344) auf eine geäußerte Proposition anhaftet.

### **Univok**

Univok bedeutet, dass alle Beteiligten den Gesprächsinhalt teilen und sich in ihren Elaborationen einig sind.

### **Proposition**

Mit einer Proposition wird ein neues Thema eingeführt. Folglich ist eine Proposition immer die Eröffnung einer Interaktion. Sie kann verbal oder auch nonverbal erfolgen.

### **Validierung**

Die Validierung ist eine inhaltliche Zustimmung. Diese kann verbal oder nonverbal erfolgen, sowie kurz oder auch länger ausfallen.

## **Versuch einer Konklusion**

Der Versuch einer Konklusion will die Interaktion beenden. Es wird als Versuch bezeichnet, wenn die Mehrheit der Gesprächsbeteiligten der Konklusion nicht folgen, sondern die Konversation in einer oppositionellen Interaktion fortführen (ebd.).

Nach dieser Zuordnung zu einer 'Interaktionskategorie' ist in den Unterrichtsvideoaufnahmen die hohe zeitliche Verschränkung zu beachten (Asbrand & Martens, 2018). Es handelt sich um ein multimodales Geschehen mit Artefakten. Ihre Bedeutung ist für den Unterrichtsverlauf nicht zu vernachlässigen. Aus diesem Grund erfolgt die reflektierende Interpretation nicht nur auf der Grundlage des vorangehenden Interpretationsschrittes oder des Transkripts, sondern auch auf Basis der Rohdaten. Dazu werden die unterrichtsbasierten Videoaufnahmen beim Interpretieren wiederkehrend betrachtet (ebd.). So können Gesten und Gebärden sowie die Interaktion mit Unterrichtsartefakten und die Positionierung der Handelnden im Raum bestmöglich interpretiert werden.

Aufgrund der Gleichzeitigkeit des verbalen und nonverbalen Geschehens während einer Unterrichtsinteraktion (z. B. die Lehrperson begleitet eine sprachliche Anweisung mit bestimmten Gesten) sind diese beiden Gesichtspunkte der Äusserungen in einem Interpretationsschritt integriert zu analysieren. Beim klassenöffentlichen Gespräch ist es zudem wichtig, welche Elaboration zuvor erfolgte, um zu bestimmen, ob die Interaktion noch univok oder bereits divergent oder antithetisch ist.

Die komparative Analyse ist ein fortlaufender Schritt, der ab der zweiten interpretierten Sequenz beginnt und mit der Typenbildung endet. Wie bei der Dokumentarischen Methode üblich, wird der Vergleich zuerst mit minimalen Kontrasten z. B. durch einen fallinternen oder aber auch durch einen fallübergreifenden Vergleich vollzogen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Nach und nach kommt es durch den Vergleich von maximalen Unterschieden zu einer Kontrastierung (ebd.).

### 6.8.7 Die Typenbildung in der Unterrichtsforschung

Eines der Hauptmerkmale der Dokumentarischen Methode ist die Typenbildung und damit die Generierung einer neuen Theorie (Bohnsack, 2013; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014; Schäfer, 2020). Beim Schritt der Typenbildung gilt es die Handlungsorientierungen in anderen Fällen zu identifizieren, thematisch ähnliche bzw. sich divergierende Sequenzen in anderen Fällen zu suchen und bis hin zu einem geteilten Orientierungsrahmen bzw. einer Basistypik zu

abstrahieren (Schäffer, 2020). Da sich der Schritt der Typenbildung kaum methodisieren lässt, schlägt Schäffer (2020) vor, eine typenbildende Interpretation zu erstellen. Dieser Zwischenschritt hilft dabei, den letzten Analyseschritt methodisch zu kontrollieren und ihn jederzeit rückverfolgbar zu machen.

## 6.9 Die Auswertung von Klassengesprächssequenzen: Forschungspraktische Bezüge

Dieses Kapitel beschreibt das forschungspraktische Vorgehen im Rahmen der Dokumentarischen Unterrichtsvideografianalyse. Einen Überblick dazu gibt die nachfolgende Abbildung 12. Der Wechsel der AnalyseEinstellung zwischen kommunikativem versus konjunktives Wissen ist farblich in grün bzw. gelb hervorgehoben. Die vier Kästchen, die schraffiert unterlegt sind, stellen die Schritte dar, die forschungspraktisch in je einen Arbeitstext mündeten (vgl. Kapitel 6.9.1).

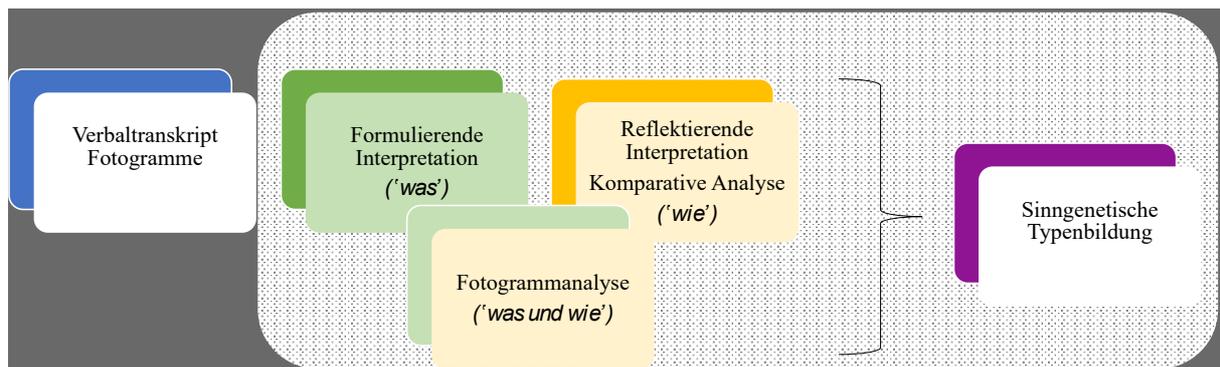


Abbildung 12. Das forschungspraktische Vorgehen entlang der Interpretationsschritte (eigene Darstellung in Anlehnung an Asbrand & Martens, 2018)

In den Unterkapiteln 6.9.2 bis 6.9.5 wird beschrieben, wie in der Analyse von Klassengesprächssequenzen vorgegangen wurde. Zu jedem Analyseschritt erfolgt eine Abbildung eines Arbeitstextes, um den forschungspraktischen Schritt zu visualisieren und mit einem Beispiel darzustellen. Zusätzlich ist im Anhang dieser Arbeit die komplette Interpretation der Sequenz 423\_01\_A des Falls Frau Aubergine dokumentiert.

### 6.9.1 Das Erstellen von Arbeitstexten

Da die Anfangs- und Schlussequenzen der Klassengespräche auf verbaler und nonverbaler Ebene eine hohe interaktive Dichte aufwiesen und sich vor allem in den Schlussequenzen ein



(Verbaltranskriptauszüge, Fotogramme) werden dazu zur Illustration präsentiert. Die folgende Tabelle 2 stellt einen Überblick der gesamten Dauer der Aufnahme und der jeweils daraus interpretierten Sequenzen dar.

Total wurden 98 der insgesamt rund 143 Minuten einer Feinanalyse unterzogen. Die Zahlen des Klassencodes '01' oder '02' bedeuten erster bzw. zweiter Aufnahmezeitpunkt. Der Buchstabe A steht für Anfangssequenz, S für Schlusssequenz und M für die Mittesequenz.

Tabelle 2. Übersicht der gesamten Aufnahmedauer, der Sequenzstelle in der Aufnahme und der zeitlichen Dauer der interpretierten Sequenz

Fall	Klassencode	Dauer Aufnahme Total	Sequenz in der Auf- nahme	Dauer interpretierte Sequenz
Aubergine	423_01_A	11:20	00:00-07:25	07:25
	423_02_S	09:14	05:53-09:18	03:25
	423_02_A	09:14	00:00-04:08	04:08
Karotte	466_01_S	09:16	13:43-15:36	02:53
	466_02_A	20:18	00:00-07:31	07:31
	466_02_S	20:18	09:30-20:31	11:01
Spinat	467_01_A	10:54	00:11-06:44	06:33
	467_01_S	10:54	07:35-13:05	05:26
	467_02_A	08:26	00:08-05:07	04:59
Lauch	471_01_A	14:20	00:01-06:33	06:32
	471_02_S	13:01	06:10-13:47	07:36
	471_02_A	13:01	00:08-06:34 <sup>a</sup>	06:26
Spargel	472_01_A	07:15	00:01-04:38	04:37
	472_02_S	07:55	05:40-07:56	03:36
	472_01_S	07:15	04:38-06:44 09:37-10:08 <sup>b</sup>	02:37
Fenchel	484_01_A	16:15	00:02-03:35	03:33
	484_02_M	14:44	12:51-16:51	05:00
	484_02_S	14:44	17:46-21:55	04:09

*Anmerkungen.*

<sup>a</sup> In der zweiten Aufnahme des Falls Herr Lauch ist der zeitliche Abschnitt von [06:10-06:34] Teil der zweiten sowie Teil der dritten interpretierten Sequenz. Ausschlaggebend dafür war das formale Kriterium einer Interaktionseinheit (Bohnsack, 2013).

<sup>b</sup> Fall Frau Spargel: Der Zeitabschnitt zwischen [06:44-09:37] in der ersten Aufnahme wurde nicht einer Interpretation unterzogen, da zu diesem Zeitpunkt die Kinder ihren Punkt auf das Klassenwolkenplakat klebten. Dieser Teil wurde der Vollständigkeit halber mit videografiert, stellt jedoch einen organisatorischen und fakultativen Gesichtspunkt des Klassengesprächs dar. Die Punkte entlang der Smiley-Skala konnten die Lehrpersonen zum Anlass für das Reflexionsgespräch nehmen.

## 6.9.2 Formulierende Interpretation der verbalen und nonverbalen Interaktion

Bei der formulierenden Interpretation wurden verbale und nonverbale Interaktionen getrennt voneinander beschrieben. Dabei wurde beides in Spalten nebeneinander angeordnet und der gemeinsame Timecode der Referenzvideografie (analog zum Transkript) stellte den Verweisungszusammenhang her (vgl. Tabelle 3). Dieser Interpretationsschritt trug dazu bei, einen Überblick über den zu analysierenden Interaktionsverlauf zu erhalten. Im nächsten Schritt wurde der Gesprächsinhalt reformuliert. Bei der Dokumentarischen Unterrichtsvideografieanalyse wird im Unterschied zur Dokumentarischen Analyse von Gruppendiskussionen nicht nur das Transkript herbeigezogen, sondern die Videosequenz wird wiederkehrend angeschaut, um auf nonverbaler Ebene, die Mimik und Gestik, die Positionierung der Handelnden im Raum sowie die Interaktion mit Artefakten bestmöglich zu erfassen (Asbrand & Martens, 2018).

Tabelle 3. Ein Auszug aus einer formulierenden Interpretation

Detaillierte formulierende Interpretation	
verbal	nonverbal
<p><b>[00:12-02:33] Spielregel: Abwechseln</b>            LP1 führt in das Gespräch ein, indem sie betont, beim Darübersprechen seien folgende Regeln einzuhalten; einander zuhören, die Hände bleiben beim Körper, wer etwas sagen möchte, solle aufstrecken und zudem gäbe es nichts, was man falsch sagen könnte. Frau Aubergine (LP1) fragt in die Klasse, was heute beim Partnerspiel gut klappte. LP1 nennt den Vornamen von Mia. Das Mädchen antwortet, dass das Abwechseln gut klappte.            LP1 fragt in die Klasse, wie die Abmachung bezüglich Weitergabe des Zeichnungsstifts lautete. Mia antwortet darauf, wenn sie etwas gezeichnet hätte, habe sie den Stift ihrem Partnerkind weitergegeben. LP1 wiederholt Mias Antwort und fragt in die Klasse, bei wem das auch gut geklappte habe und bei wem das mit dem Abwechseln bzw. etwas zu zeichnen, schwieriger war.</p>	<p><b>[00:00-00:07] Start der Aufnahme</b>            Die Filmerin klatscht in die Hände (<i>akustisches Zeichen für Aufnahmestart und Synchronisation der beiden Videospuren</i>). Frau Aubergine (LP1) zupft an ihrem Pullover, streicht ihre Haare zurecht, lächelt und berührt mit beiden Händen das Plüschtier auf ihren Knien. LP2 richtet ebenfalls ihre Haare. Während LP1 mit Sprechen beginnt, sitzt die LP2 aufrecht, ihre Finger sind ineinander verschränkt und sie schaut in die Kreismitte.</p> <p><b>[00:12-00:36] Regeln fürs Gespräch</b>            Die Regel, die Hände beim eigenen Körper zu lassen, zeigt LP1 vor, indem sie ihre eigenen Hände flach auf ihre Oberschenkel legt. Während sie die erste Frage an die Klasse richtet, schaut LP1 zur rechten Kreisseite, ein Knabe hebt die Hand. Danach schaut LP1 zur linken Kreisseite, in Mias Sitzrichtung.</p> <p><b>[00:36-02:33] Spielregel: Abwechseln</b>            Als LP1 in die Klasse fragt, wie die Abmachung bezüglich 'Abwechseln' lautete, beugt sie ihren Oberkörper nach vorne, überkreuzt ihre Beine, schaut auf das Plüschtier, faltet die Hände, blickt in Richtung Filmerin und dann wieder in die Kreismitte. LP1 nickt Mia zu. Als Mia spricht, bewegt sie ihre Beine hin und her und beide Hände berühren den rosaroten Rock. Als sie ihr Partnerkind erwähnt, blickt Mia kurz zu diesem und danach wieder zur LP1. Der Blick von LP1 schwenkt auf die rechte Kreisseite und danach wieder zu Mia.            Während LP1 Mias Antwort bei der Stelle wiederholt, „etwas gezeichnet“, zeigt ihr rechter Daumen nach oben. Als sie die Frage stellt, bei wem das auch noch gut geklappt hätte, strecken zehn Kinder auf. LP1</p>

## 6.9.3 Fotogrammanalyse

Wie in Kapitel 6.8.5 bereits erwähnt, stellte die Analyse ausgewählter Fotogramme einen zusätzlichen Schritt zwischen den beiden Interpretationsschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation dar. Der Fokus lag auf der sequenziellen Analyse der Interaktion in den Klassengesprächen. Die Auswahlkriterien der Standbilder zum Transkript richtete sich nach der interaktiven Dichte, nach körperlich-räumlich repräsentativen Sequenzen oder Diskontinuitäten in der Interaktion, die sich aus der formulierenden und reflektierenden Interpretation ergaben (Asbrand & Martens, 2018). Dieser Zwischenschritt erfolgte im Interpretationsprozess

gleichzeitig, das heisst, während dem Schreiben der formulierenden bzw. der reflektierenden Interpretation (vgl. Abbildung 14. Auszug einer Fotogrammanalyse).

F14 [0:05:50]

Kameraperspektive 1 (K1)

Kameraperspektive 2 (K2)



#### Formulierende Interpretation

In Kameraperspektive 1 (K1) ist LP1 zu sehen, wie sie mit ausgestrecktem Arm das direkt neben LP2 sitzende Mädchen (rechte Kreishälfte) berührt. LP1 fasst dafür über die Oberschenkel von LP2. Sie beugt ihren Oberkörper in Richtung des Mädchens (vgl. K2). Der Blick von LP1 auf dem Fotogramm bei K1 richtet sich gegen den Boden.

In K2 ist sichtbar, wie das zweite Mädchen von LP2 aus betrachtet, dem Mädchen neben LP2 ins Gesicht fasst. LP2 blickt ebenfalls zu den betreffenden Mädchen.

Im Unterschied zu Fotogramm 3 sind in K1 zehn Kinder in veränderter Sitzposition zu sehen. Die beiden Knaben links neben LP1 haben den Kopf gesenkt und schauen auf ihre Etikette. Das Mädchen zwischen der ersten und zweiten Sitzbank hat sein rechtes Bein auf der linken Sitzbank aufgestellt, umfasst mit der rechten Hand sein Bein und stützt den Kopf auf dem Knie ab. Der Junge, der barfuss ist, hält seine rechte Hand vor sein rechtes Auge. Mia (Mädchen im rosaroten Kleid) hebt ihre Beine ausgestreckt vom Boden ab. Dorian, links neben ihr, ist am Aufzeigen und fasst sich gleichzeitig mit der linken Hand an die Nase. Der Blick des Jungen mit dem schwarzen Pullover geht auf die linke Seite zu seinem Nachbarkind, so auch sein linker Arm. In K1 ist in der rechten Ecke ein Kopf eines Jungen zu sehen, der mit seiner Hand die Nase berührt.

Kameraperspektive (K2) zeigt zehn Kinder (im Vergleich zu Fotogramm 3) in teils veränderter Sitzposition. Franz, das dritte Kind von LP2 aus gesehen, hebt die Hand. Das Kind am Rande der ersten, unmittelbar neben der zweiten, Sitzbank sitzend hat den Kopf leicht auf die rechte Seite gebeugt und stützt sich mit den Armen auf der Kante der zweiten Sitzbank ab. Das Mädchen in Fotogramm 3 noch aufrecht sitzend, die Hände auf den Oberschenkeln platziert, hat nun die Beine auf die Sitzbank gestellt und stützt ihr Kinn auf der linken Hand ab. Ihr Blick richtet sich zum Boden. Der Knabe rechts neben ihr sitzt mit überschlagenen Beinen und fasst sich mit der linken Hand an die Nase. Das Mädchen mit der roten Hose stützt seinen Kopf auf dem rechten aufgestützten Arm ab. Sein Kopf ist ebenfalls leicht in Richtung Boden gesenkt. Das Kind in K2 auf der linken Seite stützt sich mit den Armen auf der Sitzbankkante ab. Die rechte Fussspitze berührt leicht den Boden, das linke Bein ist nicht sichtbar.

#### Reflektierende Interpretation Fotogramm 14

Im Vergleich zu Fotogramm 3 ist in Fotogramm 14 zu erkennen, wie sich die Aufmerksamkeit der Kinder verändert. Die Blickrichtung schwenkt bei den meisten Kindern hin zu einem anderen Kind oder auf sich selbst (z. B. Blick auf die Etikette). Lediglich Franz hat Blickkontakt zur LP1, was seinem Aufzeigen geschuldet sein könnte. Er erwartet eine (non-)verbale Erteilung des Rederechts durch LP1. Das Rederecht wird nicht durch LP2 erteilt.

Das zweite Mädchen auf der rechten Kreisseite sitzend, berührt sorgfältig das Gesicht des Mädchens, das direkt neben ihm und LP2 sitzt. Das ist eine peerbezogene Aktivität, die nicht mit der Aufmerksamkeit für die Ansprache LP1 im Zusammenhang steht. Es scheint, LP1 bemerkt dies. Ihre rechte Hand geht unmittelbar zu den beiden Mädchen. Die Berührung durch LP1 kann als eine nonverbale Ermahnung gedeutet werden, die bewirken soll, diese körperliche Form von Kontaktaufnahme oder nonverbale Interaktion zu unterlassen. Auf der linken und auf der rechten Kreisseite blicken je drei Kinder zu den beiden Mädchen und zur LP1. Hier dokumentiert sich, dass das nonverbale Handeln von LP1 von sechs Kindern wahrgenommen wird. Das Antippen von LP1 gibt dem Mädchen den Hinweis oder ein Signal, die körperlichen Aktivitäten zu unterlassen bzw. dass eine peerbezogene, körperliche Form von Kontaktaufnahme oder nonverbale Interaktion in dieser Situation nicht angebracht ist. Auf eigene körperliche Handlungen, wie Berührungen im eigenen Gesicht oder auf Brusthöhe folgt kein Antippen durch LP1. Es scheint, dass diese Form von (Eigen-)Aktivität erlaubt ist. Das Antippen eines Kindes durch die LP ohne sprachliche Vorankündigung kann bei einem Kind zu einem Überraschungsmoment führen.

In Bezug zur möglichen sich dokumentierenden Differenz zwischen LP1 und LP2 stellt sich die Frage, weshalb dieses Antippen des Mädchens auf der rechten Kreisseite durch LP1 erfolgt und nicht durch LP2? Denn LP2 sitzt direkt neben den zwei mit sich beschäftigten Mädchen.

Abbildung 14. Auszug einer Fotogrammanalyse

## 6.9.4 Reflektierende Interpretation und komparative Analyse

In der reflektierenden Interpretation wurden verbale und nonverbale Anteile der Interaktion direkt in einen Arbeitstext integriert, wobei diese Interpretation nach dem 'Wie' fragte. Interpretationen aus der Fotogrammanalyse wurden ebenfalls in diesen Schritt integriert. Im untenstehenden Text ist in fetter Schrift sichtbar, dass die Sequenzanalyse mit ihrer Interaktionsorganisation vorgenommen wurde. In grüner Schriftfarbe sind die Modifikationen hervorgehoben. Dabei handelte es sich um differente, ergänzende Lesarten, die nach der Diskussion in der Forschungswerkstatt Eingabe in die Forschungswerkstatt eingearbeitet wurden.

**Grüne Schriftfarbe = Anpassungen und Ergänzungen nach Eingabe in die Forschungswerkstatt, Herbstsemester 2021**  
**Reflektierende Interpretation Sequenz: 'Gemeinsam lautlos ein Bild zeichnen'**

### **[00:00-00:00:36] Proposition durch LP1 in Assoziation mit dem eigenen Körper**

Auf der non-verbalen Ebene dokumentiert sich zu Beginn, dass sich LP1 und LP2 für die Aufnahme bereitmachen. Das Klatschgeräusch irritiert sie nicht. Danach ist ein zweites Klatschgeräusch gefolgt von dem Lachen eines Kindes zu hören. Es scheint, dass beide Lehrpersonen Kenntnis haben, dass das akustische Klatschsignal das Signal des Aufnahmestartes bedeutet. LP1 berührt vor dem Klatschgeräusch ihre Haare. Danach bringt LP2 mit einer Handbewegung ihr ebenfalls offenes Haar hinter die Schulter. LP1 zupft an ihrer Jacke und lächelt. Die Frage stellt sich, ist dieses 'Sichbereitmachen' der Filmaufnahme geschuldet? Nach dem Klatschgeräusch richtet die Lehrperson mit der Bemerkung an ihre Klasse, dass sie heute ja nochmals ein 'Timispiel' gemacht hätten. Sie neigt dabei ihren Kopf leicht zur linken Kreisseite. Unmittelbar darauf folgt eine unverständliche Äußerung eines Kindes.

LP1 geht auf Verhaltensregeln ein, die während dem Gespräch gelten. *An dieser Stelle sei gefragt, ob diese Regeln gemeinhin ebenfalls gelten.* Gleichzeitig werden die Kinder auf das vorangehend stattgefundenen Kooperationsspiel aufmerksam gemacht. Es kommt dabei zur Klärung der jetzt geltenden Gesprächsregeln. „*Es gibt auch nichts, was man falsch sagen könnte*“ ist ein Verweis auf eine aufgehobene Logik, die normalerweise gilt. Das steht konträr zur sonstig geltenden Unterrichtslogik, in der es häufig zu Bewertungs- und Beurteilungssituationen kommt. LP1 unterstützt die Ausführungen der Regeln mit passender Bewegung. Unklar ist, warum LP1 den Kindern zugleich von Beginn an Gesprächsregeln bzw. Regeln vergegenwärtigt, die sich auf die Beherrschung des eigenen Körpers beziehen. Sie verbleibt dazu in der vorher vorgezeigten Sitzposition, die auch die Kinder einnehmen sollen. Die Arme liegen auf den Oberschenkeln. Es könnte sein, dass diese Sitzposition eine Art 'Vorzeige-funktion' einnimmt.

Währenddem sie die erste Frage stellt, bemerkt sie auf der linken Kreisseite einen Jungen, der die Hand hebt, ihr Blick ist kurz in diese Richtung gerichtet. Unmittelbar darauf schwenkt sie ihren Blick bzw. dreht ihren Kopf zur rechten Kreisseite. Mia hebt ihre Hand auf. LP1 nennt Mias Namen. Weshalb nimmt sie an dieser Stelle nicht den Jungen an die Reihe, der zuerst in ihrem Blickfeld war?

### **[00:36-02:33] Exemplifizierung durch Mia; Divergenz zu Mia durch Nico mit eingelagerter oppositioneller Interaktion Mädchen – LP2; verbale Validierung und öffentliche Bewertung von Nico durch LP1; erfahrungsbasierte, oppositionelle Schilderung in Assoziation mit exemplarischer Zeichnung durch LP1**

Auf die Frage von LP1 hin antwortet Mia, dass bei ihnen das Abwechseln gut lief. LP1 fordert Mia nicht weiter auf, das Abwechseln zu exemplifizieren. LP1 nimmt die Aussage lediglich auf und fragt in die Klasse, wie die Abmachung bezüglich des Abwechselns lautete. Sie schaut dabei in Richtung der Filmerin, die sich von der Kamera wegbewegt. Die Filmerin nimmt Stift und ein Blatt Papier zur Hand, um die Kreisanordnung zu skizzieren. Wie ist dieser Blick zur Filmerin zu deuten? Wird er durch die Bewegung der Filmerin ausgelöst, die zur Kamera 2 schreitet? Oder erwartet LP1 hier eine (non-)verbale Bestätigung durch die Filmerin im Zusammenhang mit ihrem Aufgreifen der im Interventionsmaterial enthaltenen Spielregel 'Weitergabe des Stiftes, nachdem ein Gegenstand gezeichnet wurde'?

Für die komparative Analyse wurde mit einer tabellarischen Darstellung gearbeitet (vgl. Tabelle 4). Farblich wurden fallinterne Homologien sowie fallübergreifende Homologien und Kontraste im Arbeitsdokument der reflektierenden Interpretation markiert. Es wurde ein zusätzliches tabellarisches Dokument erstellt, indem einzelne Interpretationen zu Stellen einerseits mit fallinternen Gemeinsamkeiten (in grüner Schriftfarbe) und andererseits mit fallübergreifenden Kontrasten (in oranger Schriftfarbe) hervorgehoben wurden.

Tabelle 4. Auszug der komparativen Analyse

Auswertungsschritt: Komparative Analyse			
Fall Bezeichnung	Klassencode	Rekonstruierte Handlungsorientierungen	Vergleichsdimension 'Verhaltensrückmeldung'
Aubergine	423_02_A	<p><b>Sequenz 'Wochenrückblick'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hervorheben von Verhaltensweisen → Übertragung auf andere kooperative Situationen → allen gemein das emphatische Aufeinander eingehen</li> <li>- die Äusserungen von den Kindern werden durch die Lehrperson reformuliert</li> <li>- multimodale Kommunikation der Lehrperson – auf verbaler und nonverbaler Ebene: Handgesten verstärken das Verbale</li> <li>- Die Aufmerksamkeit der Lehrperson liegt v.a. auf einem Jungen, der rechts neben ihr sitzt und diese nonverbal einfordert und bekommt.</li> <li>- Kinder, die die Hand heben, kommen nicht unmittelbar zu Wort (fallinterner Vergleich, dito Sequenz ausgeglichen unterwegs sein; 423_02_S).</li> <li>- Nach dem akustischen Klatschgeräusch der filmenden Person (entlang des Kameraskripts) lachen die Kinder und dies verweist auf eine Art Prüfungscharakter, die die Aufnahme für die Lehrperson (und die Kinder) haben könnte (vgl. fallexterner Vergleich Klasse Lauch, Aufnahme 471_01, Klasse Fenchel Aufnahme 484_02).</li> </ul>	<p><b>Sequenz 'Wochenrückblick'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nonverbale Ebene: Disziplinierungen seitens der Lehrperson, unangekündigtes Antippen der Kinder (bei Marius und Lenny) bzw. Re-Positionierung des Oberkörpers (vgl. Situation mit Lenny) (vgl. fallexterner Vergleich; Klasse Fenchel, Aufnahme 484_02)</li> <li>- Der kindliche Bewegungsdrang erfährt durch die Lehrperson auch gelegentlich eine nonverbale Disziplinierung, so auch in der Sequenz 'ausgeglichen unterwegs sein' (fallinterner Vergleich).</li> <li>- kein Unterbruch des Klassengesprächs bzw. der verbalen Äusserungen und Aufrechterhaltung des Blickkontakts zur Klasse</li> <li>- nonverbale Disziplinierungspraktiken vollziehen sich annähernd simultan</li> <li>- Fokus der Lehrperson: positive Verhaltensrückmeldungen in Bezug auf das vorangehende Verhalten, was sich meist mit Kopfnicken äussert (nonverbal)</li> <li>- Es kommt zu negativen Verhaltensrückmeldungen unter den Kindern → ein Kind (Nico) wird in der Sequenz gleich zweimal negativ durch sein Partnerkind gerügt.</li> <li>- Einsatz der multimodalen Kommunikation in einer Doppeldeutigkeit</li> <li>- Unterstützung/Unterstreichung der Verhaltensweise verbal und nonverbal und gleichzeitiges Disziplinieren eines Kindes → Durch die Berührung des Rückens wird die Aufmerksamkeit des Kindes auf den taktilen Reiz der Berührung gelenkt und somit weg vom Störverhalten.</li> </ul>

### 6.9.5 Typenbildung

Die drei interpretierten Sequenzen pro Fall bzw. deren rekonstruierte Handlungsorientierungen wurden durch fallinterne und -externe Komparationen nachgebildet. Dieses Vorgehen entspricht der Idee der minimalen und maximalen Vergleiche (Bohnsack, 2014). Die Komparationen stellen die Grundlage für die sinngenetisch-typisierten Handlungsorientierungen dar. In Anlehnung an Schäffer (2020) und als Zwischenschritt wurde pro Fall ein weiteres Arbeitsdokument erstellt. Dieses enthielt typenbildende Interpretationen mit direktem Bezug auf Stellen im empirischen Material (vgl. Tabelle 5):

Tabelle 5. Auszug der typenbildenden Interpretation in Anlehnung an Schäffer (2020)

**Typenbildende Interpretation – Explikation der abduktiven Phase der Typengenerierung (nach Schäffer, 2020) am Fall Aubergine (423)**

Fall (Code)	Passage in der Sequenz	Reflektierende Interpretation	Sinngenetischer Aspekt
Aubergine (423)  (1. interpretierte Sequenz 423_01_A)	[00:00-00:00:36] <b>Proposition durch LP1 in Assoziation mit dem eigenen Körper</b>	LP1 geht auf Verhaltensregeln ein, die während dem Gespräch gelten. <b>An dieser Stelle sei gefragt, ob diese Regeln gemeinhin ebenfalls gelten.</b> Gleichzeitig werden die Kinder auf das vorangehend stattgefundenen Kooperationsspiel aufmerksam gemacht. Es kommt dabei zur Klärung der jetzt geltenden Gesprächsregeln. „ <b>Es gibt auch nichts, was man falsch sagen könnte</b> “ ist ein Verweis auf eine aufgehobene Logik, die normalerweise gilt. Das steht konträr zur sonstig geltenden Unterrichtslogik, in der es häufig zu Bewertungs- und Beurteilungssituationen kommt. LP1 unterstützt die Ausführungen der Regeln mit passender Bewegung. Unklar ist, warum LP1 den Kindern zugleich von Beginn an Gesprächsregeln bzw. Regeln vergegenwärtigt, die sich auf die Beherrschung des eigenen Körpers beziehen. Sie verbleibt dazu in der vorhin vorgezeigten Sitzposition, die auch die Kinder einnehmen sollen. Die Arme liegen auf den Oberschenkeln. Es könnte sein, dass diese Sitzposition eine Art 'Vorzeige-funktion' einnimmt.	multimodal-körperdisziplinierende Rückmeldepraxis im Modus eines Modells und in Bezug auf das unmittelbare Verhalten  verbales Lob in Bezug auf das kooperative Verhalten
	[00:36-02:33] <b>Öffentliche Bewertung von Nico durch LP1; Erfahrungsbasierte, oppositionelle Schilderung in Assoziation mit exemplarischer Zeichnung durch LP1</b>	LP1 validiert Nicos Verhalten mit einer öffentlichen, positiven Bewertung und einer Exemplifizierung, indem sie auf die Regel aufmerksam macht. Zwar hatte dies Nico zuvor gar nicht angesprochen. LP1 jedoch sagt: „Nico, das hast du gut gemacht“ [0:01:22, Z. 29]. Es könnte sein, dass LP1 durch die zeitgleiche, komplementäre Proposition eines Mädchens abgelenkt war und so Nicos Aussagen nicht genau registrierte. Vielleicht ist es für LP1 auch schlicht eine gute Gelegenheit hier auf die Regel hinzuweisen. Es kommt zu einer Verhaltensrückmeldung durch LP1. Diese steht in einem positiven Horizont.	die Rückmeldung erfolgt entlang der Lehrpersonenerwartung; keine Verbindung zur Umsetzung durch die Kinder  direktiv-hierarchische Rückmeldepraxis in Bezug auf das kooperative Verhalten

Nach mehrmaligem Überarbeiten, vor allem auch auf der Ebene der begrifflichen Bezeichnung, konnte die Sinngeneese mit zwei Dimensionen abgeschlossen werden. Die erste Dimension bewegt sich auf der Ebene der projektorientierten (Fremd-)Rahmung. Die zweite Dimension hat dabei zwei Fokuse: Erster Fokus: 'Verhaltenssteuerung' und zweiter Fokus: 'Durchführung' (vgl. Kapitel 8). Die Abbildung 15 zeigt das Arbeitsdokument zu Beginn des Prozesses. Es integriert noch keine Dimensionen. Es nimmt auch nicht den Vergleich innerhalb der Fokuse vor.

Typen	Fälle
<b>Typ 1:</b> Unterstützend, diskret-lenkend <del>subtil</del> -appellativ 'die Unauffällige', 'die Begleiterin' ('Umwege zulassen')	423      467 Aubergine, Spinat
<b>Typ 2:</b> <del>kontinuierlich</del> -Verhaltens-regulierend- bzw. überprüfend der S:S-Reaktion mit <del>permanenter</del> -Wahrung der eigenen Sichtbarkeit 'der oder die (Über-)Prüfer:in'	466      471 Karotte, Lauch
<b>Typ 3:</b> vorstrukturierend; <del>nicht selbstbestimmt</del> fremdbestimmt-lenkende Beteiligung 'der oder die Lückentexter:in'	484      472 Fenchel, Spargel

Abbildung 15. Auszug Arbeitsdokument sinngenetische Typenbildung

## **7. Empirische Rekonstruktionen: Fallbeschreibungen**

In diesem Kapitel erfolgt die Beschreibung der sechs Fälle. Dabei wird jeweils in den Fall eingeführt und Kontextinformationen zur ersten und zweiten Videoaufnahme werden berichtet. Anschliessend erfolgen die Interaktionsbeschreibung sowie Interpretationsansätze der analysierten drei Sequenzen. Davon abgeleitet werden die rekonstruierten Handlungsorientierungen des jeweiligen Falls. Zur Illustration der Handlungsorientierungen werden Auszüge des Verbaltranskripts sowie ausgewählte Fotogramme eingefügt. Am Ende jeder Fallbeschreibung werden die Schlussfolgerungen zusammengefasst.

### **7.1 Fallbeschreibung: Frau Aubergine (Klassencode 423)**

#### 7.1.1 Einführung in den Fall Frau Aubergine

Zum Zeitpunkt der ersten Videoaufnahme (423\_01) besuchen 22 Kinder die Klasse von Frau Aubergine. 21 der 22 Kinder sind anwesend und drei weitere dürfen aufgrund fehlender Einverständniserklärungen nicht gefilmt werden. In der ersten Aufnahme sind Frau Aubergine sowie eine weitere Lehrperson sichtbar. Die Funktion dieser Lehrperson 2 ist unklar: Es könnte sich um eine Klassenassistenz oder die Stellenpartnerin von Frau Aubergine handeln. Acht der 21 Kinder und die beiden Lehrpersonen sind weiblich.

Bei der zweiten Aufnahme (423\_02) sind 19 Kinder sichtbar. Davon sind sieben Kinder Mädchen. Zwei Kinder sind zum Zeitpunkt der zweiten Aufnahme abwesend. Zudem ist ein Kind zwischen dem ersten und dem zweiten Aufnahmezeitpunkt weggezogen.

Der zeitliche Abstand zwischen der ersten und zweiten Aufnahme liegt bei zwei Monaten und fünf Tagen.

#### 7.1.2 Kontextinformationen zum Fall Frau Aubergine: Erste Aufnahme (423\_01)

Eine der drei interpretierten Sequenzen entstammt der ersten Aufnahme. Es handelt sich um die Anfangssequenz (Dauer 11:20 Minuten). Davon interpretiert werden 07:25 Minuten (vgl. Kapitel 6.9.1, Übersichtsliste). Das Setting der ersten Aufnahme stellt sich wie folgt dar: Die erste Kameraperspektive (K1, linkes Bild) zeigt im Vordergrund die zwei vor der Wandtafel nebeneinandersitzenden Lehrpersonen. Beide sitzen auf Stühlen, die höher sind als die Sitzbänke, auf denen die Kinder Platz genommen haben. Frau Aubergine hat ein Plüschtier auf ihren

Oberschenkeln platziert. Sie trägt Hausschuhe. Unter diesen liegt ein weisses Papier auf dem Boden. Die Lehrperson 2 hat ihre Hände gefaltet und blickt zur linken Kreisseite. In der ersten Kameraperspektive (linkes Bild) sind zehn Kinder und in der zweiten Kameraperspektive (rechtes Bild) acht Kinder zu sehen. Sie sitzen verteilt auf je zwei Sitzbänken, die zu einem Kreis arrangiert wurden (vgl. Abbildung 16).

Die Kinder haben vorgängig in zufälliger Paarbildung das Kooperationsspiel 'Lautlos gemeinsam ein Bild zeichnen' durchgeführt (vgl. Anhang, Kapitel 17.5). Das Spiel war den Kindern bekannt. Die Filmerin beobachtete bei der Umsetzung des Spiels bei ein bis zwei Paaren Schwierigkeiten. Sie notierte im Kurzprotokoll dazu, dass es den Paaren schwergefallen ist, den Auftrag 'nicht zu sprechen' umzusetzen.

Kameraperspektive 1 (K1)

Kameraperspektive 2 (K2)



Abbildung 16. Fotogramm [0:00:33], (423\_01\_A)

### 7.1.3 Kontextinformationen zum Fall Frau Aubergine: Zweite Aufnahme (423\_02)

Bei den beiden weiteren interpretierten Sequenzen handelt es sich um die Anfangs- und die Schlusssequenz der zweiten Aufnahme. Die zweite Aufnahme hat eine Gesamtdauer von 09:14 Minuten und die analysierten Sequenzen umfassen 04:08 Minuten (423\_02\_A) und 03:25 Minuten (423\_02\_S) (vgl. Kapitel 6.9.1, Übersichtsliste).

Die Kameraperspektive 1 (linkes Bild) zeigt neun Kinder. Die Lehrperson 2 sitzt zwischen dem siebten und dem achten Kind (vgl. Abbildung 17, K1, betrachtet von rechts; ausgehend von Frau Aubergine). In der zweiten Aufnahme äussert sich die Lehrperson 2 weder verbal noch interagiert sie nonverbal mit den Kindern. In der folgenden Interaktionsbeschreibung wird zur Vollständigkeit dennoch zwischen Frau Aubergine und der Lehrperson 2 unterschieden, obwohl ausschliesslich Frau Aubergine mit den Kindern interagiert. Die Kinder sitzen jeweils zu viert auf Sitzbänken. Insgesamt sind fünf Sitzbänke in K1 und K2 sichtbar. Die beiden Lehrpersonen sitzen ebenfalls auf diesen Sitzbänken. Hinter dem Rücken von Frau Aubergine ist die

Wandtafel zu sehen. Auf der linken Wandtafelenseite sind verschiedene DIN-A4-Papiere angebracht. Das Plakat der Klassenwolke (Teil der Intervention) ist hinter Frau Aubergine an der Wandtafel angebracht. An der rechten Tafelseite hängt ein gelbes DIN-A3-Papier. Links neben Frau Aubergine sitzen vier Kinder auf einer Sitzbank (vgl. Abbildung 17). Die Kinder haben vorgängig in zufälliger Paarbildung das Kooperationsspiel 'Bild lautlos zeichnen' durchgeführt. Das Spiel war den Kindern bekannt. Es wurde vor der ersten Aufnahme durchgeführt. Die Filmerin notierte auf dem Kurzprotokoll, dass dieses störungsfrei verlief.

Kameraperspektive 1 (K1)

Kameraperspektive 2 (K2)



Abbildung 17. Fotogramm [0:01:22], (467\_02\_A)

#### 7.1.4 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze einer Sequenz der ersten Aufnahme

Die Anfangssequenz der ersten Aufnahme (423\_01\_A) trägt den Namen 'gemeinsam lautlos zeichnen'. Frau Aubergine eröffnet das Gespräch, indem sie performativ an die geltenden Gesprächsregeln erinnert. Das heisst, bei der Stelle „*die Hände sind bei dir*“, klopft sie mit den Händen auf ihre Oberschenkel (siehe Transkriptausschnitt 00:00-00:00:36).

<p>[0:00:00] LP1f: (2) @(.).@ Wir haben jetzt zusammen noch einmal ein Timi-Spiel gemacht. Wenn wir darüber reden, haben wir Regeln. Die Hände sind bei dir (.)</p>	<p>Fotogramm 1 [0:00:03]</p>
---	------------------------------

Anschliessend erfolgt durch Frau Aubergine eine Proposition, die auf eine positive Bewertung der vergangenen kooperativen Einheit hinzielt. Danach erklärt Mia, dass die Zusammenarbeit bei ihnen funktionierte. Divergent äussert sich Nico: Mia habe nicht, wie vereinbart, nur zwei Dinge gezeichnet. Zeitgleich meldet sich Jenita, sie sitzt auf der rechten Kreisseite, in Form einer komplementären Proposition. Die Lehrperson 2 zeigt ihr mit einer 'Finger-vor-den Mund-

Geste', dass sie nicht reden soll. Daraufhin validiert Frau Aubergine Nicos Verhalten mit einer positiven Bewertung und einer Exemplifizierung, indem sie auf die Regel aufmerksam macht. Nico hatte das zuvor aber nicht angesprochen. Frau Aubergine sagt jedoch: „*Nico, das hast du gut gemacht [...]*“ [0:01:22] was einer positiven Verhaltensrückmeldung gleichkommt (siehe Transkriptausschnitt 0:01:11-0:01:31).

<p>[0:01:11] Nm: Mia wollte mal zwei Sachen malen. Den habe ich den Stift ganz schnell gehebt.          [0:01:22] [ LPf1: @ (4) @ Ah (bejahend) dann hat sie wieder gemerkt, oh wir wechseln ja ab. Nico das hast du gut gemacht. Wenn du einfach den Stift festhältst und dich an die rote Ampel hältst ((nimmt den Zeigefinger vor den Mund)) gar nicht sprichst dann machst du's ganz gut.</p>	<p>Fotogramm 3 [0:01:31]</p> 
---	---

Danach kommt es zu einer oppositionellen, erfahrungsbasierten Schilderung durch Frau Aubergine (siehe Transkriptausschnitt 0:01:22-0:03:11). Diese bezweckt, bei den Kindern in Assoziation mit einer exemplarischen Zeichnung die gewünschten Erwartungen darzulegen. Darauf folgt unterstützend mit der Geste des Kopfschüttelns die Frage von Frau Aubergine: Bei wem es vorgekommen sei, dass das Partnerkind etwas Unpassendes gezeichnet hatte [0:02:52-0:02:59].

<p>[0:01:22] LPf1: [...] Ich habe bei ein paar Timi-Paaren beobachtet (.) das::s die (.) zum Beispiel ((hebt ein A4-Papier vom Boden auf und zeichnet mit einem Bleistift aufs Papier)) einen ganze:n Blumengarten gezeichnet haben (3). ((Zeigt das Blatt Papier im Kreis herum)) da müssen wir vielleicht noch einmal besprechen, was das heisst „ich zeichne <u>e:twas</u>“. Wenn ich ((zeichnet auf das Blatt Papier)) (3) das zeichne (dreht das Papier und zeigt es den Kindern)) einfach ein Quadrat, dann ist das für mich etwas und</p>	<p>Fotogramm 4 [0:01:49]</p> 
--	---

dann geb ich mein meinen Stift an meinen Timi Partner weiter.

((LPf1 gibt den Bleistift an LPf2 weiter)). (5) ((LPf2 zeichnet etwas aufs Blatt und gibt das A4-Papier wieder an LPf1 zurück)) dann zeichne ich wieder etwas.

[0:02:30] | Ich weiss was das ist. Zirkus)? unv.).

[0:02:33] | LP1f: @(.).@. Mein Timi-Partner hat jetzt meine Idee @(.).@ gemerkt. Ich habe ein Quadrat gezeichnet, hm, ich hab gedacht, hm, vielleicht wird da ein Haus draus. Manchmal macht der Timi-Partner auch was anderes.

Dann muss ma::n schon ein bisschen leer schlucken. Beim wem hat der Timi-Partner etwas gezeichnet, was da eigentlich nicht aufs Bild gehört? (.) Mia?

Fotogramm 5 [0:02:15]



Fotogramm 6 [0:02:39]



Nach der Frage blickt Frau Aubergine in die Runde und schwenkt ihren Blick kurz zur rechten Kreisseite: Dort meldet sich Nico per Handzeichen. Danach richtet die Frau Aubergine ihren Blick auf Mia, die ebenfalls aufzeigt. Mia darf reden. Sie erklärt lachend<sup>26</sup> „@ Dann hab ich dem einfach ne Brille aufgesetzt.@“ [0:03:11].

Mia bringt damit zum Ausdruck, dass sie den gezeichneten Alien von Nico veränderte. An dieser Stelle reduziert sich die Lehrpersonensteuerung. Frau Aubergine lacht ebenfalls, was bei den Kindern Aufmerksamkeit erzeugt und das allgemeine Gelächter gleichzeitig in seiner Lautstärke abschwächt. Die Erzählung von Mia erfährt durch Nico eine verbale Validierung, indem er erklärt, dem Alien ein Kleid gezeichnet zu haben. Damit entsteht eine Orientierung am Gemeinsamen. Anschliessend validiert Frau Aubergine Mias und Nicos kooperatives Verhalten nonverbal durch Nicken. Es erfolgt der Hinweis auf die Spielregel 'lautlos ein Bild zu zeichnen'. Das Gelächter in der Klasse verstummt. Die Erzählung von Mia und Nico macht deutlich, wie bei unterschiedlichen Zeichnungsabsichten – ohne dass ein Konflikt entsteht – reagiert werden kann (siehe Transkriptausschnitt 0:03:00-0:03:40).

<sup>26</sup> Gemäss den TiQ-Transkriptionsrichtlinien bedeutet das 'at-Zeichen', dass etwas lachend gesprochen wird (vgl. Kapitel 16).

[0:03:00] Mf: Ich wollte, dass er kein Alien zeichnet.  
[0:03:05] LPf1: @(..)@

[0:03:07] Mf: (@dann hat er einen gezeichnet@).  
[0:03:10] LPf1: @was hast du dann gemacht?@

[0:03:11] Mf: @ Dann hab ich dem einfach ne Brille aufgesetzt.@

[0:03:15] LPf1: @Dann hast du den noch ein bisschen lustiger gemacht@.

[0:03:20] Mf: Und dann hab ich ihm ein Kleid gemacht ((einige Kinder lachen)).

[0:03:23] LPf1: @Aha:::a (bejahend)@. Jetzt wissen wir auch, warum es in dieser Ecke dort, manchmal nicht ganz so leise war. Es war lustig (hm). Wie hat es denn geklappt mit dem ((nimmt den Zeigefinger vor den Mund)) ohne zu sprechen? Bei wem hat das super geklappt? ((schaut im Kreis umher)) (.) Sara wie habt ihr das gemacht?

Fotogramm 7 [0:03:04]



Fotogramm 8 [0:03:39]



Im Anschluss daran geht Frau Aubergine auf die Regel 'lautlos gemeinsam ein Bild zeichnen' ein. Die Frage unterstützt sie erneut mit der „Zeigefinger-vor-den-Mund-Geste“. Das Rederecht erteilt sie Sara. Sie sitzt auf der anderen Kreisseite rechts. Frau Aubergine stellt darauf die Frage, ob es gelungen sei, nicht miteinander zu sprechen. Sara antwortet mit: „*Nein, ganz ein wenig gesprochen haben wir*“ [0:03:56].

Anschliessend beurteilt die Lehrperson 2 Saras Äusserung positiv: Sie weist darauf hin, dass das ehrliche Ansprechen von Schwierigkeiten wichtig sei. Die Lehrperson 2 äussert, sie hätte bei Florian beobachtet, wie er seinem Partnerkind mitteilte, was es zeichnen soll. Das entspricht einer negativen Bewertung durch die Lehrperson 2. Frau Aubergine blickt währenddessen kurz zur Filmerein. Zeitgleich kommt es zu einer oppositionellen Interaktion der beiden Knaben, die links neben Frau Aubergine sitzen. Allgemein erhöht sich der Geräuschpegel in der Klasse. Die beiden Knaben klopfen sich gegenseitig auf ihre angeklebten Etiketten (vgl. Kapitel 6.4). Das heisst, es vollzieht sich eine nonverbale Interaktion zwischen den beiden. Frau Aubergine

bemerkt die oppositionelle Interaktion zwischen den beiden Knaben und berührt Claudio, der unmittelbar links neben ihr sitzt, mit der Hand an der Schulter. Nico interagiert mit Dorian nonverbal, was Mia bemerkt. Sie berührt zuerst Nicos und danach Dorians Hand. Zeitgleich äussert Frau Aubergine, obschon inzwischen ein ziemlich hoher Geräuschpegel herrscht, dass sie viele Paare gesehen hat, die geräuschlos miteinander kommuniziert hätten. Gleichzeitig führt sie den Finger vor den Mund (siehe Fotogramm 11, unten), was auf einen zu hohen Geräuschpegel hinweist. Der Geräuschpegel bleibt unverändert. Ihr Blick schwenkt in Richtung Dorian und Nico, die die oppositionelle Interaktion auslösten (siehe Transkriptausschnitt 0:04:24-0:04:52). Zeitgleich tadelt Lehrperson 2 nonverbal das Mädchen rechts neben ihr [0:04:52].

[0:04:24] LPf1: (5) ((nimmt den Zeigefinger vor den Mund)). Ich habe aber ganz ganz tolle Timi-Paare gesehen. ((Einige Kinder sind am Sprechen)) Die ohne ((bewegt den Zeigefinger hin und her)) einen Muxs miteinander geredet haben. Das das ist ja erlaubt. Die Hände sind bei dir, die Beine auch ((schüttelt leicht den Kopf und hebt gleichzeitig den Zeigefinger in die Luft)). (6).

Fotogramm 10 [0:04:25]



Fotogramm 11 [0:04:36]



[0:04:50] Lm: (Stopp, Jenita) ((LPf1 nimmt den Zeigefinger vor den Mund))  
 [0:04:53] ((LPf2 wendet sich dem Mädchen neben sich zu)).

Frau Aubergine leitet darauf den Versuch einer Zwischenkonklusion ein. Sie richtet die Frage an die Kinder, wer noch einen Tipp habe, für diejenigen Kinder, denen das lautlose Zeichnen schwergefallen ist. Mit dieser Frage schreibt sie den Kindern einen Expertise-Status für die Zusammenarbeit in zufälliger Paarbildung zu. Danach erfolgt eine explizite Vornamensnennung: Claudio. Seine Elaboration mit der 'Zeigefinger-vor-den-Mund-Geste' wird von Frau Aubergine validiert und reformuliert. Nicos Elaboration „Ähm, zum nicht reden kann man, wenn der andere einfach am Malen ist kann man schlaf:en“ [0:06:28], validiert Frau Aubergine anfänglich mit Nicken, kurz darauf widerspricht sie, dass es mit geschlossenen Augen nicht möglich sei, die Aufgabe einer Gemeinschaftszeichnung zu erfüllen. Zeitgleich berührt sie den linken Arm des Knaben links neben ihr, der Geräusche von sich gibt und seinen linken Arm auf und ab bewegt. Hier zeigt sich eine nonverbale Ermahnung durch Frau Aubergine. Ein Lachen

ertönt. Es kommt zu einer Sprechpause. Der Geräuschpegel steigt wieder. Frau Aubergine weist die Klasse mit einer 'Zeigefinger-vor-den-Mund-Geste' zurecht [0:04:53-0:06:40].

Frau Aubergine reagiert nonverbal, indem sie ihren Blick auf den Boden richtet und tief Luft holt. Damit zeigt sich, dass sie zu einer Konklusion schreitet. Sie zählt die aufgetretenen Schwierigkeiten auf und reformuliert sie. Während Frau Aubergine konkludiert, sprechen einige Kinder untereinander, sind unruhig und führen Zwischengespräche. Erneut legt Frau Aubergine den Zeigefinger an den Mund, während sie erwähnt, dass „*das Abwechseln bei den meisten super-gut geklappt hat*“ [0:06:59] (siehe Transkriptausschnitt 0:06:59-0:07:24).

[0:06:59] LPfl: (.) Es ist mir lieber, wenn selbst so machst ((nimmt den Zeigefinger vor den Mund)), dem andern so machen, das mag er vielleicht nicht. (.) Heute (.) war vielleicht für einige ein bisschen schwierig die rote Ampel einzuhalten, das heisst Muxs Mäusschen still ein (.) Bild zeichnen. Abwechseln, ist etwas, was bei den meisten super gut geklappt hat (5)

Fotogramm 18 [0:07:24]



### 7.1.5 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze einer Sequenz der zweiten Aufnahme

Die zweite und die dritte interpretierte Sequenz stammen beide aus der zweiten Aufnahme der Klasse von Frau Aubergine. Die zweite interpretierte Sequenz genannt 'Wochenrückblick' wird durch Frau Aubergine gefolgt von Lachern der Kinder eröffnet. Ihr Blick schweift in verschiedene Richtungen, senkt sich darauf leicht und richtet sich auf Lenny. Die Proposition steht in Assoziation mit den Zeichnungen an der Wandtafel. Bei der Stelle [0:00:37] hat sich Lenny mit dem Oberkörper zur Wandtafel abgedreht. Frau Aubergine berührt ihn unangekündigt an der Schulter. Dies kommt einer Zurechtweisung gleich. Im Gegensatz zur Schlusssequenz derselben Aufnahme führt dieses Tadeln nicht zu einer Re-positionierung des kindlichen Körpers, sondern Lenny re-positioniert seinen Oberkörper selbst. Frau Aubergine unterbricht das Sprechen nicht, jedoch verbleibt ihr Blick so lange auf Lenny gerichtet, bis sich dieser wieder in seine ursprüngliche Sitzposition zurückgedreht hat. Der Blick von Frau Aubergine schweift von der linken zur rechten Kreisseite. Melina zeigt auf, wird jedoch nicht von Frau Aubergine an

die Reihe genommen. Nach der Proposition von Frau Aubergine hebt Lenny unmittelbar seine Hand hoch. Er dreht sich mit dem Oberkörper leicht in Richtung Frau Aubergine ab, so dass sein Blick auf sie gerichtet ist. Durch sein unmittelbares Melden per Handzeichen und das Abwenden seines Oberkörpers erlangt Lenny unmittelbar erneut die Aufmerksamkeit von Frau Aubergine. Melina und Anton auf der linken Kreisseite melden sich per Handzeichen, bereits, bevor Frau Aubergine überhaupt die Frage gestellt hat. Frau Aubergine blickt kurz zur linken Kreisseite, um dann mit ihrem Blick wieder zu Lenny zu schwenken und dessen Vornamen zu nennen. Die Aufmerksamkeit von Frau Aubergine wird durch den Jungen Lenny durch gezielte Körperpositionsänderung und Geräusche gelenkt (siehe Transkriptausschnitt 0:00:00-0:01:01).

[0:00:00] LPfl: A:::lso wir haben die ganze Woche mit dem neuen Timi-Partner Spiele gemacht (3). Ihr habt die Bilder gemalt ((zeigt auf die Bilder an der Wandtafel)) mit dem Timi-Partner ohne zu reden, im Turnen habt ihr die Timi-Spiele gemacht, vor:hin habt ihr einander auf den Rücken geschrieben und jetzt reden wir darüber, was mit dem jetzigen Timi-Partner, mit dem neuen Timi-Partner, ganz besonders gut geklappt hat und ((zwei Kinder strecken auf)) was weniger gut geklappt hat und wir helfen einander, wenss Probleme gegeben hat um zu schauen was man anders machen könnte. Was hat ganz besonders gut geklappt (2) ((mehrere Kinder strecken auf)) ((LPfl schaut im Kreis herum)) Lenny.

[0:00:58] Lm: Ähm bei mir hat mit dem Rino das Linien-spiel besonders gut geklappt ((LPfl nickt dem entsprechenden Kind zu)).

Fotogramm 1 [0:00:12]



Fotogramm 2 [0:00:58]



Lenny überführt die Nachfrage von Frau Aubergine in eine Erzählung. Frau Aubergine validiert nickend die Erzählung in re-formulierender Art: Sie wiederholt das von Lenny Geäußerte, re-formuliert es zum Begriff der 'Rücksichtnahme'. Unmittelbar darauf elaboriert Svenja die Schwierigkeiten, die es bei ihnen gegeben hat. Svenja bewertet Nico negativ, indem sie zusätzlich nebst der Vornamensnennung mit ausgestrecktem Finger auf ihn zeigt. Dies ist als negative

Verhaltensrückmeldung von Kind zu Kind auf das vorangegangene Verhalten in der kooperativen Situation zu bezeichnen.

Tom elaboriert, es gehe um die Rücksichtnahme. Damit kommt es zu einer inhaltlichen Wiederholung. Rino nimmt – aufgefordert durch Frau Aubergine – eine Anschlussexemplifizierung auf die proponierte Frage vor. Mit dieser differenzierten Anschlussklärung wird der Begriff der Rücksichtnahme konkretisiert, indem Rino den Begriff in Bezug zur kooperativen Aktivität setzt. Frau Aubergine blickt abwechslungsweise zu ihm und zur gegenüberliegenden Kreisseite – zu Svenja und Flo. Sie nickt bei Rinos Äusserungen, was einer positiven Validierung gleichkommt.

Bei der Stelle [02:12] zeigt Frau Aubergine mit dem Finger auf Fabian und nickt gleichzeitig. Fabian klatscht in die Hände. Nach dem Fingerzeig klatscht Fabian immer noch in die Hände, denn Frau Aubergine hat zusätzlich zum Fingerzeig genickt, was einer positiven Verhaltensrückmeldung entspricht. Hier kommt es zu einer Inkongruenz der Gesten von Frau Aubergine [0:02:12-0:02:14].

Eingelagert in der Anschlussproposition geschieht eine negative Bewertung auf das unmittelbare Verhalten von Svenja und Flo. Sie knien auf der Sitzbank [0:02:23]. Die darauffolgende Tadelung von Frau Aubergine ist widersprüchlich oder könnte missverstanden werden. Die Handgeste bringt zum Ausdruck, was die Frau Aubergine meint, denn die Geste zeigt nach unten, was den Kindern anzeigt, dass sie ihre knieende Haltung beenden sollen. Im Anschluss elaboriert Amanda, dass das Rückenzeichnen gut funktionierte. Bei [0:02:49] berührt Frau Aubergine unangekündigt die Schulter von Marius. Marius und Rino führen Zwischengespräche. Die Frau Aubergine schwenkt ihren Blick zu ihnen und nimmt eine subtile Disziplinierung vor. Im Folgenden fordert Frau Aubergine Amanda auf, genauer zu elaborieren, was genau funktioniert hat und bittet sie, lauter zu sprechen. Dies verdeutlicht sie multimodal mit einer 'Handans-Ohr-Geste'. Anfänglich erzielt Frau Aubergine dadurch keine differenzierte Exemplifizierung. Amanda wiederholt nochmals das zuvor Geäusserte. Dabei überbetont sie sprachlich den Anlaut 'R'. Auslöser davon könnte sein, dass Amanda zuvor gebeten wurde, lauter zu sprechen. Zeitgleich schüttelt Frau Aubergine den Kopf in Richtung Seto, der mit seinem Körper wippt. Das Kopfschütteln ist eine erneute subtile, nonverbale Verhaltensrückmeldung auf das unmittelbare, – aus Sicht von Frau Aubergine – unangebrachte Verhalten von Seto. Erneut wird der kindliche Bewegungsdrang durch Frau Aubergine eingedämmt.

Im zweiten Satz nimmt Amanda eine differenziertere Exemplifizierung vor, indem sie beschreibt, dass ihrem Partnerkind die Druckregulation beim fiktiven auf den Rücken Zeichnen gelungen sei. Frau Aubergine validiert das von Amanda Geäusserte mit einem „*oh du hast*

etwas Wichtiges verraten“ [03:19] und schweift dabei mit ihrem Blick über die Klasse (siehe Transkriptausschnitt 0:03:18-0:04:04).

[0:03:18] LPf1: (unv.) hat etwas ganz Wichtiges verraten. Sie hat nicht zu stark gedrückt aber doch so stark, dass du spüren konntest was sie geschrieben hat. Wer hat an seinem (2) Timi-Partner auch sagen super gemacht ((LPf1 streckt beide Daumen in die Höhe)), das hat ganz gut geklappt. (7) ((Einige Kinder strecken die Daumen in die Höhe)) Super. Was war denn schwierig beim Spiel? (3) Amanda hats ja schon gerade gesagt, wenn man zu zu schwach drückt, spürst du nicht was geschrieben wird und wenn du zu stark drückst, dann tut es weh. Was hat noch gut geklappt diese Woche? ((2 Kinder halten auf)) Lenny.

Fotogramm 8 [0:03:22]



Bei der Stelle [0:03:23], „*nicht zu stark [...]*“ macht Frau Aubergine eine Fingergeste in die Luft und nickt gleichzeitig mehrmals hintereinander. Dieses Nicken kommt einer Validierung gleich. Die verbalen Äusserungen werden dabei mit der Fingergeste unterstützt. Frau Aubergine bewertet damit nonverbal positiv. Nach der Aufforderung von Frau Aubergine dem Partnerkind anzuzeigen, ob die Zusammenarbeit funktioniert hat oder nicht, bewertet Svenja Nico nonverbal negativ: Sie zeigt mit dem Daumen nach unten (siehe Fotogramm 9 [0:03:35]).

Fotogramm 9 [0:03:35] Svenjas (Mädchen im roten Pullover) Fingerzeig nach unten:



Die folgende Anschlussproposition durch Frau Aubergine ist inhaltlich eine Wiederholung. Lenny dreht seinen Oberkörper von Frau Aubergine ab und seine Daumen zeigen beide nach unten. Im Modus einer Reformulierung äussert Frau Aubergine, dass Amanda bereits darauf

eingegangen sei, was bei der Zusammenarbeit schwierig war. Frau Aubergine reformuliert non-verbal und verbal. Am Ende nennt die Frau Aubergine erneut Lennys Vornamen, obwohl andere Kinder ebenfalls aufzeigen. Die Aufmerksamkeit von Frau Aubergine liegt auf Lenny (siehe Transkriptausschnitt 0:02:38-03:35).

[0:02:38] LPf1: A::h ((nickt). Warum sagst du hat es so gut geklappt? Was hat denn gut (unv.)? Erzähl doch mal was ihr gemacht habt damit, dass es gut geklappt.

[0:02:50] Af: Ähm mit den Rückenzeichnen, dem Rücken.

[0:02:56] LPf1: Kannst du etwas lauter ((Finger zeigt auf Ohr)) Sprechen bitte, ich verstehe dich fast nicht.

[0:03:01] Af: Äh::m mit dem Rücken hat's gut geklappt zeichnen und (.) ähm mit mit Sina hat ganz fein aber nicht aber nicht ganz fest.

[0:03:18] LPf1: (unv.) hat etwas ganz Wichtiges verraten. Sie hat nicht zu stark gedrückt aber doch so stark, dass du spüren konntest was sie geschrieben hat. Wer hat an seinem (2) Timi-Partner auch sagen super gemacht ((LPf1 streckt beide Daumen in die Höhe)), das hat ganz gut geklappt. (7) ((Einige Kinder strecken die Daumen in die Höhe)) Super. Was war denn schwierig beim Spiel? (3) Amanda hats ja schon gerade gesagt, wenn man zu zu schwach drückt, spürst du nicht was geschrieben wird und wenn du zu stark drückst, dann tut es weh. Was hat noch gut geklappt diese Woche? ((2 Kinder halten auf)) Lenny.

F7 [0:02:49]



F8 [0:03:22]



F9 [0:03:35]



Die dritte Sequenz mit dem Namen 'ausgeglichen unterwegs sein' beginnt mit der Proposition, dass eine Gruppe nicht dem Auftrag von Frau Aubergine gefolgt sei, ein Winterbild zu zeichnen. Lenny, rechts neben Frau Aubergine sitzend, dreht sich in die entgegengesetzte Richtung.

Das heisst, er teilt den proponierten Inhalt in der Interaktionsbewegung nicht. Darauf folgt eine nonverbale Disziplinierungsmassnahme durch Frau Aubergine: Ohne Vorankündigung berührt sie die Schulter von Lenny, wobei die Berührung mit der Repositionierung des Oberkörpers von Lenny in eine Handlung übergeht. Frau Aubergine blickt dabei weiterhin ununterbrochen in die Klasse und führt ihre Ausführungen fort. Dies verleiht der körperlichen, nonverbalen Disziplinierung etwas Subtiles. Etwa ein Drittel der Kinder bemerkt das nonverbale Tadeln. Durch das Lachen von Frau Aubergine erfährt ihre Disziplinierungsmassnahme eine Abschwächung. Das Lachen bezieht sich auf ihre verbalen Ausführungen an die Klasse [0:05:53-0:06:26].

Frau Aubergine macht darauf eine Anschlussproposition. In der Folge differenziert Nico in antithetischer Form. Frau Aubergine unterbindet dies jedoch nonverbal ermahmend.

Frau Aubergine spricht zur Klasse und gleichzeitig blickt sie zu Nico. Sie legt dabei ihre beiden Zeigefinger an den Mund. Die angehobene Hand von Nico senkt sich danach, d. h. er hat die Geste der impliziten Verhaltensregulation verstanden und passt sein Verhalten an. Unmittelbar darauf spricht Nico ein zweites Mal ohne explizite Erteilung des Rederechts, wobei er sich von der Sitzbank erhoben hat. Jetzt unterbricht Frau Aubergine ihre Ausführungen und bestätigt validierend, dass die entsprechende Zeichnung, wie Nico zuvor ausführte, von Lenny und Finn erstellt worden sei (siehe Transkriptausschnitt 0:06-26-0:06:44).

<p>[0:06:26] LPf1: Kann ich trotzdem</p> <p>[ Nm: (unv.) ((steht auf und zeigt darauf)) Unser ist das.</p> <p>[0:06:29] LPf1: ((Dreht sich um und zeigt auf das Bild)) Das Gewächshaus war bei Lenny und Finn. Gibt es etwas was <u>gar</u> nicht geklappt hat? ((vier Kinder halten auf)). Nico.</p> <p>[0:06:41] Nm: (unv. ) ((verschränkt die Arme und schüttelt den Kopf)).</p>	<p>Fotogramm 3 [0:06:28]</p>  <p>Fotogramm 4 [0:06:44]</p> 
---	---

Die Anschlussproposition von Frau Aubergine fragt danach, was nicht funktioniert hat. Nachdem Frau Aubergine auf die rechte Kreisseite blickt, nennt sie Nicos Vornamen, obwohl sich an dieser Stelle noch zwei weitere Kinder zu Wort melden. Was Nico genau äussert, bleibt

akustisch unverständlich. Frau Aubergine reagiert im Modus einer Reformulierung. Dadurch erfährt der oder die Betrachter:in, dass Nico wiederum auf eine Situation Bezug nehmen wollte, die schon zuvor geschildert wurde. Sein Kopfschütteln und seine verschränkten Arme weisen darauf hin, dass ihm die Situation missfällt.

Lenny zeigt beide Daumen in die Höhe, was Frau Aubergine bemerkt. Sie nimmt darauf Bezug und fordert sie die Klasse auf, eine 'Daumenrunde' zu machen. Sie muss das nicht weiter explizieren, d. h. es scheint sich hierbei um eine etablierte Praktik zu handeln. Im Folgenden geht Frau Aubergine auf den in die Höhe zeigenden Daumen von Lenny ein und fragt ergänzend, wie er in seiner Gruppe vorgegangen sei, um zu 'einem ausgeglicheneren Unterwegssein' zu kommen. Was Frau Aubergine unter 'einem ausgeglicheneren Unterwegssein' versteht, erklärt sie nicht genauer. Es unterliegt allein ihrem Bewertungshorizont. Die gefolgte differenzierte Exemplifizierung durch Lenny fällt hingegen sehr konkret und spezifisch aus: Er bezieht sich auf eine Situation während der kooperativen Aktivität. Im Modus einer Reformulierung wiederholt Frau Aubergine Lennys Äusserungen und transferiert die individuell erlebte Situation auf eine allgemeine, kollektive Ebene [0:07:52].

Brian elaboriert darauffolgend in einer komplementären Proposition. Er nimmt auf das unmittelbare Verhalten von Ben Bezug, obwohl der Auftrag lautete, die Kooperationsituation zu reflektieren. Frau Aubergine reformuliert und erwähnt, dass Ben wohl vor der Kamera auffallen möchte, was gleichzeitig validierend auf Brians Aussage wirkt. Frau Aubergine berührt Bens Schulter (siehe Transkriptausschnitt 0:08:15-0:08:18). Dadurch löst sie eine verstärkte Validierung aus. Erneut erfolgt diese Berührung ohne Ankündigung.

[0:08:17] LPf1: Ben möchte gern in der Kamera ein bisschen äh Auffallen, habe ich das Gefühl, heh.

Fotogramm 7 [0:08:15]



Fotogramm 8 [0:08:18]



Das Räuspergeräusch von Frau Aubergine leitet eine Konklusion ein. Sie nimmt das Hilfsmittel der Klassenwolke zur Hand und legt es vor sich auf den Boden. Damit manifestiert sich der Versuch einer Konklusion entlang der Projektvorgaben: Es wird eine abschliessende Bewertung der Kooperation vorgenommen. Unklar ist, ob diese rundum wahrgenommen wird, da einige Kinder nicht mehr dem Gesprächsthema folgen. Dies macht sich anhand einiger Nebengeräusche auf der linken Kreisseite bemerkbar. Frau Aubergine nickt den dort sitzenden Kindern zu. Die gleiche Geste geht in Richtung der filmenden Person [0:09:18].

#### 7.1.6 Rekonstruierte Handlungsorientierungen im Fall Frau Aubergine

In allen drei interpretierten Sequenzen lässt sich die Handlungsorientierung der ‘Verhaltenssteuerung’ rekonstruieren. Sie vollzieht sich auf einer nonverbalen Ebene, z. B. durch ein ungekündigtes Antippen der Schulter (vgl. Abbildung 18). Das heisst, nie wird das unmittelbare Verhalten verbal z. B. mit einer Vornamensnennung ermahnt.



Abbildung 18. Illustrationsfotogramm [0:04:08], Handlungsorientierung ‘Verhaltenssteuerung’ (Fall Frau Aubergine)

Es zeigt sich, dass Frau Aubergine das Gespräch steuert bzw. lenkt, indem sie das Rederecht ausgewählten Kindern erteilt (vgl. Abbildungen 19 und 20).





Erteilung des Rederechts an Lenny (Junge rechts neben Frau Aubergine sitzend) (vgl. blauer Pfeil in K2). Er machte multimodal auf sich aufmerksam, andere aufzeigende Kinder kommen unmittelbar nicht zu Wort.

Abbildung 19 und Abbildung 20. Illustrationsfotogramme Handlungsorientierung 'Steuerung/Lenkung' (Fall Frau Aubergine)

In Bezug auf das vergangene Verhalten der Kinder lässt sich Folgendes rekonstruieren: Durch gezieltes Nachfragen werden die Kinder in der Findung von konkreten Handlungsstrategien unterstützt. Durch die Kontextualisierung von vor allem prosozialen, kooperativen Verhaltensweisen wie 'Rücksichtnahme, sich abwechseln' erhalten die vergangenen Handlungssituationen eine Konkretisierung. Meist kommt es zu einer multimodalen, bestätigenden Verhaltensrückmeldung mit Bezug auf das Verhalten der Kinder (Tabelle 6; siehe Transkriptausschnitt 0:02:03-0:02:17). Frau Aubergine zeigt mögliche einzusetzende Strategien vor. In der zweiten Aufnahme beurteilen sich die Kinder untereinander negativ. Das geschieht während 'der Damenrunde' und auf verbaler Ebene. In der ersten Aufnahme sind diese 'Peer-to-Peer-Beurteilungen' nicht erkennbar und deswegen kann nicht von einer Handlungsorientierung gesprochen werden, die sich fall-spezifisch zeigt.

Tabelle 6. Illustrationssequenz Handlungsorientierung 'multimodale, bestätigende Verhaltensrückmeldung' (Fall Frau Aubergine)

[0:02:03] Rm: Mhm, so-  
dass man immer (darauf  
schaut? unv.), dass der an-  
dere nachkommt, dass man  
auf die anderen schaut,  
wenn man jetzt so wie zu-  
sammenstößt  
((LPf nickt)),  
wenn ein (unv.), dass man  
dass man dann gerade auf  
den anderen Linie wech-  
selt.

([0:02:17] (Sequenz 423\_02\_A)



Frau Aubergine nickt bestätigend im Sinne von einer positiven Beurteilung.

Es lassen sich in allen drei interpretierten Sequenzen Aspekte rekonstruieren, die darauf verweisen, dass Elemente durch das Projekt vorgegeben wurden. Frau Aubergine folgt

beispielsweise den Fragen des Leitfadens und beide Lehrpersonen sind bedacht, sich vorteilhaft zu präsentieren (z. B. Streichen sie sich ihre Haare glatt und zupfen ihren Pullover zurecht.). Auch beginnt die erste Aufnahme mit einer Darlegung der geltenden Verhaltensregeln während des Klassengesprächs (siehe Transkriptausschnitt 00:00-00:00:36). Bei der zweiten Aufnahme nickt die Frau Aubergine der filmenden Person zu. Dieses Nicken kann als Zeichen dafür interpretiert werden, dass die Aufnahme zu beenden sei (vgl. Illustrationssequenz, Tabelle 7). Damit wird dokumentiert, dass der Einsatz der Videokamera für die Lehrpersonen omnipräsent ist. Hätten die Lehrpersonen die Kamera hingegen vergessen, müsste die filmende Person die Lehrpersonen darauf hinweisen, dass die Filmaufnahme beendet wird. In diesem Fall dokumentiert sich die Handlungsorientierung der ‘Aufführung’.

Tabelle 7. Illustrationssequenz Handlungsorientierung ‘Aufführung’ (Fall Frau Aubergine)

<p>[0:09:18] LPf: °Gut° ((nickt zur filmenden Person zu)).</p>	<p>[0:09:20] (Sequenz 423 02 S)</p>  <p><i>Frau Aubergine nickt der filmenden Person zu.</i></p>
--	---

### 7.1.7 Fall Aubergine: Zusammenfassende Schlussfolgerungen

Frau Aubergine lenkt das Klassengespräch. Das zeigt sich in der spezifischen Erteilung des Rederechts. Die Reflexion des Kinderverhaltens vollzieht sich nicht nur auf einer sprachlich-abstrakten Ebene. Das Augenmerk von Frau Aubergine liegt auch auf der anwendungsbezogenen Reflexion des kooperativen Verhaltens. In der ersten Aufnahme dokumentiert sich dies durch das Hinzunehmen eines Artefakts (einer Zeichnung), das unmittelbar in der Situation erstellt wurde und als Beispiel gelten soll. In der zweiten Aufnahme wird auf die entstandenen Artefakte (Zeichnungen der Paare) verwiesen. Zudem erlangen kooperative und prosoziale Verhaltensweisen wie die Rücksichtnahme oder das sich Abwechseln durch die gezielte Nachfrage von Frau Aubergine und die Kontextualisierung – in Form einer Überführung in die konkrete Handlungssituation – eine Konkretisierung. Frau Aubergine ist zudem darauf bedacht, nach den Projektvorgaben zu agieren, sie folgt dem Leitfaden. Selbstüberzeugungen lassen sich in allen drei Sequenzen nicht rekonstruieren. Das Gespräch gleicht in beiden Aufnahmen einer Aufführung; es zeigt sich keine Überführung in die sonstige alltägliche Unterrichtspraxis.

## 7.2 Fallbeschreibung: Frau Karotte (Klassencode 466)

### 7.2.1 Einführung in den Fall Frau Karotte

Zum Zeitpunkt der ersten Videoaufnahme (466\_01) besuchen 22 Kinder die Klasse von Frau Karotte. Bei der ersten Aufnahme sind alle Kinder anwesend. Drei Kinder dürfen aufgrund nicht vorliegender Einverständniserklärungen nicht gefilmt werden. In der ersten Aufnahme sind 19 Kinder und Frau Karotte als Lehrperson sichtbar. Zwölf der 22 Kinder sind weiblich. In der zweiten Aufnahme (466\_02) sind ebenfalls 19 sichtbar. Davon sind elf Kinder Mädchen. Zwei Kinder waren zum Zeitpunkt der zweiten Aufnahme abwesend. Der zeitliche Abstand zwischen der ersten und zweiten Aufnahme liegt bei einem Monat und 29 Tagen.

### 7.2.2 Kontextinformationen zum Fall Frau Karotte: Erste Aufnahme (466\_01)

Eine der drei interpretierten Sequenzen geht aus der ersten Aufnahme hervor. Es ist die Schlusssequenz. Die erste Aufnahme dauert gesamthaft 09:16 Minuten, davon sind 02:53 Minuten interpretiert (vgl. Kapitel 6.9.1, Übersichtsliste). Das Setting der ersten Aufnahme stellt sich wie folgt dar: Die erste Videokameraperspektive (vgl. Abbildung 21, linkes Bild, K1) zeigt einen Hocker mittig im Vordergrund. Darauf liegen zwei Mikrophone. Dahinter sitzen die Kinder verteilt auf vier Sitzbänken, die im Kreis angeordnet sind. In der zweiten Videokameraperspektive sind ebenfalls einige Kinder zu sehen. Die Lehrperson befindet sich gleichfalls im Kreis. Sie sitzt etwas höher als die Kinder auf einem Bürostuhl. Sie ist von vorne zu sehen (vgl. Abbildung 21). Die Kinder haben vorgängig in zufälliger Paarbildung das Kooperationsspiel 'Bild lautlos zeichnen' durchgeführt (vgl. Anhang, Kapitel 17.5). Das Spiel war den Kindern bekannt und die Kooperationseinheit verlief gemäss Beobachtung der filmenden Person 'störungsfrei'.

Kameraperspektive 1 (K1)



Kameraperspektive 2 (K2)



Abbildung 21. Fotogramm [0:13:48], (466\_01\_S)

### 7.2.3 Kontextinformationen zum Fall Frau Karotte: Zweite Aufnahme (466\_02)

Die beiden weiteren interpretierten Sequenzen sind die Anfangs- und die Schlusssequenz der zweiten Aufnahme. Die zweite Aufnahme hat eine Gesamtdauer von 20:18 Minuten. Die analysierten Sequenzen dauern 07:31 Minuten (466\_02\_A) und 11:07 Minuten (466\_02\_S) (vgl. Kapitel 6.9.1, Übersichtsliste).

In der ersten Kameraperspektive (K1) sitzen auf drei Sitzbänken verteilt zehn Kinder. Sieben sind frontal sichtbar. In den Händen hält Frau Karotte die Interventionskarten. Ihr Blick ist zur gegenüberliegenden Kreisseite gerichtet. Ihre Füße hält sie leicht eingedreht, die Schuhe berühren den Boden. Im Vordergrund ist ein Hocker mit zwei Mikrofonen zu sehen. Seitlich sind Fenster erkennbar. In den Fensterscheiben spiegelt sich das Rauminnere. Im Hintergrund von K1 steht ein Regal an der Wand. Darin befinden sich Unterrichtsmaterialien (vgl. Abbildung 22). Die Kinder haben vorgängig in zufälliger Paarbildung das Kooperationsspiel 'Spiegeln' durchgeführt. Das Spiel war der Klasse bekannt. Die filmende Person notierte im Kurzprotokoll während der kooperativen Aktivität, dass diese störungsfrei verlief und dass die Kinder Freude am Spiel gehabt zu haben schienen.

Kameraperspektive 1 (K1)



Kameraperspektive 2 (K2)



Abbildung 22. Fotogramm [0:09:31], (466\_02\_S)

### 7.2.4 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze einer Sequenz der ersten Aufnahme

Die interpretierte Schlusssequenz der ersten Aufnahme (466\_01\_S) trägt den Namen 'ans Bein getreten'. Eingeleitet durch Frau Karotte beginnt das Mädchen Jenny mit einer erfahrungsbasierten Schilderung in Assoziation mit dem eigenen Körper. Dies bezieht sich auf die vorangehende Situation, in der ihr Lara absichtlich ans Bein getreten habe. Jenny blickt dabei zu Boden, während sie über Lara spricht, die rechts neben ihr sitzt. Lara reagiert ablehnend auf das angesprochene Thema und es kommt zu einer Sprecherinnenüberlappung: Lara widerspricht Jenny. Damit kommt eine ungelöste Divergenz zum Ausdruck. Die Lehrperson beendet die Interaktion

und verschiebt die Klärung der Dissonanz in die nahe Zukunft („*nachher noch einmal besprechen*“ [0:14:06] und erwähnt, dass die Sitzbänke dann wieder wegkommen würden und sich alle wieder auf die Kissen setzen können. Hier dokumentiert sich der inszenierte Charakter der Aufnahme: Dieses Setting entspricht nicht dem eigentlichen, alltäglichen Unterricht (siehe Transkriptausschnitt 0:13:43-0:14:17).

<p>[0:13:43] LPf: Jenny du möchtest noch etwas sagen, gell?</p> <p>[0:13:46] Jf: (unv.) und vorhin hat Lara die ganze Zeit extra an mein Bein gekickt und das hat mich ge:nervt. Ich</p> <p>[0:13:48] Lf: [ habe ich nicht</p> <p>[0:13:52] Jf: Habe immer wieder Stopp gesagt, aber sie hat immer wieder weiter gemacht. Doch du hast immer so ((Jenny rempelt Lara von der Seite an)).</p> <p>[0:13:56] Lf: [ habe ich nicht gemacht</p> <p>[0:14:02] Lf: Wieso du machst es ja jetzt auch!</p> <p>[0:14:04] Jf: Ja nur um es vorzuzeigen.</p> <p>[0:14:06] LPf: Ja, aber jetzt ist es gut. Das können wir nachher noch einmal besprechen. ((Klopfgeräusch)). Wir nehmen die Bänke wieder weg (unv.). Hast, hat jemand noch etwas? (.) Für's Malka, für das Spiel, was ihr sagen möchtet? (.) Lukas?</p>	<p>Fotogramm 1 [0:13:48]</p>  <p>Fotogramm 2 [0:14:01]</p>  <p>Fotogramm 3 [0:14:05]</p> 
--	--

Auf die vorherige Proposition der Lehrperson geht Lukas nicht ein, aber er fügt an, dass die Smiley-Skala in der falschen Reihenfolge in der Kreismitte auf dem Boden liege. Die Lehrperson hält kurz inne, bestätigt aber unmittelbar Lukas Aussage. Anschliessend schwenkt der Blick der Lehrperson zur linken Seite auf die Sitzbankfläche und zur Leitfadenskarte. Folgend will die Lehrperson mit einer Zwischenkonklusion beginnen, hält aber inne, als sich Naomi auf der linken Kreisseite meldet (siehe Transkriptausschnitt 0:14:27-0:14:37).

<p>[0:14:27] Lm: (unv.)</p> <p>[0:14:30] LPf: Ja du hast Recht. Hier habe ich, ich hab's vertauscht. Die zwei sind eigentlich (unv.), aber wir wissen die</p>	
---	--

Reihenfolge. Super Smiley und Smiley. Gut, ich danke euch. Naomi, ja Entschuldigung.

Fotogramm 5 [0:14:37]



Naomi berichtet – nachdem ihr verbal das Rederecht erteilt wurde – in einem univoken (geteilten) Interaktionsmodus, dass es bei ihnen gut funktioniert habe, da sie sich einig waren, was sie zeichnen wollten. Auf die anschließende Nachfrage der Lehrperson, folgt eine eher abstraktere, undifferenzierte Antwort von Naomi („*sie hätten das überlegt*“ [0:15:00]).

Nachdem sich einige Kinder geäußert haben, dass bei ihnen die Aktivität ebenfalls gut funktioniert habe, sagt die Lehrperson wertschätzend: „*Gut ich danke euch fürs Mitmachen*“ [0:15:34]. Sie fragt darauf nach, ob sie jeweils voneinander herausgefunden hätten, was der oder die andere gemalt hätte. Hier handelt es sich um eine Reformulierung im modifizierenden Modus und gleichzeitig auch um eine implizite Suggestivfrage ([0:14:49-0:15:08]). Bevor die Lehrperson mit den konkludierenden Ausführungen beginnt, blickt sie auf die Leitfadenskarte. Danach erfolgt eine an die gesamte Klasse gerichtete positive Bewertung: Es seien „*schöne Resultate [Zeichnungen] entstanden*“ [0:15:13]. Sie schwenkt dabei ihren Blick von der einen zur anderen Kreisseite (siehe Transkriptausschnitt 0:15:13-0:15:17). Hier dokumentiert sich, dass sie in der Situation allgegenwärtig ist.

[0:15:13] LPf: Ja musst du noch schnell warten. (.) Ich habe gemerkt es hat, dass es mir gut gefallen hat wie ihr gearbeitet habt, ruhig, konzentriert. Und dass wieder schöne Resultate entstanden sind mit euren Zeichnungen. Das war ganz toll. (.) Ich danke euch für's Mitmachen.

Fotogramm 7 [0:15:17]



### 7.2.5 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze zweier Sequenzen der zweiten Aufnahme

Die zweite (466\_02\_A) und die dritte interpretierte Sequenz (466\_02\_S) stammen von der zweiten Aufnahme der Klasse von Frau Karotte. Die zweite, interpretierte Sequenz heisst 'Spiegeln'. Die Lehrperson eröffnet die Interaktionseinheit. Sie will wissen, was im Team funktioniert. In der Hand hält sie die Leitfadenskarte. Von einigen Kindern ist ein 'mhm' zu hören und elf Kinder heben die Hand. Die Elaboration von Linus, Nina, Leonie, Marisa und Gerold erfährt keine Bestätigung durch die Lehrperson. Es kommt zwischen Lino und Max zu einer nonverbalen oppositionellen Interaktion. Sie berühren sich gegenseitig im Gesicht (siehe Fotogramm 3, [0:02:29]).

Fotogramm 3 [0:02:29]



Die Lehrperson erteilt Carlos mittels Vornamensnennung das Rederecht. Er eröffnet die Interaktionseinheit zum Thema 'Wie lief das Spiegeln'. Er äussert, dass sie sich an die Regeln gehalten und sich gegenseitig lustige Sachen vorgemacht hätten. In seiner Aussage dokumentiert sich eine Bewertung der Zusammenarbeit, indem er ausdrückt, bei ihnen sei es gut abgelaufen. Am Ende sagt er: „*ich fand es toll, was wir so gehabt haben*“ [0:02:18]. Diese Aussage könnte ein Verweis auf die Atmosphäre in der Gruppe sein.

Leander und Gerold geben sich daraufhin abwechselungsweise Ohrfeigen, was als nonverbales Beispiel einer möglichen, zu spiegelnden Handlung gelesen werden könnte und somit einer nonverbalen Exemplifizierung gleichkäme. Das Lachen der beiden impliziert, dass sie Spass haben. Die Lehrperson blickt in ihre Richtung (siehe Fotogramm 3, [0:02:29]).

Mittels Vornamensnennung erteilt die Lehrperson Marisa das Rederecht. Marisa knüpft an die Frage 'wie lief es beim Spiegeln' an. Sie geht nicht auf das von Carlos Proponierte ein. Sie erwähnt lediglich, was nicht gut lief. Die Bewertung des Kooperationsspiels in zufälliger Paarbildung führt sie fort. Die Aussage '*so schwierige Sachen gemacht*' [0:02:46], assoziiert die Lehrperson mit, dass es für Marisa zu schwierig war. Das wird deutlich, indem die Lehrperson

von Marisa wissen will, ob es für sie zu schwierig war. Ihre genauere Nachfrage könnte als Aufforderung im Sinne von: 'Differenziere deine Aussage, mache ein Beispiel, was genau schwierig war' gelesen werden. Marisa wiederholt daraufhin: Luis habe komische Sachen gemacht. Mit dieser Aussage wird nichts Neues ausgesagt. Es bleibt somit unklar, was 'komische Sachen' sind und wie sich dies konkret in der Situation äusserte. Es könnte sein, dass Luis seine Bewegungen zu schnell vorgezeigt hatte oder dass er zu viele unklare Bewegungen aufeinander machte. Die Lehrperson antwortet auf Marisas Antworten mit einem „*Mhm*“ [0:03:02]. Dies kann als Validierung gelesen werden. Die Interaktion zwischen der Lehrperson und Marisa findet damit einen Abschluss. Hier dokumentiert sich eine Verhaltensbeurteilung durch die Lehrperson, ohne dass sie genauer darauf eingeht. Es scheint, als wolle sie nicht mehr ins Detail gehen. Grund dafür könnte die Videoaufnahme und der vorgegebene Ablauf sein [0:03:07].

Nachdem die Lehrperson Luis zugewandt hat, senkt dieser seine Hand und beginnt zu sprechen. Luis erwidert, dass es bei ihm auch nicht so gut lief. Das „*auch*“ [0:03:13] kann als Bestätigung der Aussage von Marisa gelesen werden. Doch der Bezug auf sich selbst, mit der Formulierung 'bei ihm' zeigt, dass er sich mit Marisa nicht als ein 'wir' versteht, sondern als ein 'ich und du'. Während Luis spricht, schaut er nicht zur Lehrperson. Sein Blick wandert von einem Lachen begleitet auf die gegenüberliegende Seite des Kreises, wo er scheinbar die nonverbale Interaktion zwischen Leander und Gerold beobachtet.

Erst bei der verbalen Stelle „*was er nicht nachmachen wollte*“ [0:03:21] blickt Luis zur Lehrperson.

Es kann sein, dass er hier eine Bestätigung durch die Lehrperson erwartet. Sie geht nicht auf seine Äusserung ein, sondern stellt direkt die Frage, ob er eine Idee habe, wie er das nächste Mal besser reagieren könnte. Mit dem 'besser' bewertet sie die Kooperation zwischen Marisa und Luis. Unmittelbar fragt sie: 'Was die beiden dafür ändern müssten.' Damit spricht Frau Karotte einerseits – im Gegensatz zu Luis – beide Kinder an und die Frage nach einer möglichen Verhaltensmodifizierung verweist auf den zeitlichen Horizont der nahen Zukunft. Luis Antwort bleibt unverständlich. Die Lehrperson äussert darauf ihre abgeleitete Konsequenz. Diese lautet, sich abzusprechen, bevor mit dem Spiel begonnen wird. Was die Kinder inhaltlich genau abzusprechen sollen, bleibt offen. Der Rest der Klasse wird nicht nach weiteren Ideen gefragt. Während die Lehrperson zu Luis spricht, hält dieser nur kurz Blickkontakt zu ihr, als wollte er ihr damit ausweichen. In seiner anschliessenden Antwort „*glaube schon*“ [0:03:48] könnte sich eine Unsicherheit oder eine Gleichgültigkeit gegenüber der von ihr vorgeschlagenen Handlungsalternative 'sich abzusprechen' dokumentieren. Daraufhin äussert die Lehrperson Luis' Antwort „*glaube schon*“ [0:03:49] wiederholend als Frage. Sie synthetisiert, es sei nicht

schlecht, wenn ein Absprechen stattfände. Damit vollzieht sich eine Synthese auf sprachlich-abstrakter Ebene.

Welche Bewegungen, Verhaltensweisen beim Spiegeln funktionieren und welche nicht, bleibt ungeklärt. Die restlichen Kinder, die alle das Kooperationsspiel ebenfalls gespielt haben, werden nicht in die Diskussion miteinbezogen. Auf der gegenüberliegenden Kreisseite ist ein Mädchen im hellblauen Pullover zu beobachten. Es drückt den aufzeigenden Arm des Knaben links neben ihr hinauf und herab. Dies könnte einer aufkommenden Langeweile und einem Desinteresse an der gerade stattfindenden Diskussion zugeordnet werden [0:03:49].

Nachdem Maite ihren Namen hört, validiert sie Carlos Aussage und erwähnt, dass es bei ihnen grossartig gewesen sei und sie sich innerhalb der Zweiergruppe an die Regeln gehalten hätten. Ob sie damit die Regel meint, dass Kind A Kind B *eine* Bewegung vormacht, ist unklar. Es könnte sein, dass 'das sich an die Regel halten' in Verbindung mit einer 'guten Zusammenarbeit' gesetzt wird. Als sie erwähnt, sie hätte Luisa, ihrem Partnerkind ein Zeichen gegeben, baut sie Blickkontakt zur Lehrperson auf. Dies erweckt den Anschein, dass sie damit eine Bestätigung durch die Lehrperson erwartet. Unmittelbar darauf vollzieht die Lehrperson eine öffentliche Bewertung des Verhaltens von Maite mit den Worten: „*Sehr gute Idee [...]*“ [0:04:15]. Während dieser Äusserung blickt die Lehrperson in den Klassenverband.

Auf der gegenüberliegenden Kreisseite scheinen sich einige Kinder anderweitig zu beschäftigen: Sie heben ihre Pullover, stehen auf oder stossen die neben ihnen Sitzenden. Dieses Unbeteiligt-Sein, könnte Ausdruck von 'ich fühle mich nicht angesprochen' sein [0:03:59-0:04:15]. Mareike führt aus, bei ihnen sei es gut gegangen und Xara hätte sogar 'das sich auf den Bodenfallenlassen', nachgemacht. Während Mareike spricht, sind ihre Hände zwischen den Oberschenkeln verschränkt. Nach ihrer Erklärung verändert sie ihre Sitzposition. Nach wie vor hält sie sich mit den Händen an ihrem Körper fest. Mareike bewertet die stattgefundenene Kooperation – wie Carlos – positiv. Leon und Xaver bringen nochmals – wie Carlos zuvor auch – den Aspekt der „*lustigen Sachen machen*“ [0:04:34] vor. Wobei Xaver sein Partnerkind mit Namen erwähnt: „*Sergio hat lustige Sachen gemacht*“ [0:04:42]. Während Leon spricht, berührt Leander (diagonal von Leon sitzend) seinen Sitznachbarn im dunkelroten Pullover. Dieser schiebt mit seinem Ellbogen die Hand von Leander weg. Er wehrt durch diese nonverbale Reaktion die Berührung schnell ab, als wolle er damit das laufende Gespräch nicht unterbrechen. Die Lehrperson hält Blickkontakt zu Leon während seiner Äusserungen. Sie bestätigt den Ausspruch von Xaver mit einem „*mhm*“ [0:04:54]. Mareikes und Leons Äusserungen kommentiert sie nicht.

Mit 'mhm' und einem Blickkontakt signalisiert die Lehrperson Reto, dass er sprechen darf. Reto schildert den Handlungsverlauf, indem er die auszuführende Bewegung vormacht, die für ihn schwierig war. Es kommt damit zu einer erfahrungsbasierten Schilderung. Während Reto spricht, berühren seine Hände das rechte Knie. Er hält durchgehend Blickkontakt zur Lehrperson. Während den Ausführungen von Reto zieht Leander, der auf der gegenüberliegenden Kreisseite sitzt, seinem Sitznachbarn die auf dem Kinn abgestützte Hand weg. Der Knabe im dunkelroten Pullover reagiert umgehend mit einem 'Hör auf'. Die Lehrperson wendet ihren Blick kurz den beiden zu, richtet ihre Augen sogleich wieder auf Reto, ohne auf den Vorfall zu reagieren (siehe Transkriptausschnitt 0:04:54-0:05:15). Es ist nicht klar, ob sie gesehen hat, was sich abgespielt hat oder ob sie einfach das laufende Gespräch nicht unterbrechen wollte.

<p>[0:04:54] Rm: Beim Roman und mir und beim Xaver, einmal als ich etwas gemacht habe und die Leonie sind wir so wie am Boden gehockt und dann bin ich mal ausgerutscht und dann konnte ich fast nicht mehr aufstehen und dann musste ich mich auf einem (unv.) abstützen.</p> <p>[0:05:11] LPf: Mh::m, warst du schon dran?</p> <p>[0:05:12] ?f: [ Nein.</p> <p>[0:05:14] LPf: [ Dann darfst du. sicher noch. Lino.</p>	<p>Fotogramm 6 [0:05:01]</p> 
--	--

Die Nachfrage der Lehrperson an Sina, ob es sich bereits einmal äussern konnte, eröffnet eine neue Interaktionsbewegung. Fast nahtlos erfolgt die Konklusion der Lehrperson. Sie versichert Sina, auch noch an die Reihe zu kommen. Bei dieser Stelle zeigt sich eine Regelmäßigkeit des Klassengesprächs: Die Lehrperson verfolgt die Absicht, möglichst alle sich meldenden Kinder zu Wort kommen zu lassen [0:05:11].

Die Lehrperson erteilt mittels Vornamensnennung Lino das Rederecht. Lino validiert die Äusserung von Carlos, indem er Identisches äussert. Er verweist auf den Spass und auf den guten Verlauf der Zusammenarbeit. Auch nimmt er eine positive Bewertung vor. Während Lino spricht, beugt er seinen Oberkörper nach vorne. Ob er damit sein Partnerkind oder dessen Bestätigung sucht, ist unklar. Die Lehrperson reagiert nicht auf die Äusserung des Spasshabens. Zur gleichen Zeit stösst Gerold Leander mit dem Ellenbogen (beide sitzen auf der linken gegenüberliegenden Kreisseite). Gerold und Leander schauen in Richtung Lehrperson, als ob sie

prüfen möchten, ob die Lehrerin ihre nonverbale Interaktion bemerkt hat und ob sie überhaupt darauf reagiert (siehe Fotogramm 7, [0:05:24]).

Fotogramm 7 [0:05:24]



Es stellt sich die Frage, ob die nonverbale Interaktion zur Beschäftigung oder zur Erprobung dient, und zwar im Sinne von 'Wie weit kann ich gehen, ohne dass die Lehrperson es bemerkt bzw. reagiert' [0:05:15-0:05:38].

Die Lehrperson fragt in den Klassenverband: „*Gibt es eine Gruppe, in der es wirklich nicht gut lief?*“ [0:05:39]. Das 'wirklich' verweist darauf, dass die vorausgehenden Elaborationen nicht einem 'nicht gut' entsprachen. Es könnte sein, dass die Lehrperson hier nach Elaborationen sucht, die das bisher Gesagte noch weiter ausdifferenzieren. Gleichzeitig schlägt Leander Gerold mit der Faust auf den Kopf (siehe Fotogramm 8, [0:05:52]). Die nonverbale Interaktion hält auch noch dann an, als die Lehrperson zur Klasse spricht. Der anhaltende Blickkontakt der beiden Knaben in Richtung Lehrperson könnte vorgeben, nicht unbeteiligt am Gespräch zu sein [0:05:52-0:06:02].

Fotogramm 8 [0:05:52]



Nachdem Xara ihren Namen hörte, beginnt sie mit Sprechen. Sie macht den Versuch einer differenzierten Elaboration. Sie führt den zeitlichen Aspekt ein, das Partnerkind habe die Bewegungen zu lange gemacht. Während des Sprechens berührt ihre rechte Hand das Knie und mit dem Oberkörper wippt sie hin und her. Ihr Blick richtet sich zu Beginn auf den Boden danach zur Lehrperson. Es kommt dabei nicht zum Ausdruck, was 'zu lange' genau bedeutet [0:06:04-0:06:13].

Während die Lehrperson Xaras Aussage wiederholt, schwenkt sie ihren Blick zur linken bzw. rechten Kreisseite. Leander stützt sich mit dem Ellenbogen auf Gerolds Schulter ab. Danach berührt Leander Gerolds linkes Bein und beugt sich dabei zu Boden. Alles geschieht wortlos. Die beiden interagieren nonverbal und teilen offensichtlich das Gesprächsthema nicht mehr. Dies kommt einer oppositionellen Interaktion gleich. Sie wird erst durch das verbale Ermahnen der Lehrperson unterbrochen. Als Gerold seinen Vornamen hört, nimmt er eine aufrechte Sitzposition ein [0:06:35].

Mareike lehnt die vorangehende Äusserung von Xara ab, die Bewegungen zu lange vorgemacht zu haben bzw. zu lange in der Vorzeigerinnen-Rolle verblieben zu sein. Mareike wollte die von Xara vorgezeigten Bewegungen nicht nachahmen. Bei der Stelle „*das hat mich gestört*“ [0:06:36] blickt Mareike zur Lehrperson. Denkbar ist, dass sie mit diesem Blickkontakt auf ihre antithetische Elaboration eine Reaktion der Lehrperson erwartet. Während dem Mareike spricht, berührt ihre linke Hand den überschlagenen, rechten Oberschenkel [0:06:36-0:06:53]. Lina hält Marisa den ausgestreckten Zeige- und Mittelfinger an die Kopfhinterseite (siehe Fotogramm 9, [0:06:48]). Gerold macht das Gleiche. Die Lehrperson bemerkt dies und erwähnt, dass diese Gestik sie störe. Lina, Marisa und Gerold interagieren klar sichtbar mit ihren Sitznachbarn nonverbal. Diese drei Kinder interagieren oppositionell. Es wird von der Lehrperson bemerkt, was sich in ihrer Aussage „*das passt jetzt gar nicht hier her*“ [0:07:04] zeigt. Sie fordert die Kinder deutlich auf, die Interaktion zu beenden.

Fotogramm 9 [0:06:48]



Die Lehrperson führt aus, sie würde gerne ein paar Ideen sammeln, was das nächste Mal besser gemacht werden könnte und fragt in die Klasse, wer dazu noch einen Vorschlag habe: „*Was könnten wir/ihr nächstes Mal noch besser machen?*“ [0:07:19]. Die Aufforderung sich Ideen fürs nächste Mal zu überlegen, hat einen konkludierenden Charakter. Die Lehrperson schaut während dieser Aussage auf die Leitfadenskarte. Es könnte sein, dass sie die Interaktionseinheit beenden möchte und davor noch überprüft, welche Frage(n) sie noch nicht gestellt hat. Die

Interaktionsbewegung kann als Versuch einer Konklusion bezeichnet werden, da es zu keiner Durchsetzung der Konklusion kommt. Die oppositionelle Interaktion wird durch Gerold mit einem lauten Gähnen fortgesetzt [0:07:31].

Die dritte interpretierte Sequenz (466\_02\_S) trägt den Namen 'Schlussrunde'. Die Lehrperson eröffnet die Interaktionseinheit mit einem verbalen „also“ [0:09:31]. Sie blickt dabei zur gegenüberliegenden Kreisseite und bemerkt, dass sich Gerold und Leander balgen. Zeitgleich kommt es zu einer 'Streck-Geste' von Linus. Es deutet daraufhin, dass er sich in einer gewissen Dringlichkeit äussern möchte, denn kurzzeitig zeigt er mit zwei Händen auf.

Nach einem Zögern und einer kurzen Sprechpause nimmt die Lehrperson Linus per Vornamensnennung an die Reihe. In der Folge ist Linus erfahrungsbasierte Schilderung eine Verhaltenskritik an Leander. Ohne einen Vornamen zu nennen, aber mit Blickrichtung zu Leander und Linus antwortet die Lehrperson, dass sei „*nicht unbedingt so toll*“ [0:10:44] und verweist dabei auf das Setting der Filmaufnahme, was verdeutlicht, dass durch die Anwesenheit der Filmkameras eine gewisse Verhaltensregulation von den Kindern vorausgesetzt wird. Gleichzeitig ist die Lehrperson-Reaktion kommunikativ vage, denn mit der Antwort 'nicht unbedingt so toll' könnte angenommen werden, dass die Lehrperson Leanders Benehmen als nicht wünschenswert, aber dennoch nicht als ein stark zu sanktionierendes Verhalten beurteilt. Dies dokumentiert sich mit den Satzfragmenten 'nicht unbedingt'. Möglich ist auch, dass sie aufgrund des Settings der Filmaufnahme oder infolge des Petzens von Linus von einer klareren Reaktion absieht.

Durch die Äusserung von Linus kommt es zu einem inhaltlichen Unterbruch des Gesprächs. Dies veranlasst die Lehrperson nochmals zu proponieren, was sie von den Kindern in der Folge erwartet. Der Handlungsablauf lautet: Erstens, den Stein hinlegen und zweitens, zur kooperativen Aktivität einen Satz wiedergeben. Es kommt erneut zu einer Sprechpause, gefolgt von einer Mahnung, die ebenfalls aufgrund der Filmaufnahme ausgesprochen wird. Hier dokumentiert sich erneut der Inszenierungscharakter, den diese Aufnahme innehat. Multimodal proponiert die Lehrperson und adressiert mittels Vornamensnennung: „*Ich möchte das Robert anfängt*“ [0:11:14] (siehe Transkriptausschnitt 0:10:51-0:11:10).

[0:10:51] LPf: Wenn du nachher deinen Stein legst, möchte ich noch einmal hören, was du, was dein, was dein Satz ist, was jetzt wirklich rauskommt bei dir (5). Ihr sollt nicht an dem	
--	--

Stuhl mit dem Mikrofon ankommen und dann auf dem blauen Blatt einen Stein hinlegen. ((zeigt auf das Blatt mit den Smilies)). Ich möchte das Robert an fängt.

Fotogramm 3 [0:11:10]



Die folgenden Anschluss-Elaborationen durch Robert und Luis erinnern erneut an eine Aufführung: Sie stehen auf und schildern der Lehrperson stehend, wie sie die kooperative Aktivität erlebt haben. Ihre Körpersprache wirkt unruhig. Sie scheinen nervös zu sein. Die Lehrperson antwortet mit einem zustimmenden 'ja', was als Rückmeldung im Sinne von 'eure Äusserung war korrekt' gelesen werden kann. Xaver, Nina, Fiorella, Lisa und Marisa, die daraufhin zu Wort kommen, setzen sich nach dem Hinlegen des Steins wieder auf die Sitzbank. Während Xaver seinen Stein hinlegt, kommt es zu einer Berührung von Robert durch die Lehrperson – zu einer nonverbalen Verhaltensrückmeldung an Robert gerichtet (siehe Fotogramm 4, [0:12:47]). Dies könnte sich auf sein unmittelbares (unangebrachtes) Verhalten bzw. seine 'Hin- und Herbewegungen' beziehen.

Fotogramm 4 [0:12:47]



Leon, zwischen Fiorella und Lisa sitzend, steht wieder aufrecht und berichtet von seinen Erfahrungen. Die Äusserungen von Xaver, Fiorella, Lisa und Marisa bleiben von der Lehrperson unkommentiert. Bei der Stelle [0:14:27] äussert sie eine negative Rückmeldung auf das unmittelbare, unangebrachte Verhalten von Leander und Gerold, denn während Marisa am Sprechen ist, beginnt Gerold Leander mit der Hand zu schlagen, zusätzlich stossen sie sich gegenseitig. Sie lachen dabei. Das nonverbale Signal des Lachens deutet darauf hin, dass keiner der beiden ein Unbehagen in der Situation verspürt. Die darauffolgende Lehrpersonäusserung steht konträr dazu: Das sei eine 'Warnung' an die beiden (siehe Transkriptausschnitt 0:14:07-0:14:27).

Dabei kommt nicht zum Ausdruck, auf was bzw. auf welche Verhaltensweisen sich diese Warnung bezieht. Gegebenenfalls erachtet es die Lehrperson als überflüssig, das unangebrachte Verhalten genauer zu bezeichnen. Durch ihre Äusserung wird jedoch klar, dass sie das Verhalten der beiden nicht toleriert und die Knaben dieses zu unterbinden haben.



Im Gegensatz zu den Äusserungen der vorangehenden Kinder kniet Xara bei ihrer Anschluss-exemplifizierung vor das Papier zu Boden. Danach kommt Gerold zu Wort. Leander schüttelt dabei den Kopf. Leander nimmt während des Sprechens von Gerold dessen Körperposition ein. Linus und Neria stehen für ihre Ausführungen vor die Sitzbank. Während Neria und Linus sprechen, geschieht oppositionelles Verhalten durch Leander und Gerold (siehe Fotogramm 10, [0:16:24]). Das heisst, die beiden teilen den proponierten Inhalt nicht. Es kommt zu einer non-verbale Interaktion. Die Lehrperson antwortet auf die Ausführungen von Neria mit einem bestimmenden 'mhm'. Das kann als positive Rückmeldepraxis gelesen werden.



Bei der Stelle im Verbaltranskript [0:17:36] nennt die Lehrperson die Vornamen von Leander und Gerold und bittet die beiden den Kreis zu verlassen. Sie begründet es mit „so können wir einander nicht zuhören“ [0:17:41]. An dieser Stelle kommt es zu einer Versetzung der beiden Knaben ausserhalb des Kreises. In der Sitzanordnung dokumentiert sich ein äusserer und ein innerer Rahmen. Das Innere wird durch die Anordnung des Kreises markiert. Das unmittelbare Verhalten der beiden wird durch die Lehrperson negativ bewertet. Diese negative Bewertung

könnte eine zusätzliche Verstärkung bekommen: Xara, Tom, Linus und Lino verfolgen mit ihren Blicken (siehe Fotogramm 12, [0:17:46]) wie die beiden den inneren Kreis verlassen und sich im äusseren Bereich hinsetzen. Es kommt zu einem Unterbruch des Klassengesprächs.

Fotogramm 12 [0:17:46]



Bei [0:17:51] ruft ein Kind dazwischen „*der Film [die Aufnahme] läuft*“. Die Frage stellt sich, weshalb sich ein Kind an dieser Stelle derart äussert. Möglich ist, dass es damit deutlich machen will, dass diese negative Verhaltensbewertung filmisch festgehalten wird. Im Gegensatz zum Sequenzbeginn kommt die Äusserung nicht von der Lehrperson, sondern von einem Kind. Hier dokumentiert sich, dass der Aufführcharakter durch die Filmaufnahme sowohl der Lehrperson wie auch den Kindern bewusst ist.

Nach diesem Zwischenruf des Kindes antwortet die Lehrperson mit einer negativen, an die Klasse gerichtete Aufforderung, abschliessend nochmals ruhig zu sein, sie seien gleich durch. Hier dokumentiert sich, dass die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder abgenommen hat. So sind im Hintergrund einige Zwischengespräche zu hören. Das Unterrichtstempo scheint auch 'langatmig' zu sein, denn für die Kinder kommt es zu vielen Wartezeiten. Die Lehrperson blickt zeitweise nicht mehr zu den Kindern, sondern auf den Fenstersims. Hier liegt die Leitfadenskarte.

Bei [0:18:55] steht Mareike auf (siehe Fotogramm 13, [0:19:00]) und geht zur Lehrperson. Es scheint, dass sie der Lehrperson eine aus der Distanz unhörbare Frage stellt. Die Lehrperson gibt ihr eine verneinende Antwort. Darauf blickt die Lehrperson zu Leonie, reagiert auf ihre Äusserungen mit „*Tip top, schön*“ [0:19:09] was synonym als 'gut gemacht' interpretiert werden kann.

Es sind immer wieder Zwischengeräusche, in Form von Flüstern zu hören. Bei Nina dokumentiert sich auch eine Abnahme der Aufmerksamkeit. Sie bewegt ihre ausgestreckten Beine in der Luft hin und her, auch Robert macht fiktive Handgesten. Es scheint, dass sich die Kinder damit selbst aktivieren. Nach Maites Ausführungen nickt die Lehrperson. Gleichzeitig nimmt sie einerseits in einem Satz eine Konklusion vor, andererseits kommt es zu einer

Verhaltensdisziplinierung des kindlichen Körpers „*Ich möchte, dass alle nochmals die Füße ruhig halten*“ [0:19:43] (siehe Transkriptausschnitt 0:19:00-0:19:48). Bei Nina veranlasst diese verbale Anweisung, dass sie aktiv die Füße auf den Boden stellt. Bei Lino resultiert diese Zu-  
rechtweisung in keiner Verhaltensmodifikation. Er zappelt weiterhin mit seinen Füßen.

<p>[0:19:40] LPf: A:::lso jetzt möchte ich noch einmal, dass alle die Füße ruhig halten (5) und ich sehe ihr habt eigentlich ein gutes Spiel erlebt, es liegen sehr viele Steine beim wirklich lachenden Smiley, ein zwei waren so wa war`s gut und bei drei Kindern war es nicht, die waren nicht zufrieden. Dann möchte hoffe ich, dass wir das nächste Mal wenn wir`s (.) morgen noch einmal machen, dass (2) bin ich gespannt wie`s dann weiter geht, he, ob wir die Wolken dann doch ein bisschen anders zeichnen können. Lasst die Steine liegen, ich werde es nachher noch übertragen gell, nicht dass es wegrutscht jetzt. Gut, dann.</p>	<p>Fotogramm 13 [0:19:00]</p> 
---	--

Die Konklusion der Lehrperson ist nicht konkret. Sie quantifiziert, wie häufig die einzelnen Smiley-Abstufungen genannt wurden, ihre Konklusion bleibt allgemein-abstrakt. Das Hin-  
nehmen der Klassenwolke bzw. die Sichtbarkeit der Steine in räumlicher Lage könnte auf die Kinder Motivation steigernden Einfluss haben. Es geht dabei nicht mehr explizit um sie, son-  
dern um das Objekt der Wolke, die im Zeitverlauf räumlich steigen sollte und metaphorisch für das Wohlergehen der Klasse steht. Die Hinzunahme des Artefakts der Klassenwolke scheint auf die Aufmerksamkeit der Kinder keinen Einfluss zu haben: Die Kinder wirken insgesamt am Verlauf der Zusammenarbeit immer noch eher unbeteiligt und uninteressiert [0:19:41-  
0:20:31].

#### 7.2.6 Rekonstruierte Handlungsorientierungen im Fall Frau Karotte

In allen drei interpretierten Sequenzen lässt sich eine spezifische Gestaltung der Interaktion rekonstruieren. Als erstes ist die Handlungsorientierung der Verhaltenssteuerung/-regulierung zu nennen. Das unangebrachte Verhalten wird beispielsweise durch Vornamensnennung ge-  
mahnt (vgl. Tabelle 8). Zweitens wird die körperliche Aktivität der Kinder immer wieder durch eine verbale Aufforderung der Verhaltensmodifikation eingeschränkt. Bezeichnend bei Frau Karotte ist, dass sie Warnungen ausspricht, das heisst, nicht unmittelbar sanktioniert.

Tabelle 8. Illustrationssequenz 'Verhaltenssteuerung' (Fall Frau Karotte)

<p>[0:09:30] LPf:  <u>Prima</u> ((nickt)), also Gerold, Leander, i::ch denke wir kommen jetzt in die Schlussrunde (2) [...].          (Sequenz 466_02_S)</p>	<p>[0:09:31] (Sequenz 466_02_S)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span>K1</span> <span>K2</span> </div>  <p><i>Gerold und Leander (siehe hellgrüne Umrandung in K2; Blickrichtung von Frau Karotte; dargestellt mithilfe der Pfeile)</i></p>
--	---

Es kommt auch zur Verhaltenssteuerung auf nonverbaler Ebene, die ohne verbale Ankündigung erfolgt (vgl. Illustrationsfotogramm, Abbildung 23).



Abbildung 23. Fotogramm [0:12:47], (466\_02\_S)

Nach erfolgter Warnung kommt es zur Sanktionierung des Störverhaltens. In der zweiten Aufnahme werden zwei Kinder aus dem Kreis nach aussen versetzt (vgl. Illustrationssequenz, Tabelle 9).

Tabelle 9. Illustrationssequenz 'Sanktionierung des Störverhaltens' (Fall Frau Karotte)

<p>[0:17:33] LPf: Mhm (bejahend) (3). <u>So</u>, Leander und Gerold jetzt geht ihr an euren Platz. Es reicht ((Leander und Gerold stehen auf und gehen an ihren Platz)). So können wir wirklich nicht einander zuhören. Gerold den Leander kannst du gerade alleine lassen ((Gerold lässt einen Platz frei zwischen sich und Leander)).</p> <p>[0:17:48] ?: Der Film läuft, psst.</p> <p>[0:17:52] LPf: Und dann seid ihr noch einmal ruhig, wir sind bald rundherum [...]. (Sequenz 466_02_S)</p>	<p>[0:17:46] (Sequenz 466_02_S)</p>  <p><i>Kommentar: Versetzung zweier Kinder aus dem Kreis (siehe gelber Pfeil).</i></p>
--	--

In Bezug auf die Gestaltung der Interaktion mit dem Fokus der 'Durchführung' lässt sich rekonstruieren, dass Frau Karotte das Klassengespräch lenkt. Beispielsweise werden situative Dissonanzen nicht unmittelbar besprochen, sondern vertagt oder gar nicht geklärt. Für den auftretenden Konflikt wird primär die für die Videoaufnahme in der Klasse unübliche Sitzbankordnung verantwortlich gemacht, die ein Stupsen erst ermöglicht. Im bekannten Kreisarrangement mit Sitzkissen treten diese Störfaktoren nicht auf. Die Durchsetzung einer angekündigten Sanktion fungiert im Sinne von 'Meine Worte sind keine Hülsen, sondern eine Konsequenz erfolgt, wenn es notwendig wird'.

In Bezug auf das vorangehende Verhalten lässt sich rekonstruieren, dass Frau Karotte klassenübergreifendes Lob ausspricht:

LPf: Ja musst du noch schnell warten. (.) Ich habe gemerkt es hat, dass es mir gut gefallen hat, wie ihr gearbeitet habt, ruhig, konzentriert.  
Und dass wieder schöne Resultate entstanden sind mit euren Zeichnungen. Das war ganz toll. (.) Ich danke euch für's Mitmachen (Fall Frau Karotte; Sequenz 466\_01\_S, 0:15:13)

Meist erfolgt eine positive, nonverbale Verhaltensrückmeldung in Form von Nicken:

Maif: Bei uns ist es toll gewesen und wir haben uns an die Regeln gehalten und immer, wenn ich aufgehört habe, habe ich der Luisa ein Zeichen gegeben, dass sie mich kann nachmachen ((LPf nickt)) (Fall Frau Karotte; Sequenz 466\_02\_A, 0:03:59)

LPf: Prima ((nickt)), also Gerold, Leander, i::ch denke wir kommen jetzt in die Schlussrunde (2) [...]. (Fall Frau Karotte; Sequenz 466\_02\_S, 0:09:30).

Bezeichnend bei Frau Karotte ist, dass sie ihre Reaktion ausspart bzw. nur oberflächlich auf die Äusserungen der Kinder eingeht. Die Kinder erhalten dabei keine konkreten Handlungsstrategien für künftiges Verhalten in der Kooperationsituation. Die Verantwortung für den Verlauf der Zusammenarbeit liegt bei den Kindern. Die Äusserungen der Kinder bleiben damit auf einer allgemein-unkonkreten Ebene, da nicht bestimmt nachgefragt wird:

LPf: Was war da genau (2), dass, der Grund warum es so schwierig war?

Mf: Er hatte immer solche komischen Sachen gemacht.

LPf: Mhm (bejahend) (4).

Mf: Und dann konnte ich auch nicht immer mitmachen.

LPf: Und konntest du nicht gut mitmachen (4). Ja gut.

(Fall Frau Karotte; Sequenz 466\_02, 0:02:54-0:03:07)

-----

LPf: Mh::m, warst du schon dran?

?f: | Nein.

LPf: | Dann darfst du. sicher noch. Lino.

Lim: Bei bei uns ist es lustig gewesen, weil der Leander hat irgendwie etwas gemacht, denn ist irgendwie so ein (unv.) und dann (.) haben wir es gut gemacht und dann (3) hat es hat es uns Spass gemacht.

LPf: Mich würde noch interessieren, ist ganz anderen Gruppen auch noch Schwierigkeiten (3), habt ihr schon eine Lösung oder müsst ihr das nächste Mal auch miteinander zuerst (.) noch einmal absprechen? Gab es aus einer anderen Gruppe, wo es wirklich nicht gut lief?

Xara

(Fall Frau Karotte; Sequenz 466\_02, 0:05:11-0:05:46)

Weiter lassen sich in allen drei Sequenzen Aspekte rekonstruieren, die darauf verweisen, dass Elemente von aussen vorgegeben wurden und sich eine Handlungsorientierung daran konjunktiv zeigt. Die Lehrperson folgt beispielsweise den Fragen des Leitfadens. Dies äussert sich durch den wiederholten Blick auf die betreffende Karte. In der Sequenz 'ans Bein getreten' der ersten Aufnahme wird deutlich, dass der Kreis üblicherweise mit Sitzkissen arrangiert wird und nicht mit Sitzbänken. Dieser Umstand kann auf die Filmaufnahme zurückzuführen sein und der damit erhöhten Sitzanordnung der Klasse auf Bänken. Diese gewährleistet eine verbesserte Sichtbarkeit aller Kinder während der Aufnahme.

Verbal verweist Frau Karotte auf die laufende Filmaufnahme, vor allem wenn es zu unangebrachtem Verhalten kommt. Bei der Versetzung der beiden Knaben Leander und Gerold in der zweiten Aufnahme ist dieser Verweis auf die Filmaufnahme zusätzlich von einem Kind zu hören:

LPf: Mhm (bejahend) (3). So, Leander und Gerold jetzt geht ihr an euren Platz. Es reicht ((Leander und Gerold stehen auf und gehen an ihren Platz)). So können wir wirklich nicht einander zuhören. Gerold den Leander kannst du gerade alleine lassen ((Gerold lässt einen Platz frei zwischen sich und Leander)).

?: Der Film läuft, psst.

LPf: Und dann seid ihr noch einmal ruhig, wir sind bald rundherum [...]

(Fall Frau Karotte; Sequenz 466\_02\_S, 0:17:33-0:17:52)

Zudem fallen die Antworten der Kinder sozial erwünscht aus. Es scheint, dass es Überwindung braucht, Negatives anzusprechen. Dies dokumentiert sich in der Körperhaltung und im gesenkten Blick der Kinder. Möglich ist, dass der Inszenierungscharakter oder das klassenöffentliche Setting damit in Zusammenhang stehen. Ebenso erinnert die Wiedergabe der Elaborationen der Kinder z. T. an eine Aufführung, z. B. erheben sie sich, wenn ihnen das Rederecht erteilt wird.

#### 7.2.7 Fall Karotte: Zusammenfassende Schlussfolgerungen

Die Gestaltung der Interaktion mit dem Fokus 'Verhaltenssteuerung' vollzieht Frau Karotte multimodal. Am häufigsten kommt es zu verbalen Ermahnungen in Form von Vornamensnennung. Körperliche Aktivität wird eingeschränkt. In Bezug auf das vorangegangene Verhalten in der Kooperationssituation spart Frau Karotte ihre Reaktionen aus, d. h. meist erfolgt eine positive, nonverbale Verhaltensrückmeldung. Die Kinder erhalten keine Strategien für künftiges Verhalten in der Zusammenarbeitssituation. Von den Kindern werden Herausforderungen geäußert. Frau Karotte reformuliert das von den Kindern Geäußerte. Mögliche anzuwendende, modifizierte Handlungsstrategien werden ausgespart.

Der zweite Fokus der Interaktionsgestaltung bewegt sich auf der Ebene der Durchführung: Auf unerwünschtes Verhalten folgt eine Warnung vor respektive eine Ankündigung einer möglichen Sanktion, die Frau Karotte im weiteren Geschehen zur Umsetzung bringt. Sie versetzt in der zweiten Aufnahme zwei Jungen aus dem Sitzkreis. Sie werden also räumlich versetzt. Damit wahrt sie auch ihre eigene Sichtbarkeit, indem sie diese räumliche Sanktion unmittelbar vollzieht. Die Konsequenz kann von anderen Kindern mitverfolgt werden.

Ein inszenierender Charakter zeigt sich in den Äußerungen der Kinder, die sozial erwünscht ausfallen. Negatives wird kaum angesprochen oder es erfolgt danach ein unmittelbarer Blickkontakt zur Lehrperson und häufig verweist die Körpersprache der Kinder dabei auf eine Nervosität. Kommt es zu unerwünschten Verhaltensweisen in der Situation des Klassengesprächs, wird von Frau Karotte auf die Situation der Videoaufnahme verwiesen. Damit teilt sie den Videokameras eine 'Aufpasserfunktion' zu. Als es zur Versetzung der beiden Knaben kommt, übernimmt ein Kind dieses Narrativ und äußert, dass der Film laufe, was so viel meint wie 'gebt auf euer Verhalten acht, im Gegensatz zur sonstigen Unterrichtspraxis wird euer Verhalten filmisch festgehalten, seid euch dessen bewusst'. Zudem ist Frau Karotte darauf bedacht, den Projektvorgaben zu folgen, immer wieder schwenkt ihr Blick auf die Leitfadenskarte, die sie z. T. in der Hand hält.

## 7.3 Fallbeschreibung: Frau Spinat (Klassencode 467)

### 7.3.1 Einführung in den Fall Frau Spinat

Zum Zeitpunkt der ersten Videoaufnahme (467\_01) besuchen 16 Kinder die Klasse bei Frau Spinat. In der ersten Aufnahme sind elf Kinder und die Lehrperson sichtbar, wobei acht der elf Kinder und die Lehrperson weiblich sind. Zum Zeitpunkt der zweiten Aufnahme (467\_02) sind 13 Kinder sichtbar. Bei der zweiten Aufnahme sind alle Kinder anwesend. Der zeitliche Abstand zwischen der ersten und zweiten Aufnahme liegt bei zwei Monaten und sechs Tagen.

### 7.3.2 Kontextinformationen zum Fall Frau Spinat: Erste Aufnahme (467\_01)

Die zwei der drei interpretierten Sequenzen entstammen der ersten Aufnahme und bestehen einerseits aus der Eingangssequenz und andererseits aus der Schlusssequenz. Die erste Aufnahme dauert gesamthaft 15:24 Minuten und davon interpretiert sind 11:59 Minuten (vgl. Kapitel 6.9.1, Übersichtsliste). Das Setting der ersten Aufnahme stellt sich wie folgt dar: Die Kameraperspektive 1 (K1, linkes Bild) zeigt die Lehrperson im Vordergrund auf der linken Seite. Links neben ihr sitzen drei Kinder. Auf einer zweiten Sitzbank haben ebenfalls zwei Kinder Platz genommen. In der Kameraperspektive 2 (K2) ist die Lehrperson frontal von vorne sichtbar. Rechts neben ihr sitzen zwei und auf einer weiteren Sitzbank drei Kinder. Zwischen einem Jungen und einem Mädchen ist ein räumlicher Abstand auszumachen (vgl. Abbildung 24).

Kameraperspektive 1 (K1)

Kameraperspektive 2 (K2)



Abbildung 24. Fotogramm [0:00:17], (467\_01)

Die Kinder haben vorgängig in zufälliger Paarbildung das Kooperationsspiel 'Was soll ich tun' (vgl. Anhang, Kapitel 17.5) durchgeführt. Das Spiel war den Kindern bekannt. Die Filmerin notierte im Beobachtungsprotokoll, dass es anfänglich während der Aktivität zu einem

Missverständnis kam, da von der Lehrperson die Anweisung ausging, die Kinder sollen mit ihrem Freund 'zusammengehen'. Dies brachten die Kinder nicht direkt mit dem ausgelosten Kind in Verbindung. Ansonsten notierte die filmende Person weiter, dass es so schien, als hätten die Kinder Spass und dass sie sich gegenseitig mit dem 'aufs Mädchen- bzw. aufs Jungen-Klo-Gehen' herausforderten.

### 7.3.3 Kontextinformationen zum Fall Spinat: Zweite Aufnahme (467\_02)

Bei der dritten interpretierten Sequenz handelt es sich um die Anfangssequenz der zweiten Aufnahme. Die zweite Aufnahme hat eine Gesamtdauer von 08:26 Minuten und die analysierte Sequenz dauert 04:59 Minuten (vgl. Kapitel 6.9.1, Übersichtsliste). Das Setting der zweiten Aufnahme stellt sich wie folgt dar: Die Kameraperspektive 1 (K1, linkes Bild) zeigt die Lehrperson im Vordergrund auf der linken Seite. Links und rechts neben ihr sitzt je ein Kind. Auf der zweiten Sitzbank in K1 sitzt ein Junge mit einem grösseren Abstand zum Knaben neben der Lehrperson. Auf einer dritten Sitzbank sitzen drei Mädchen. In Kameraperspektive 2 (K2) sind frontal von vorne sieben Kinder zu sehen (vgl. Abbildung 25).

Kameraperspektive 1 (K1)

Kameraperspektive 2 (K2)



Abbildung 25. Fotogramm [0:01:57], (467\_02)

Die Kinder haben vorgängig in zufälliger Paarbildung das Kooperationsspiel 'Rücken zeichnen' (vgl. Anhang, Kapitel 17.5) inklusive der Variation des Mitzeichnens auf einem Zeichnungspapier durchgeführt. Dem Beobachtungsprotokoll ist zu entnehmen, dass den Kindern das Spiel bekannt war und es von den Kindern gewünscht wurde. Die Paare arbeiteten harmonisch zusammen. Der Auftrag bzw. die Anweisung wurde mehrheitlich verstanden und die Zusammenarbeit der Paare verlief dementsprechend störungsfrei.

Zum Teil schien es unklar, ob die Aktivität mit oder ohne simultanem Mitzeichnen durchgeführt werden sollte. Dazu wurde ein Übereinkommen unter den Paaren notwendig, was ohne

Schwierigkeit abgelaufen ist. Der Hinweis der Lehrperson des Nicht-miteinander-Sprechens sei verwirrend, notierte die Filmerin, denn das Herausfinden des gezeichneten Motivs und der Rollenwechsel benötige zwingend einen verbalen Austausch.

#### 7.3.4 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze zweier Sequenzen der ersten Aufnahme

Die Anfangssequenz der ersten Aufnahme (467\_01\_A) ist wie folgt bezeichnet: 'aufs Klo geschickt'. Entlang dieser Sequenzbezeichnung bewegt sich der Inhalt der Interaktion.

Die Lehrperson proponiert, dass die Kinder von besonders gelungenen und von weniger gelungenen Situationen erzählen sollen. Ebenfalls sollen die Kinder darlegen, warum etwas weniger gut funktioniert hat. Mittels Weitergabe eines Artefakts – einer Papp-Rakete – wird vordergründig markiert, wem das Rederecht erteilt wird. Der Grund dafür scheint zu sein, dass die Erteilung des Rederechts nicht etabliert ist, denn zwei Kinder sprechen, ohne vorher ein Rederecht erhalten zu haben. Nach der Proposition der Lehrperson kommt es zu Exemplifizierungen durch zwei Kinder. Währenddessen blickt Frau Spinat auf die Leitfadenskarte, die vor ihr auf dem Boden liegt. Auf die Äusserung der beiden Kinder reagiert sie in Form einer multimodalen, positiven Bewertung. Im Anschluss fragt die Lehrperson bei der Dreiergruppe nach. Kritisch reflektierend äussert sich das eine Mädchen, dass Eliane kaum an die Reihe gekommen sei (siehe Transkriptauszug unten). Eliane selbst verneint dies und wirkt dabei auch nicht verstimmt. Darauf nimmt sich Céline das Rederecht. In Bezug auf Elianes Äusserung macht sie eine divergente Exemplifizierung: Sie erzählt von einer Situation, in der ihre beiden Partnerinnen ihre Mimik nicht verstanden hätten. Wie sie als Dreiergruppe in der Situation damit umgegangen sind, darauf nehmen die Mädchen keinen Bezug und die Lehrperson fragt an dieser Stelle auch nicht genauer nach. Es folgt die Erzählung von Elif, sie erhält nach der Lehrpersonen-Nachfrage von ihr eine positive, multimodale Validierung (siehe Transkriptausschnitt 0:01:38-0:02:54).

[0:01:38] LPf: Hhm (bejahend), hat, ist trotzdem? ((hält die Hände flach ausgestreckt vor sich, die Unterseite zeigt dabei nach oben)) (4). Die Celine und die Mia haben ((LPf zeigt mit dem ausgestreckten Finger auf die beiden)) jetzt gerade gesagt eigentlich ist die Eliane ein bisschen zu ähm ja ist Eliane ein bisschen zu kurz gekommen (2). Wie hast du es gefunden?

[0:01:54] Ef: °Gut°.

[0:01:56] LPf: Hat es dir trotzdem gut gefallen? ((Eliane nickt)) Hast du nicht gefunden, hat es

Fotogramm 4 [0:02:08]



<p>dich nicht traurig gemacht, dass du nicht mehr drangekommen bist?</p> <p>[0:02:06] Ef: Nein ((schüttelt den Kopf und steht auf)).</p> <p>0:02:07] Cf: Aber eins habe ich ein bisschen komisch gefunden, einmal habe ich so mhm also ähm stopp ((LP nickt)).</p> <p>[0:02:15] LPf: Das haben sie nicht verstanden? ((Celine nickt mit dem Kopf)) Aha (5) ((Eliane gibt die Rakete weiter)).</p> <p>[0:02:27] Ef: Ich habe es toll gefunden mit dem Linus und habe es lustig gefunden als der Linus mich eigentlich zum Essen schicken wollte, aber dann musste ich trotzdem trinken, weil ich habe gar nichts gehabt in der Znünibox zum Essen.</p> <p>[0:02:46] LPf: Ah, und dann, was hast du gemacht?</p> <p>[0:02:48] Ef: Und dann hat der Linus gesagt mit dem Mund ((zeigt auf den Mund)) dann trinken.</p> <p>[0:02:52] LPf: Mh::m mhm ((nickt)), gut.</p>	
---	--

Michael erhält die Papp-Rakete und bewertet, die von Jamie erhaltene Anweisung – nämlich auf die Mädchentoilette zu gehen – negativ. Die Lehrperson reformuliert das Geäußerte und übersetzt es in ihr eigenes Verständnis und richtet die Frage an Jamie, ob er alles tun würde, was ihm ein anderes Kind auferlege. Es kommt zu einem Missverständnis, in dem Jamie antwortet, aufgrund mangelnder Zeit hätte er nicht alles umsetzen können. Wiederum lenkt die Lehrperson das Gespräch. Sie fordert Elvira und Emilia auf, zu erklären, wie man mit einer Anweisung umgeht, die man nicht ausführen möchte.

Die beiden darauffolgenden Äusserungen sind erfahrungsbasierte Schilderungen und konkrete Handlungsstrategien, die die Lehrperson ermitteln wollte. Zu diesem Zeitpunkt sprechen die Kinder durcheinander. Die Lehrperson macht den Versuch einer Zwischenkonklusion. Sie fragt nach, wie sich die Kinder, ohne zu sprechen verständigen könnten. Sonia und Linus tätigen erneut eine erfahrungsbasierte Schilderung, nicht aber eine Darlegung einer Handlungsstrategie. Nach der positiven Validierung äussert die Lehrperson, dass die Kinder Gesten eingesetzt haben, um anzuzeigen, was zu tun ist [0:05:22-0:06:33] (siehe Transkriptausschnitt 0:05:36-0:05:57).

[0:05:36] LPf: Sonia ((zeigt auf Sonia)). Gib mal die so ähm die Rakete der Sonia ((zeigt auf die Rakete und dann auf Sonia, Michael gibt die Rakete an Sonia)).

[0:05:39] Sf: Dann bin ich einmal hat mich als Henrick ins Knabenklo geschickt und es hat voll gestunken.

[0:05:45] LPf: L Aber wie hast du es verstanden? Hat es gut geklappt?

[0:05:48] Sf: Mhm (überlegend) (ja schon? unv.) ((nickt)).

[0:05:49] ?: L (unv.)

[0:05:50] LPf: Ihr habt es gezeigt ((bewegt den Finger)). Wie hat's

[0:05:53] Sf: L Ja.

[0:05:54] LPf: Ja, aha gut.

[0:05:55] Sf: Und einmal hat mich geschickt zum Händewaschen

Fotogramm 14 [0:05:37]



In der zweiten interpretierten Sequenz, der Schlussequenz der ersten Aufnahme (467\_01\_S), kommt es zu einer Anschlussproposition durch die Lehrperson: Sie fragt in die Klasse, wer sich bis anhin noch nicht habe äussern können. Nach der Erteilung des Rederechts an Jamie berichtet dieser, die Aufforderung seinen Kopf in den Papierkorb zu stecken, hätte ihm gefallen. Diese Anmerkung wird durch die Lehrperson und zusätzlich durch einen Jungen multimodal validiert [07:35-08:27].

Im Anschluss daran lenkt die Lehrperson erneut. Sie fordert Linus auf der schon seit Minute 02:22 seine Hand hebt, sich zu äussern (siehe Transkriptausschnitt 0:08:27-0:08:35).

Er fragt in die Klasse, wie es möglich sei, lautlos ohne Worte eine Anweisung zu geben. Die Lehrperson validiert multimodal und reformuliert das von Linus Geäusserte.

[0:08:27] LPf: Mhm (bejahend), der Linus wollte glaube ich auch noch etwas sagen, holst du schnell die Rakete beim Henrick ((zeigt auf die Richtung Rakete, Linus geht die Rakete holen)).

[0:08:33] Lm: L Aber irgendwie frage ich mich, wie kann zum Beispiel ein Mädchen ähm ein Mädchen zwingen ins Knabenklo, wie kann man das so sagen?

Man soll ins Knabenklo, man darf doch nicht reden also hmh hmh.

Fotogramm 4 [0:08:30]



[0:08:46] LPf: | Ja, wie habt ihr das gemacht? Der Linus möchte gerne wissen, wie konnte man das denn verstehen, dass jetzt das Mädchen ins Knabenklo sollte?

Fotogramm 5 [0:08:45]



Xenia nimmt daraufhin eine erfahrungsbasierte Schilderung vor. Diese validiert die Lehrperson erneut positiv multimodal. Im Modus einer Reformulierung erwähnt sie, dass ein Hinführen an die gewünschte Auflösung zweckmässig sei, dabei bückt sie sich und schiebt die Leitfadenskarte auf dem Boden näher hin zu ihren Füßen und nimmt die Klebpunkte in die Hand. Die Kinder sprechen durcheinander und die Lehrperson blickt nach unten auf die Leitfadenskarte (siehe Fotogramm 7, [0:09:09]).

Fotogramm 7 [0:09:09]



Sie unternimmt erneut den Versuch einer Zwischenkonklusion. Dies könnte dadurch bedingt sein, dass einige Kinder ihren Aufforderungen nicht folgen. Die anschließende erfahrungsbasierte Schilderung von Xenia kommentiert oder validiert die Lehrperson nicht [10:05].<sup>27</sup>

Die Lehrperson beobachtet Michael beim Aufkleben des Klebpunktes auf der Klassenwolke. Sie geht daraufhin nochmals in Assoziation mit dem Artefakt der Klassenwolke auf die Bedeutung der tiefen liegenden Smileys ein. Der Grund ihres erneuten Eingehens auf die Smiley-Skala könnte damit zu erklären sein, dass sie sicherstellen möchte, dass die Kinder die Bedeutung der Smileys in Verbindung mit der Aktivität richtig verstehen. Michael und Xenias Punktsetzung validiert die Lehrperson mit 'ok' und einem Nicken [13:05].

---

<sup>27</sup> Der Zwischenteil des Punkteklebens wurde nicht analysiert bzw. transkribiert [10:05-12:34].

### 7.3.5 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze einer Sequenz der zweiten Aufnahme

Die dritte interpretierte Sequenz geht aus der zweiten Aufnahme der Klasse von Frau Spinat hervor. Die Sequenz mit dem Namen 'Spielregel' beginnt mit einer bewertenden Frageproposition durch die Lehrperson. Sie hält dabei den Leitfaden in der Hand. In Assoziation mit dem eigenen Körper nimmt Anita darauffolgend eine antithetische Exemplifizierung vor, indem sie davon berichtet, wie sie die Aufgabe falsch ausgeführt haben. Die Lehrperson nimmt eine negative, verbale Bewertung vor. Sylvia, Ina und Jamies divergente Anschluss-exemplifizierungen beurteilt die Lehrperson positiv. Während Sylvia spricht, blickt Frau Spinat auf die Leitfadenskarte (siehe Transkriptausschnitt 0:01:07-0:01:14). Jamie illustriert die Exemplifizierung des Abwechselns mit einer Zeige-Geste, zuerst auf sich selbst, danach auf Ina gerichtet (0:02:05-0:02:08).

<p>[0:01:07] Sf: Ich habe es toll gefunden mit Valeria. Sie hat einmal, habe ich nicht gewusst, dass sie eine Sonne gemalt hat und dann hat sie gesagt, ähm, ich male dir jetzt etwas anders, aber keine, keine Zahl, und dann nachher habe ich gesagt, habe ich ähm gedacht sie macht Zahlen auf den Rücken, nein wir machen ja auch noch eine Sonne.</p>	<p>Fotogramm 3 [0:01:14]</p> 
--	--

Leons Anschlusszählung erfolgt in einem antithetischen Modus: Er drückt aus, dass er sich daran gestört hat, dass Alina das Gezeichnete direkt im Anschluss selbst erwähnt hat, obwohl das nach der Spielregel seine Aufgabe gewesen wäre. Es erfolgt keine Diskussion über angemessene Reaktionen, falls sich das Partnerkind nicht an die Spielregel hält. Frau Spinat beugt sich mit ihrem Oberkörper in die Richtung in der Alina sitzt. Die Lehrperson bewertet mit der darauffolgenden Frage Alinas Verhaltensweise negativ: „*Hast du es nicht richtig verstanden Alina?*“ ([02:23] (siehe Transkriptausschnitt 0:02:14-0:02:43).

<p>[0:02:14] Lm: Ich habe es nicht so toll gefunden (unv.) weil weisst du Eliane hat immer alles gesagt. Also weisst du, sie hat es gemalt und dann immer alles gesagt.</p> <p>[0:02:23] LPf: Sie hat gemalt und hat sofort gesagt, was sie</p>	
---	--

malt? Ah, dann war es etwas schwierig, hm? Hast du das Spiel, hast du es nicht ganz richtig verstanden Eliane?

[0:02:34] Ef: Ich habe es richtig verstanden.

[0:02:36] LPf: Aber Leon hätte dir dann verraten müssen, was du gezeichnet hast, weisst du? Leon sagt aber gerade, es sei etwas schwierig gewesen (.) weil du alles verraten hast, dann hat er nichts mehr zu tun gehabt (.) ((Klopfgeräusche, einige Kinder sagen: „Ja“)).

F6 [0:02:43]



Anschliessend negiert Alina, dass sie die Aufgabe nicht richtig verstanden hätte. Die Interaktion wird durch ein gut hörbares Klopfgeräusch an der Tür unterbrochen. Nachdem Frau Spinat die Frage der Person an der Tür beantwortet hat, fährt sie unmittelbar mit dem Klassengespräch fort. Mit einem verbalen 'ja' erteilt sie Eliane das Rederecht. Nach erfolgter Validierung der Äusserungen von Eliane und David fügt sie hinzu: Die beiden hätten lange diskutiert bzw. hätten dabei nicht so glücklich ausgesehen. David, der in der Videoaufnahme nicht sichtbar ist, führt aus, dass er sich nicht sicher gewesen sei. Unmittelbar darauf reagiert die Lehrperson mit einem „Nein“ [03:26] und gibt David zu verstehen, dass er auf etwas anderes Bezug nehmen soll. Diese Entgegnung entspricht einer negativen Bewertung. Sie unterbricht damit die Schilderungen des Knaben und geht nicht weiter darauf ein (siehe Verbaltranskriptausschnitt 0:03:10-0:03:27).

LPf: Bei euch habe ich am Anfang gesehen, dass ihr noch lange diskutiert habt, wie ihr es machen wollt. Wie ist das gegangen, David, du warst ja zuerst nicht ganz so glücklich?

Dm: Mhm, weil, ich war mir nicht sicher.

LPf: Nein, ich habe etwas anderes gehört, du wolltest nicht zeichnen und Aline wollte gerne zeichnen. (.) Wie habt ihr euch dann geeinigt?

(Fall Frau Spinat; Sequenz 467\_02\_A, 0:03:10-0:03:27)

Die Anschlussfrage der Lehrperson richtet sich im Folgenden nicht mehr an David, sondern an Eliane. Durch den Blickkontakt der Lehrperson erhält nun Eliane eine Aufforderung, die Frage zu beantworten. Das Mädchen beginnt mit Sprechen, ohne dass ihr verbal das Rederecht erteilt wird. Auf die Nachfrage der Lehrperson an David, ob die getroffene Abmachung für ihn akzeptabel war, antwortet er unverständlich. Die Lehrperson schliesst die Interaktion aber mit „gut“ ([03:59], 467\_02\_A) ab, was einer Validierung der Äusserung entspricht.

Anschliessend erteilt die Lehrperson Céline mittels Nennung des Vornamens das Rederecht. Als Céline mit ihren Ausführungen beginnt, senkt die Lehrperson ihren Blick auf die in ihrer Hand gehaltene Karte mit dem Leitfaden (siehe Fotogramm 10, [0:04:00]). Céline hält in diesem Moment nicht Blickkontakt zur Lehrperson und nimmt damit nicht unmittelbar wahr, was die Lehrperson gerade tut. Célines Anschluss exemplifizierung wird durch die Lehrperson validiert.

Fotogramm 10 [0:04:00]



Nach verbaler Erteilung des Rederechts nimmt Anna in Assoziation mit der Zeichnung eine Erzählung vor. Das Adjektiv „komisch“ [04:26] verweist auf eine entstehende, divergente Interaktion. Das heisst, Alines Erzählung läuft nicht im identischen Interaktionsmodus ab, wie die Exemplifizierungen von Eliane und Céline. Anna äussert, unterstützt mit einer Gestik, dass David vier oder fünf Zahlen mit aufgezeigten Fingern auf ihrem Rücken angegeben habe, was sie veranlasste ganze Hände aufs Blatt zu zeichnen. Sie nimmt das Zeichnungsblatt zur Hand und zeigt auf die gezeichneten Hände. Der Blick der Lehrperson richtet sich auf das Zeichnungsblatt. Anschliessend will sie von David wissen, ob dies der eigentlichen Spielregel entsprochen und wie diese gelautet habe. David äussert, die Eingrenzung der Spielregel sei gewesen, sich auf Zahlen und Buchstaben zu beschränken. Ein Handabdruck entspreche aber nicht der Spielregel, entgegnet die Lehrperson mit Blickkontakt zu David. Der Blickkontakt und Davids Namensnennung ist eine negative Bewertung, obschon Anna mit dem Zeichnen der Hände das Spiel aufgelöst hatte. Diese negative Lehrpersonen-Bewertung wird von David nicht verbal validiert. Es könnte für ihn vermutlich klar sein, dass die Missachtung von Anna ausging und nicht von ihm, oder er traute sich nicht, der Lehrperson zu widersprechen. Die Interaktion wird daraufhin durch die Lehrperson beendet (siehe Transkriptausschnitt 0:04:55-0:05:18).

[0:04:55] LPf: War denn das die Spielregel, David? Was meinst du? Wie war dann die Spielregel, was hätte man machen sollen?

[0:05:03] Dm: Man durfte Zahlen und Buchstaben machen.

[0:05:07] LPf: Ahä, also das ist ja eigentlich ein Handabdruck und das ist

eigentlich nicht das Spiel gewesen, David.

Fotogramm 14 [0:05:09]



### 7.3.6 Rekonstruierte Handlungsorientierungen im Fall Spinat

In allen drei interpretierten Sequenzen lässt sich die Handlungsorientierung einer hohen Lenkung/Steuerung seitens der Lehrperson rekonstruieren (vgl.

Tabelle 10). Das heisst, die Handlungspraxis ist nur scheinbar partizipativ. Das äussert sich vor allem über das Artefakt der 'Papp-Rakete'. Damit wird die Erteilung des Rederechts vollzogen. Die Kinder können dieses Artefakt nicht selbstbestimmt weitergeben. Die Lehrperson lenkt, indem sie die Kinder ausdrücklich auffordert, das Artefakt an die von ihr ausgewählten Kinder weiterzugeben. In der Sequenz 'Spielregel' kommt es zur expliziteren Lenkung der Kinderäusserung, indem Frau Spinat sagt: „*nein, ich habe etwas anderes gehört*“, [0:03:25].

Tabelle 10. Illustrationssequenzen zur Handlungsorientierung 'Lenkung/Steuerung' (Fall Frau Spinat)

<p>[0:03:58] LPf: Darf ich schnell die Elvira dazunehmen dort ((zeigt mit dem Finger auf jemanden ausserhalb der Kamera)), ah bleib sitzen (3), du hast hättest auch etwas machen sollen, was dir nicht gefallen hat oder wo du dann glaube ich nicht gemacht hast. (Sequenz 467_01_A)</p>	<p>[0:03:58] (Sequenz 467_01_A)</p>  <p><i>Kommentar: Fingerzeig der LP; Frau Spinat fordert Elvira, auf etwas zu sagen.</i></p>
<p>----</p> <p>[0:03:10] LPf: Bei euch habe ich am Anfang gesehen, dass ihr noch lange diskutiert habt, wie ihr es machen wollt. Wie ist das gegangen, David, du warst ja zuerst nicht ganz so glücklich? [0:03:19] Dm: Mhm, weil, ich war mir nicht sicher. [0:03:25] LPf: Nein, ich habe etwas anderes gehört, du wolltest nicht zeichnen und Aline wollte gerne zeichnen. (.) Wie habt ihr euch dann geeinigt? [0:03:33] Af: Dass immer, wenn David bei mir muss, muss ich zeichnen und wenn dann ich bei David male, dann muss er mitzeichnen. (Sequenz 467_02_A)</p>	<p>[0:08:29] (Sequenz 467_01_S)</p>  <p><i>Kommentar: LP fordert Linus auf, sich zu äussern. Aufforderung wird mit der Berührung am Rücken verstärkt.</i></p>

Weiter lässt sich die Handlungsorientierung 'Erinnern an geltende Verhaltensregeln' rekonstruieren. Das Ganze geschieht nonverbal, subtil-diskret (vgl. Illustrationsfotogramm, Abbildung 26). Auf die Reflexionen in Bezug auf die vergangenen Kooperationssituationen erhalten die Kinder von der Lehrperson bestätigende, positive, multimodale Reaktionen. Die Lehrperson orientiert sich retrospectiv an einer positiven Leistungsbeurteilung des kooperativen Verhaltens. Einzig in der zweiten Aufnahme kommt es einmal zu einer negativen Beurteilung. Die Lehrperson nimmt Reformulierungen vor. Das Identische wird in eigenen, anderen Worten nochmals ausgeführt. Frau Spinat geht nur oberflächlich auf die Aussagen der Kinder ein. Die Äusserungen der Kinder erscheinen additiv, aneinandergereiht. Den Gegenhorizont bildet in diesem Zusammenhang ein vertieftes Thematisieren und Bearbeiten des Gesagten, angeleitet durch die Lehrperson.

Es geschieht keine Erarbeitung von alternativen Handlungsstrategien, die die Kinder künftig bei auftretenden Schwierigkeiten in der Kooperationssituation anwenden könnten. In der

Sequenz 'aufs Klo gehen' äussert ein Kind eine alternative Verhaltensstrategie bei einer unangenehmen Anweisung, z. B. auf die Toilette des anderen Geschlechts gehen zu müssen. Die erhaltene Anweisung könnte auch fiktiv ausgeführt werden. Linus zeigt dabei in der Pantomime das Sitzen auf der Toilette vor.



Abbildung 26. Illustrationsfotogramm [0:00:24] Handlungsorientierung 'Erinnern an geltende Verhaltensregel', (Frau Spinat)

Über alle drei interpretierten Sequenzen im Fall Spinat lässt sich als dritte Handlungsorientierung 'Inszenierung' rekonstruieren. Es geht um eine Präsentation eines Klassengesprächs entlang der Projektvorgaben und dokumentiert sich darin, dass es hauptsächlich darum geht, das vorgegebene Programm bzw. die Unterrichtseinheit abzuwickeln (vgl. Illustrationsfotogramme, Abbildung 27 und Abbildung 28).

[0:09:24] (Sequenz 467\_01\_S)



*Der Blick von Frau Spinat geht zu Boden auf die Leitfadenskarte.*

[0:04:00] (Sequenz 467\_02\_A)



*Kommentar: Mehrmaliger Blick auf den Leitfaden (Teil des Interventionsmaterials).  
Die LP präsentiert und inszeniert das Klassengespräch entlang der Interventionsvorgaben und möchte nicht davon abweichen.*

Abbildung 27 und Abbildung 28. Illustrationsfotogramme der Handlungsorientierung 'Inszenierung' (Fall Frau Spinat)

### 7.3.7 Fall Spinat: Zusammenfassende Schlussfolgerungen

Frau Spinat lenkt in beiden Aufnahmen stark. Ihr Blick richtet sich mehrmals auf die Leitfadenskarte. Es scheint, dass sie darauf bedacht ist, die Unterrichtseinheit möglichst den Vorgaben entsprechend, durchzuführen. Auf die Äusserungen der Kinder geht sie kaum ein bzw. ihre Antworten enthalten keine möglichen Strategien, wie bei auftretenden Problemen in der Kooperationsituation alternativ reagiert werden könnte. Ein Kind zeigt eine mögliche Strategie vor, nämlich dass die Anweisung fiktiv ausgeführt werden könnte. Darauf geht die Lehrperson jedoch auch nicht weiter ein bzw. das Ganze verbleibt auf der Ebene des Vorzeigens. Das heisst, die Lehrperson resümiert nicht, dass das vorher angezeigte Beispiel einer lediglich fiktiven Ausführung im Fall einer unangenehmen Anweisung eine mögliche alternative Handlungsstrategie sein könnte, wie das in der ersten Aufnahme tatsächlich Thema war.

## 7.4. Fallbeschreibung: Herr Lauch (Klassencode 471)

### 7.4.1 Einführung in den Fall Herr Lauch

Zum Zeitpunkt der ersten Videoaufnahme (471\_01) besuchen 18 Kinder die Klasse bei Herrn Lauch. Bei der ersten Aufnahme sind alle Kinder anwesend. Ein Kind darf aufgrund fehlender Einverständniserklärung nicht gefilmt werden. In der ersten Aufnahme sind 17 Kinder und die Lehrperson sichtbar, sieben der 18 Kinder sind weiblich. Zum Zeitpunkt der zweiten Aufnahme (471\_02) sind 17 Kinder – ohne das Kind mit fehlender Einverständniserklärung für die Videoaufnahme – sichtbar, davon sind acht Mädchen. Ein Kind ist zum Zeitpunkt der zweiten Aufnahme abwesend. Der zeitliche Abstand zwischen der ersten und zweiten Aufnahme liegt bei zwei Monaten und 19 Tagen.

Herr Lauch hat auf dem Strukturfragebogen bei 'Bemerkungen' darüber informiert, dass ein Kind der Klasse eine Schwerhörigkeit habe, die an eine Gehörlosigkeit grenzt. Es trage seit dem dritten Lebensjahr beidseits Cochleaimplantate.

### 7.4.2 Kontextinformationen zum Fall Herr Lauch: Erste Aufnahme (471\_01)

Eine der drei interpretierten Sequenzen ist die Anfangssequenz der ersten Aufnahme. Die zwei weiteren Sequenzen stammen von der zweiten Aufnahme: einerseits die Eingangssequenz und

andererseits die Schlusssequenz. Die erste Aufnahme dauert gesamthaft 14:20 Minuten und davon sind 06:32 Minuten interpretiert (vgl. Kapitel 6.9.1, Übersichtsliste).

Das Setting der ersten Aufnahme stellt sich wie folgt dar: Die erste Kameraperspektive (vgl. Abbildung 29, linkes Bild, K1) zeigt im Vordergrund sieben Kinder. Sie sitzen verteilt auf zwei Sitzbänken. Die Lehrperson ist seitlich zu sehen.

Herr Lauch sitzt auf einem Stuhl leicht erhöht im Vergleich zu den Kindern. Von vorne sind elf Kinder zu erkennen. In der Mitte des Sitzkreises steht ein schwarzer quadratischer Tisch. Darauf liegen die Mikrofone sowie eine DIN-A5-Karte, die zum Interventionsmaterial bzw. zum Leitfaden gehört.

In der zweiten Kameraperspektive (vgl. Abbildung 29, rechtes Bild, K2) sind elf Kinder frontal sichtbar, die auf der rechten Seite sitzen. Herr Lauch ist ebenfalls von vorne zu sehen. Mit beiden Händen hält er einen Plüschpinguin. Im Inneren dieser Figur ist eine FM-Anlage integriert, die das Gesprochene für das Kind mit den Cochleaimplantaten akustisch verstärkt. Im Hintergrund in der linken Bildperspektive von K2 befindet sich ein Regal. Bündig zur Wand stehen Schulpulte (vgl. Abbildung 29).

Kameraperspektive 1 (K1)



Kameraperspektive 2 (K2)



Abbildung 29. Fotogramm [0:00:04], (471\_01)

Die Kinder haben vorgängig in zufälliger Paarbildung das Kooperationsspiel 'Gemeinsam lautlos ein Bild zeichnen' durchgeführt (vgl. Anhang, Kapitel 17.5). Das Spiel war für die Kinder neu. Die Filmerin beobachtete, dass es während der Aktivität zu Schwierigkeiten kam. Sie notierte im Kurzprotokoll: „Kinder aus ein bis zwei Gruppen hatten Mühe, sich auf die eigene Gruppe zu konzentrieren. Lösungen wurden den anderen Kindern weitergegeben und z. T. war es etwas unruhig“.

### 7.4.3 Kontextinformationen zum Fall Herr Lauch: Zweite Aufnahme (471\_02)

Die dritte interpretierte Sequenz ist die Anfangssequenz der zweiten Aufnahme. Die zweite Aufnahme hat eine Gesamtdauer von 13:01 Minuten und die analysierte Sequenz hat eine Dauer von 06:26 Minuten (vgl. Kapitel 6.9.1, Übersichtsliste). Das Setting der zweiten Aufnahme stellt sich wie folgt dar: Die erste Videokameraperspektive (vgl. Abbildung 30, linkes Bild, K1) zeigt im Vordergrund acht Kinder bzw. deren Rücken. Herr Lauch ist in K1 auf der linken Seite sichtbar. Im Hintergrund sind neun Kinder von vorne sichtbar. In beiden Kameraperspektiven sitzen die Kinder auf Sitzbänken, die als eine Art Kreis arrangiert wurden. Auf dem Kreisboden, rund um einen Sitzhocker, liegen fünf weiße DIN-A4-Blätter. Gesamthaft sind in der interpretierenden Sequenz 17 Kinder sichtbar (vgl. Abbildung 30).

Kameraperspektive 1 (K1)

Kameraperspektive 2 (K2)



Abbildung 30. Fotogramm [0:0:04:06], (471\_02\_A)

Die Kinder haben vorgängig in zufälliger Paarbildung das Kooperationsspiel 'Klangbild malen' durchgeführt (vgl. Anhang, Kapitel 17.5). Das Spiel war den Kindern bekannt. Die Filmerin beobachtete während der Aktivität keine Schwierigkeiten und sie berichtet, dass die Kinder das Spiel mehrheitlich verstanden hätten.

### 7.4.4 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze einer Sequenz der ersten Aufnahme

Die Frageproposition stellt Herr Lauch dem Plüschtierpinguin, indem er ihn nahe vor seinen Mund hält. Das Artefakt dieses Pinguins 'Tim' hat zwei Funktionen: Einerseits wird er als Instrument gebraucht, um das Sprechen während der Unterrichtseinheit zu orchestrieren. Wer den Pinguin bekommt, darf sprechen, was die Lehrperson in ihrer Proposition verbal mitteilt. Zusätzlich ist er eine Unterstützung für das Kind mit einer Hörbeeinträchtigung. Herr Lauch nennt Julias Vornamen und senkt dabei den Plüschpinguin. Er spricht sie an, da er bemerkt, dass

Julias Blick abgewandt ist bzw. sie keinen Blickkontakt zu ihm aufbaut. Nonverbal zeigt sich bei dieser Interaktionseinheit, dass Herr Lauch mit seinem Blick umherschweift. Seine verbalen Äusserungen unterstützt er teils mit Gesten [0:00:01-0:00:51].

Nach der Exemplifizierung von Luis fordert ihn die Lehrperson auf, zu differenzieren, was er unter „gut gemacht“ [01:22] verstehe. Seine Antwort und Josephs Ergänzung „mit den Stiften abgewechselt“ [01:31] reformuliert Herr Lauch mit: „Es ist gut, dass ihr drangeblieben seid“ [01:39]. Das unterscheidet sich semantisch von der Aussage von Joseph.

Im Folgenden wiederholt Mario in seiner Exemplifizierung das von Luis Geäusserte. Danach wandert der Blick von Herrn Lauch im Kreis umher, er klatscht dabei in die Hände und sagt: „In einem anderen Team, was hat noch gut geklappt“ [0:02:54]. Das Klatschen könnte ein Hinweis sein, dass er sich mehr Beteiligung der Kinder wünscht bzw. inhaltlich divergente Voten. Er verbalisiert dies nicht. Danach fordert die Lehrperson Mario auf, den Plüschpinguin an Brian weiterzugeben: Bei der Erwähnung des Buchstabens A durch Brian handelt es sich inhaltlich um etwas bislang noch nicht Angesprochenes, was die Lehrperson umgehend auch reformuliert: „Ihr habt dann nach einer Form gesucht“ [0:03:33].

Während der Übergabe des Plüschpinguins kommt es zu einer gleichzeitigen negativen Bewertung von Mario und Jonas. Verbal nennt Herr Lauch deren Vornamen, nonverbal zeigt er mit dem Zeigefinger auf die beiden. Diese Bewertung ist eine Form, die Kinder zurechtzuweisen, da sie ihre Aufmerksamkeit, aus Sicht der Lehrperson ungenügend auf das Klassengespräch richten und sich nicht beteiligen. Als Herr Lauch Brian bittet, Patricia den Plüschpinguin weiterzugeben, lobt diese in ihrer Exemplifizierung ihr Partnerkind Luis: Er habe eine gute Idee gehabt. Was das genau für eine Idee war, erklärt sie nicht und die Lehrperson fragt an dieser Stelle auch nicht nach. Während Patricia spricht, schweift der Blick von Herrn Lauch umher, flüsternd nennt er Marios Vornamen und zeigt dabei mit dem Finger auf ihn (siehe Transkriptausschnitt 0:03:47-0:04:01).

<p>[0:03:47] LPm: Was hat bei deinem Team gut geklappt?</p> <p>[0:03:51] Pf: Ähm das wir das mit dem ersten Dings (unv.) mit dem ersten</p> <p>[0:04:00]   LPm: °Mario° ((gibt Mario zu verstehen er soll wieder auf die Bank sitzen).</p>	<p>Fotogramm 7 [0:04:01]</p> 
--	---

In Julians Exemplifizierung kommt inhaltlich ein neues Element hinzu: der Faktor Zeit. Damit meint er anscheinend, dass das schnelle Herausfinden der Buchstaben dazu führte, dass das lautlose Interagieren zwischen den Kindern reibungsloser verlief. Auch hier geht die Lehrperson nicht auf diese Thematik ein. Wie die zuvor geäußerten Voten, bleibt auch dieses von Herrn Lauch unkommentiert und das Gespräch ähnelt einer Aneinanderreihung von Äusserungen der Kinder. Eine Bezugnahme auf das zuvor Gesagte bleibt aus. Anschliessend wiederholt Herr Lauch für Jonas die proponierte Frage. Zusätzlich richtet er seinen Daumen nach oben. Die Frage stellt sich, weshalb er diese nonverbale Geste nur bei Jonas macht. Bei der ersten – inhaltlich identischen – Proposition erfolgte diese Geste nicht.

Herr Lauch fordert Jonas mittels Handgeste am Ohr nonverbal auf; lauter zu sprechen (siehe Fotogramm 11, [0:05:39]). Der links neben Herrn Lauch sitzende Junge hat sich mit dem Oberkörper abgewandt. Die Lehrperson berührt ihn nonverbal und re-positioniert seine Körperposition.

Fotogramm 11 [0:05:39]



Das Partnerkind von Jonas spricht dazwischen und beginnt mit einer Exemplifizierung mit unterstützendem Modus für Jonas. Doch dieser spricht ungehindert und undeutlich weiter. Wie auch zuvor beugt sich Manuel zur Sitzrichtung von Jonas und fordert ihn auf, akustisch lauter zu sprechen. Diese Äusserung unterstützt er mit einer Handgeste. Manuel scheint sich veranlasst zu fühlen, in diesem Moment Jonas aufzufordern lauter zu sprechen, dabei lacht er anschliessend in Richtung Lehrperson blickend. Herr Lauch geht auf Manuels Verhalten verbal nicht ein, sondern ermahnt Maria leise, da ihr Blick gesenkt ist.

Am Ende rekapituliert Herr Lauch validierend, Leandra hätte eine gute Idee gehabt, was inhaltlich identisch dem entspricht, was Patricia zuvor erwähnt hat. An dieser Stelle wiederholt sich das Gespräch inhaltlich [0:05:58].

#### 7.4.5 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze zweier Sequenzen der zweiten Aufnahme

Die zweite interpretierte Sequenz trägt den Namen: 'besser als gestern' (471\_02\_A). Herr Lauch beginnt die Proposition mit dem Füllwort 'also' [0:00:46]. Das kommt einer dialektalen Färbung gleich. 'Also' wird im Schweizerdeutschen häufig verwendet und dient als Einleitung einer Aussage. Während er spricht, legt er exemplarisch ein DIN-A4-Blatt vor sich auf den Boden. Die nachfolgenden verbalen Äusserungen unterstützt er mit Mimik und Gestik. Bei der Stelle: „*manche Sachen erkenne ich wieder*“ [0:00:24] ist der Blick der Lehrperson herumschweifend. Der Kopfbewegung und der Blickrichtung kann gefolgt werden, damit ist es nicht zwingend notwendig, dass das verbal Geäusserte verstanden werden muss.

Mario hat seine Klebeetikette vom Pullover entfernt, Herr Lauch bemerkt das und tippt unmittelbar mit seiner rechten Hand auf seine Etikette. Mario klebt darauf seinen Aufkleber wieder an seinen Pullover (siehe Fotogramm 1, [0:00:29]). Hier dokumentiert sich, dass die Lehrperson nonverbal auf das unmittelbare Verhalten von Mario reagiert bzw. ihm durch die unmittelbare Reaktion die nonverbale Verhaltensrückmeldung gibt, dass die Etikette nicht zu entfernen sei. Luis, Joseph, Anita, Anna, Erdal, Brian und Belinda folgen mit ihren Blicken dieser nonverbalen Ermahnung. Bei [0:00:34] zeigt die Lehrperson mit ausgestrecktem Arm auf Valon und weist ihn darauf hin, dass bei ihm die ID-Etikette falsch angebracht wurde (die Zahlen stehen auf dem Kopf). Hier kommt es zu einem Unterbruch des Klassengesprächs, denn die Lehrperson wartet, bis Valon den Aufkleber korrekt an seinen Pullover angebracht hat. In der Folge kommt es zu Zwischengesprächen einiger Kinder, was wahrscheinlich auf den Unterbruch zurückzuführen ist.

Darauf folgt eine erneute Anschlussproposition durch Herrn Lauch: Einiges hätten sie nun zu berichten, äussert Herr Lauch. Reformulierend führt er aus, dass die Kinder heute das identische Spiel in derselben Partner:innenkonstellation durchgeführt haben und dass nun damit ein Vergleich zu gestern möglich sei. Diese Äusserung wird betont, indem Herr Lauch den Plüschpinguin bei der Stelle „*mit dem gleichen*“ [0:00:52] näher zu seinem Mund führt. Mit „*einiges*“ [0:00:50] macht die Lehrperson eine Quantifizierung. Die Lehrperson nimmt dabei implizit vorweg, dass es zu Unterschieden gekommen ist und dass die Kinder durch diesen Umstand 'nicht nur wenige Dinge' zu äussern hätten. Da Herr Lauch nicht automatisch von erlebten Unterschieden ausgehen kann, es jedoch aus seiner Sicht und ggf. für das Forschungsprojekt von Interesse sein könnte, wenn die Kinder viel erzählen, hat diese Äusserung 'einiges zu

berichten' den Charakter einer Aufforderung. Diese implizite Aufforderung zeigt sich auch in der nonverbalen, oben beschriebenen Betonung der Äusserung. Eine Abschwächung erlangt die Anschlussproposition im Modus einer Aufforderung durch das Adverb „*vielleicht*“ [0:01:05]. Beim Abschluss seiner Proposition schweift der Blick des Lehrers innerhalb der Sitzrunde umher: Er ist darauf bedacht, möglichst alle Kinder im Blickfeld zu haben (siehe Fotogramm 1, [0:00:29] und Fotogramm 3, [0:01:51]).

Fotogramm 1 [0:00:29]



Fotogramm 3 [0:01:51]



Danach erfolgt in Du-Form die Aufforderung: *'überlege dir das'*, was gleichzeitig auch die Anweisung beinhaltet, laut und deutlich in den Plüschpinguin zu sprechen, damit das Kind mit Hörbeeinträchtigung das Gesagte gut versteht. Die verbale Aussage „*gut ins Mikrofon sprechen*“ [0:01:29] zeigt Herr Lauch zudem handelnd vor, indem er einmal den Pinguin nahe an seinen bzw. von seinem Mund wegführt. An dieser Stelle zeigt sich indirekt, dass er multimodal kommuniziert, v. a. auch indem er in eine direkte Handlung überleitet mit dem mutmasslichen Zweck, das sprachlich Geäusserte bzw. das Verständnis dafür zu vereinfachen. Mittels Vornamennennung und Übergabe des Plüschpinguins – der gleichzeitig auch den Sprechenden markiert, wird Mario von der Lehrperson aufgefordert mit seiner Exemplifizierung zu beginnen [0:01:29-0:01:30].

Während Marios Ausführungen blickt Herr Lauch in Richtung von Julia, die mit ihrer Klebetikette spielt. Mario blickt auf den Plüschpinguin und berührt diesen am Kopf. Als Julia, die vom Pullover entfernte Klebetikette wieder ankleben will, richtet die Lehrperson eine negative, verbale Rückmeldung an Julia.

Nach der Anschluss exemplifizierung durch Anna und Valon nimmt Herr Lauch sprachliche Korrekturen vor, indem er das Gesagte inhaltlich mit sprachlichen Anpassungen wiederholt. Das entspricht einem korrektiven Feedback, d. h. durch die Wiederholung werden sprachliche Korrekturen vorgenommen, ohne dass er das Kind direkt explizit auf die Fehler hinweist. Dennoch bekommt es den Satz nochmals, jedoch in sprachlich korrekter Form gut hörbar wiederholt. Von Valon fordert die Lehrperson eine differenzierte Elaboration des Adjektivs „*besser*“ [0:02:09] ein. Auf die Antwort von Valon, sie hätten nicht so viele Fehler gemacht, folgt die Suggestivfrage durch die Lehrperson, ob man bei diesem Spiel Fehler machen könne. Das Malen nach Musik sei eine freie Tätigkeit und abhängig vom jeweiligen unterschiedlichen Gefühl, das die Musik bei jedem auslöse. Die Antwort von Herr Lauch erscheint auf einer abstrakt-semanticen Ebene und es bleibt unklar, ob die Kinder verstehen, was er damit meint. So bestätigt Valon nickend – ohne weitere Äusserungen – diese Suggestivfrage der Lehrperson. Nach Svenjas Äusserung nickt die Lehrperson mit dem Kopf, was einer positiven Verhaltensrückmeldung gleichkommt. Als Brian an der Reihe ist, äussert er erneut, dass sie „*keinen Fehler*“ [0:03:07] gemacht hätten. Das veranlasst die Lehrperson dazu, ihn um eine differenzierte Elaboration zu bitten. Brian äussert, sie hätten gestern „*dunkler gemalt*“ [0:03:29]. Julia bekommt den Plüschpinguin und schildert erfahrungsbasiert, dass sie gestern nicht gewusst hätte, wie der genaue Verlauf der Musik war und das sei der Grund dafür, dass die heutige Zeichnung differenzierter ausgefallen sei. Die Lehrperson nickt, gefolgt von einem „*mhm*“ [0:04:01]. Das entspricht einer positiven Rückmeldung auf die Aussage von Julia. Belinda will den Plüschpinguin, wie angeordnet reihum, an Jonas weitergeben, dieser schaut jedoch nicht zu ihr. Sein Blick schwenkt über den Kreis hinaus. Jonas ist das neunte Kind, das sich nun äussern soll. Durch die unmittelbare Vornamensnennung der Lehrperson und auch durch einige Kinder – was einer Aufforderung gleichkommt – wird es für Jonas schwierig, sich nicht zu äussern. Jonas elaboriert akustisch unverständlich, was Herrn Lauch dazu veranlasst, leicht den Kopf zu schütteln und zu sagen, dass er den Ausführungen akustisch nicht folgen könne. Gleichzeitig hebt er die linke Hand ans linke Ohr und mit der rechten Hand führt er eine Geste mit Bedeutung der Wiederholung aus. Belinda, die neben der Lehrperson sitzt äussert, dass Jonas laut sprechen solle. Hier erlangt die Wiederholung der negativen Verhaltensrückmeldung eine Verstärkung. Nach den Ausführungen von Jonas führt Herr Lauch erneut die Hand ans Ohr, wahrscheinlich will er damit bewirken, dass Jonas das Gesagte nochmals wiederholt, da er es akustisch nicht verstanden hatte (siehe Fotogramm 7, [0:04:58]).

Fotogramm 7 [0:04:58]



Während Patricia exemplifiziert, nimmt die Lehrperson Josephs Hausschuhe und legt sie hinter sich. Es kommt hier zu einer negativen, nonverbalen Verhaltensrückmeldung auf das unmittelbare, scheinbar unangebrachte Verhalten von Joseph. Luis blickt dabei der Bewegung von Herrn Lauch nach, das heisst, er hat die Rückmeldegeste der Lehrperson bemerkt.

Nach der Exemplifizierung durch Patricia, gibt die Lehrperson erneut ein korrekatives Feedback. Das heisst, Herr Lauch wiederholt in korrigierender Art und Weise „*viel gemalt*“ [0:05:28] und korrigiert mit „*mehr gemalt*“ [0:05:36].

Nach den Exemplifizierungen durch Maria und Anita nickt der Lehrer, gefolgt von einem bejahenden 'mhm' mit dem Kopf. Maria wird von dem Lehrer erneut darauf hingewiesen, laut zu sprechen [0:06:08].

Herr Lauch lobt die Kinder, dass sich viele zur Aktivität geäussert hätten, und repliziert das zuvor Erwähnte gestikulierend in Form einer Aufzählung (siehe Transkriptausschnitt 0:06:09-0:06:20).

[0:06:09] Lpm: Toll, jetzt haben sich schon viele gemeldet und gesagt, was gut geklappt hat. Und ich habe ganz unterschiedliche Sachen gehört, zum Beispiel, dass es ruhiger war, weniger gesprochen wurde. Ich habe aber auch gehört, dass ihr, weil wir es gestern schon einmal gemacht haben, dass ihr es beim zweiten Mal besser machen könntet und vielleicht ein bisschen Übung hattet jetzt schon (.).

F9 [0:06:20]



Die dritte interpretierte Sequenz hat den Namen: 'zusammen malen' (Aufnahme 471\_02\_S). Herr Lauch vollzieht eine Zwischenkonklusion, indem er das zuvor von den Kindern Geäusserte rekapituliert. Das heisst, es kommt zu einer Überführung in seinen eigenen Handlungsrahmen. Es scheint, dass es sich dabei um einen Versuch einer Zwischenkonklusion handelt,

denn die Klasse bejaht diesen möglichen Zwischenschritt nicht eindeutig. Dies veranlasst die Lehrperson dazu, suggestiv zu fragen, ob diese Technik mittelmässig geholfen habe. Ein Kind wiederholt dies verbal und die Suggestivfrage der Lehrperson wird damit bestätigt. Von Luis ausgehend ertönt ein Geräusch. Herr Lauch richtet die Aufmerksamkeit kurz auf ihn.

Anschliessend proponiert Herr Lauch der Klasse die Anschlussfrage. Festzuhalten ist an dieser Stelle der allgegenwärtige Blick, der sich abwechslungsweise auf die linke und rechte Kreisseite seiner Klasse richtet (siehe Transkriptausschnitt 0:06:49-0:07:50).

<p>[0:06:49] LPm: Gut, also (.) wir ((wird von einem Kind unterbrochen)). Hast du noch etwas, was gut geklappt hat?</p>	<p>F3 [0:07:09]</p>
<p>[0:06:54] Lm: Nein, etwas, das nicht gut geklappt hat.</p>	
<p>[0:06:57] LPm: Zu dem kommen wir jetzt nämlich genau. Also, etwas, das vielleicht heute nicht so gut geklappt hat? (2) Überleg dir das. Was hat heute vielleicht auch nicht so gut geklappt? ((gibt den Pinguin an das Kind, welches sich vorhin bereits gemeldet hat, weiter)).</p>	<p>F4 [0:07:50]</p>
	

Die Anschlussproposition geht ein zweites Mal von der Lehrperson aus, denn kein Kind hebt die Hand. Herr Lauch gibt den Plüschpinguin an Luis weiter. Seine Nachfrage auf Luis Votum, das 'miteinander sprechen' sei ein Regelverstoss gewesen, bewertet das vergangene Verhalten in der Kooperationssituation negativ. Das anschliessend zu hörende Klopfgeräusch an der Klassenzimmertür unterbricht das Klassengespräch für kurze Zeit. Patricia, die schon vorher auf dem Boden kniete, steht auf und blickt zu Herrn Lauch [0:08:00].

Nach dem Unterbruch fährt Maria fort. Sie hat dabei den Plüschpinguin in der Hand. Julia gähnt geräuschvoll und lenkt die Blickrichtung von Herrn Lauch in ihre Richtung. Mit dem Zeigefinger vor dem Mund zeigt er an, dass Julia leiser sein soll. Da Marias Votum unverständlich war, bittet sie Herr Lauch, das Verbalisierte nochmals zu wiederholen. Maria berührt, während der Äusserung den Stuhl neben ihr, wie wenn sie sich daran festhalten möchte. Herr Lauch 'erlöst' Maria vom öffentlichen Sprechen, indem er das Mädchen auffordert, den Plüschpinguin weiterzugeben. Hier dokumentiert sich, dass die Reflexion der vergangenen Kooperationssituation sprachlich voraussetzungsvoll ist. Es braucht Mut. Gewisse Sprechende könnten sich im öffentlichen Setting exponiert fühlen (siehe Verbaltranskriptausschnitt 0:08:42-0:09:05).

LPm:	Hört bitte Maria zu. Und du sprichst laut.
Mf:	Was hat nicht gut geklappt.
LPm:	Was hat nicht gut geklappt? (.) Ich habe es nicht genau verstanden, was du meinst.
Mf:	Dass, dass ähm (4). Ich kann es nicht sagen (unv.)
LPm:	Dann darfst du es weitergeben
Mf:	Dass, dass ähm (4). Ich kann es nicht sagen (unv.)
(Fall Herr Lauch; Sequenz 471_02_S, 0:08:42-0:09:05)	

Im Folgenden reflektiert Patricia die erlebten Herausforderungen während der Aktivität. Gleichzeitig diszipliniert Herr Lauch nonverbal, indem er den Fuss von Anna re-positioniert. Valon reagiert unmittelbar darauf und zieht seine Füße ebenfalls zurück. Ohne Vorankündigung hebt die Lehrperson den Fuss von Anna weg von der zuvor berührten Kante des DIN-A4-Papiers bzw. der Zeichnung. Durch diesen Fuss auf der Zeichnung könnte dem Bild eine geringe Bedeutung im Sinne eines Schuhabtreters gegeben werden.

Herr Lauch validiert anschliessend Patricias Äusserung positiv und rekapituliert, dass Patricia gesagt hätte, von ihrem Partnerkind keine Antwort erhalten zu haben [0:09:15-0:09:53]. Herr Lauch wendet seinen Blick zu Julian, macht dabei eine Handgeste über seinem Kopf, da der Knabe zuvor die Pullover Kapuze über seinen Kopf gezogen hatte. Julian reagiert nicht. Es kommt daraufhin zu einer längeren Sprechpause. Patricia hat diese Geste gesehen und steht mit der Plüschfigur in der Hand auf, übergibt sie an Julian und spricht zum ihm flüsternd: „*Kapuze Julian*“ ([0:09:59], 471\_02\_A). Mit dieser Äusserung agiert Patricia in einer Lehrperson-Assistenz-Rolle. Auf die nonverbale Ermahnung durch Herrn Lauch reagiert Julian nicht. Patricia sieht sich daraufhin veranlasst, die Verhaltensdisziplinierung der Lehrperson zu wiederholen. Als Julian den Pinguin von Patricia erhält, nimmt er die Kapuze vom Kopf [0:10:12].

Herr Lauch sagt, der Plüschpinguin solle erneut zu Patricia zurückgereicht werden, denn er sieht, dass Patricia am Aufzeigen ist. Ihre Äusserungen sind erneut unverständlich. Herr Lauch beugt sich mit dem Oberkörper nach vorne und runzelt dabei die Stirn. Suggestiv fragt er bei ihr nach, ob die Schwierigkeit für sie in der Gesprächsrunde läge. Der Begriff der Gesprächsrunde ist abstrakt. Es stellt sich die Frage, ob die Kinder diesen verstehen. Nach der erneuten Aufforderung erfahrungsbasiert zu schildern, was genau schwierig war, äussert Patricia, dass das Fragenstellen herausfordernd gewesen sei. Herr Lauch validiert Patricias Antwort nonverbal nickend. Daraufhin veranlasst er, dass der Plüschpinguin an Julia weitergereicht wird [0:11:33].

Das von Julia Exemplifizierte bleibt von der Lehrperson unkommentiert. Es scheint, Julias Äusserung ist für Herrn Lauch nicht anschlussfähig. Nachdem der Pinguin weiter an Herrn Lauch gereicht wurde, beginnt er mit einer Anschlussproposition. Selma und Patricia elaborieren danach verbal das Identische, was dann auch von der Lehrperson validiert wird. Die

Musiknoten auf den Zeichnungen könnten ein Hinweis darauf sein, dass einige Paare z. T. den Auftrag nicht verstanden bzw. ein 'formalisiertes Zeichnen' und nicht ein 'freies assoziatives Zeichnen' zum Tragen gekommen ist [0:11:37-0:12:25].

Herr Lauch nimmt anschliessend eine weitere Zwischenkonklusion vor, indem er sich mittels einer 'Klassenumfrage' nonverbal einen Überblick verschafft: Er fragt in die Klasse, wer die Farbe bewusst nach der Musik und wer die Farbe abgestimmt auf den zu zeichnenden Gegenstand ausgewählt habe. Bei Bejahung heben die Kinder die Hand. Die Kinder fragen dabei nicht, was sie zu tun haben. Sie wissen, dass es hier um eine Abfrage geht und nicht um Einzeläusserungen.

Die Anschluss exemplifizierung der Lehrperson in Assoziation mit den Artefakten – den Kinderbildern – entspricht einem Vergleich. Dieser erfolgt wertfrei und sprachlich abstrakt: „*Vielleicht ist hier die Musik tiefer und so dunkelfarbiger geworden*“ [0:13:29]. Durch das nonverbale Anzeigen der Stellen auf dem Bild zieht Herr Lauch nebst dem auditiven auch den visuellen Sinn mit ein. Zu diesem Zeitpunkt sind alle Kinder mit ihrer Aufmerksamkeit bei ihm und bei den zwei unterschiedlichen Bildern. Dies äussert sich in den fokussierten Blicken der Kinder (siehe Fotogramm 13, [0:13:26]). Der Verweis auf die unterschiedlichen Bilder impliziert, dass es bei dieser Aktivität unterschiedliche Deutungen geben darf, was die Lehrperson mit „*sehr spannend*“ [0:13:43] validiert.

Fotogramm 13 [0:13:26]



#### 7.4.6 Rekonstruierte Handlungsorientierungen im Fall Lauch

In allen drei interpretierten Sequenzen lässt sich die Handlungsorientierung einer hohen Lenkung/Steuerung seitens der Lehrperson rekonstruieren. Das äussert sich vor allem über das Artefakt des 'Plüschpinguins Tim'. Darüber wird die Erteilung des Rederechts vollzogen. Die Kinder können dieses Artefakt nur scheinbar selbstbestimmt weitergeben. Herr Lauch lenkt, indem er die Kinder eindeutig auffordert, das Artefakt an von ihm ausgewählte Kinder weiterzugeben (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11. Illustrationssequenz der Handlungsorientierung 'Lenkung/Steuerung' (Fall Herr Lauch)

<p>[0:02:49] LPm: Mhm (zur Kenntnis nehmend) (4), bei einem anderen Team, was hat noch gut geklappt? Gibst du es mal an Brian ((Mario gibt den Tim an Brian weiter)). Was war bei der Zusammenarbeit bei euch gut? (Sequenz 471_01_A)</p>	<p>[0:02:57] (Sequenz 471_01_A)</p>  <p>LPm erteilt hier zusätzlich das Rederecht auf nonverbaler Ebene. Das Aufzeigen wird damit überflüssig.</p>
---	--

Die Handlungsorientierung der Verhaltenssteuerung lässt sich aber auch durch die Reaktion der Lehrperson auf die Äusserungen der Kinder rekonstruieren. Herr Lauch geht nur oberflächlich und kaum auf das Gesagte der Kinder ein:

Lm: Ähm bei uns hat es gut geklappt, dass ähm wir ähm gut gut also wir haben ähm eine Sache, nein zwei Sachen probiert ((streckt zwei Finger in die Luft)) und dann bei den zwei Sachen haben wir nicht gut gemacht aber dann nach den zwei Sachen haben wir's gut gemacht.

└ LPm: °Julia°.

LPm: Was was etwas gut gemacht. Kannst du das genauer sagen?

└ Lm: Ähm.

Lm: Ähm also wir haben, wir haben gewusst wie man (die Stifte halten muss? unv.).

LPm: Ja. Gut, man könnte sagen, also wenn ich dich richtig verstanden habe, es ist gut, dass ihr daran geblieben seid.

Lm: Mhm (bejahend) ((nickt)) (Fall Herr Lauch; Sequenz 471\_01\_A, 0:00:52-0:01:39)<sup>28</sup>

Weiter lässt sich die Handlungsorientierung 'Modifizieren des unmittelbaren Verhaltens' rekonstruieren. Die Modifizierung vollzieht die Lehrperson verbal, nonverbal oder multimodal (vgl. Tabelle 12 und Tabelle 13). Der Modus dieser Handlungsorientierung oszilliert zwischen subtil-diskret hin zu direkt-auffordernd. Ersteres geschieht meist nonverbal oder flüsternd. Der direkt-auffordernde Charakter äussert sich durch eine explizit gut hörbare Vornamensnennung

<sup>28</sup> Anmerkung zum Verbaltranskript: Die Äusserungen der Kinder sind unkonkret und vage. Herr Lauch fragt zwar nach, er nimmt jedoch in Eigeninterpretation eine Konkretisierung der Äusserung vor.

Tabelle 12. Illustrationssequenzen 'Modifizieren des unmittelbaren Verhaltens' (Fall Herr Lauch)

<p>[0:04:29] LPm:   Jonas ich, ich hab, ich konnte es nicht hören. Kannst du es bitte noch einmal sagen? (Sequenz 471_02_A)</p>	<p>[0:04:31] (Sequenz 471_02_A)</p> 
---	--

Tabelle 13. Illustrationssequenz 'Modifizieren des unmittelbaren Verhaltens' (Fall Herr Lauch)

<p>[0:08:33] Mf: Es hat nicht gut geklappt, dass ähm (2) dass er sagt, dass wir etwas gemacht haben, (unv.). [0:08:42] LPm:   Hört bitte Maria zu. Und du sprichst laut. (Sequenz 471_02_A)</p> <p>[0:06:53] LPm:   Maria. Jm: Ähm das mit dem Schauen, dass es, dass es sich berührt hat, [0:07:03] LPm:   °Mario°.</p> <p>Jm: weil wenn man, weil wir haben, weil wir haben eine schwierige Möglichkeit aus-gesucht und dann haben wir halt (.) war schwierig. (Sequenz 471_01_A)</p>	<p>[0:08:42] (Sequenz 471_02_A)</p>  <p>F14 [0:07:00] (Sequenz 471_01_A)</p>  <p><i>Steuerung des Verhaltens erfolgt mit Blickkontakt und Nennung des Vornamens.</i></p>
---	---

Auf die Reflexionen in Bezug auf die vergangenen Kooperationssituationen erhalten die Kinder von ihrem Lehrer bestätigende, positive, wertschätzende Reaktionen meist in einem rekapitulierenden, multimodalen Modus. Herr Lauch orientiert sich retropektiv an einer positiven Beurteilung des kooperativen Verhaltens (vgl. Tabelle 14). Er rekapituliert, was gemeint ist. Inhaltlich kommt es zu Wiederholungen. Der Gegenhorizont ist in diesem Zusammenhang ein durch die Lehrperson angeleitetes vertieftes Thematisieren und Bearbeiten der kooperativen Situation. Es geschieht keine Erarbeitung von Handlungsstrategien, die die Kinder künftig bei erlebten Herausforderungen in der Kooperationssituation anwenden könnten.

Jm: Es hat gut geklappt mit den Stiften, dass wir uns gut abgewechselt haben mit dem Legen und (.) dass wir sch früh ge geschafft haben, dass alle sich berührt haben.

L Pm: ((nickt)).

(Fall Herr Lauch; Sequenz 471\_01\_A, 0:01:44-0:01:48)

----

?f: Bei uns ist es gut gegangen, dass wir hatten beim Spiel viel nicht geschwätzt haben.

L Pm:

L Nicht  
geschwätzt  
haben, ja.

(Fall Herr Lauch; Sequenz 471\_02\_A, 0:01:51-0:01:59)

Tabelle 14. Illustrationssequenz 'Handlungsorientierung 'positive Beurteilung des kooperativen Verhaltens' (Fall Herr Lauch)

<p>[0:12:25] L Pm: [...] (.) und wenn wir diese beide Bildern vergleichen (2) ((hält die Bilder nebeneinander hin)) würde ich sagen, haben wir da, ein ganz wildes Bild, ein Bild das, auf dem ich eben nichts erkennen kann, aber ich erkenne doch (.) dass die Musik vielleicht mal, ich denke vielleicht ist es da lauter geworden, vielleicht ist es da (.) tiefer oder so dunkel farbig. Ich weiss es nicht, das denke ich mir. Und da, dieses Bild ist sehr aufgeräumt könnte man sagen, es ist ein ein sehr ordentliches Bild mit diesen Musiknoten. Und beide Gruppen haben ja das gleiche Lied gehört. Und das finde ich sehr spannend. (2) Gut. (Fall Herr Lauch; Sequenz 471_02_A)</p>	<p>F13 [0:13:26] (Sequenz 471_02_A)</p> 
---	--

Die dritte Handlungsorientierung 'inszenierende Elemente' lässt sich beim Fall Herrn Lauch über alle drei interpretierten Sequenzen rekonstruieren. Das Klassengespräch wird entlang der Projektvorgaben durchgeführt und kommt einer Aufführung gleich. Eigene persönliche (Selbst)Überzeugungen kommen nicht zum Ausdruck:

L Pm: [...] (4) ((L Pm räuspert sich)). Also, jetzt haben wir Verschiedenes zu berichten, du hast die gleiche Übung gestern mit dem gleichen Kind gemacht. Und ich bin jetzt natürlich gespannt, wie (.) ist das heute gegangen? Und vielleicht auch, was ist noch besser gegangen? (unv.) was ist heute besonders gut gegangen, was war vielleicht gerade besser als gestern? Überlege dir das. (.) ((Einige Kinder sagen Jup)).

(Fall Herr Lauch; Sequenz 471\_02\_A, 0:00:48-0:01:22)<sup>29</sup>

?f: Heute war es besser als gestern, weil gestern wussten wir noch nicht, wie die Musik geht und denn habe ich irgendwie, irgendwas gemacht, weil ich nicht wusste was danach kommt dann musste ich so schnell wechseln (unv.) wusste ich nicht wie das ist. Dann habe ich etwas ganz Anderes gemacht.

(Fall Herr Lauch; Sequenz 471\_02\_A, 0:03:38-0:04:02)<sup>30</sup>

<sup>29</sup> Anmerkung: Herr Lauch sagt suggestiv, dass die Kinder einiges zu äussern haben.

<sup>30</sup> Anmerkung: Es scheint, die kooperative Einheit wurde am Vortag 'eingeübt': Das Mädchen erwähnt, dass zu beiden Zeitpunkten die identische Musik verwendet wurde.

#### 7.4.7 Fall Lauch: Zusammenfassende Schlussfolgerungen

Fast die Hälfte der ersten Aufnahme (471\_01), d. h. 06:32 von 14:20 Minuten ist interpretiert. Bei der zweiten Aufnahme ist die gesamte Dauer (471\_02) interpretiert. Im Speziellen ist hier zu erwähnen, dass der Zeitabschnitt von Minute 0:06:10-0:06:34 (24 Sekunden) aufgrund des formalen Kriteriums einer Handlungseinheit<sup>31</sup> einer doppelten Interpretation unterzogen wurde. Herr Lauch lenkt in beiden Aufnahmen, was sich einerseits durch die Steuerung des Rederechts durch das Artefakt des Plüschpinguins manifestiert und andererseits auch durch das scheinbare Einbeziehen oder Eingehen auf die Äusserungen der Kinder. Auf der Ebene der Interaktionsgestaltung kommt es 'in situ'<sup>32</sup> zu einer Handlungsorientierung an der Modifikation des unmittelbaren Verhaltens. Der Fokus dieser Handlungsorientierung liegt auf der Verhaltenssteuerung. Damit geschieht auf der Ebene der Durchführung eine laufende Überprüfung des unmittelbaren Verhaltens der Kinder aber gleichzeitig auch eine Wahrung der eigenen Sichtbarkeit der Lehrperson. Im Weiteren rekonstruiert sich im Fall Lauch die Handlungsorientierung an einer Inszenierung bzw. einer Aufführung. Es scheint, dass er darauf bedacht ist, das Klassengespräch möglichst nach Vorgabe durchzuführen. Vor allem in der zweiten Aufnahme dokumentiert sich, dass die kooperative Einheit am Tag zuvor wie 'eingeübt' wurde, was sich vor allem darin äussert, dass es zu keiner Variation der Musik kommt.

### 7.5 Fallbeschreibung: Frau Spargel (Klassencode 472)

#### 7.5.1 Einführung in den Fall Frau Spargel

Zum Zeitpunkt der ersten Videoaufnahme (472\_01) besuchen 16 Kinder die Klasse bei Frau Spargel. Bei der ersten Aufnahme waren alle Kinder anwesend. Ein Kind darf aufgrund fehlender Einverständniserklärung nicht gefilmt werden. In der ersten Aufnahme sind daher 15 Kinder und die Lehrperson sichtbar. Sieben Kinder und die Lehrperson sind weiblich. Zum Zeitpunkt der zweiten Aufnahme (472\_02) sind ebenfalls 15 Kinder – ein Kind ohne

---

<sup>31</sup> Eine Sequenz ist ein Abschnitt einer Videoaufnahme. Nach Bohnsack muss es sich hierbei „um eine 'Handlungseinheit' handeln. Dabei müssen für eine Handlungseinheit die drei Interaktionsbewegungen Proposition, Elaboration und Konklusion“ (Bohnsack, 2014, S. 126f., S. 160) enthalten sein.

<sup>32</sup> Die Unterteilung zwischen Unmittelbarkeit 'in situ' und 'Partneraktivitäten' ist durch das Setting des Klassengesprächs gegeben und bewegt sich deshalb auf einer expliziten Ebene und dient einer rein analytischen Trennung.

Einverständniserklärung für die Videoaufnahme ausgenommen – sichtbar. Alle Kinder sind zum Zeitpunkt der zweiten Aufnahme anwesend.

Der zeitliche Abstand zwischen der ersten und zweiten Aufnahme liegt bei zwei Monaten und zwei Tagen.

### 7.5.2 Kontextinformationen zum Fall Frau Spargel: Erste Aufnahme (472\_01)

Zwei der drei interpretierten Sequenzen beziehen sich auf die erste Aufnahme. Die dritte interpretierte Sequenz ist Teil der zweiten Aufnahme. Die erste Aufnahme dauert gesamthaft 07:15 Minuten und davon interpretiert sind 06:43 Minuten (vgl. Kapitel 6.9.1, Übersichtsliste).

In der ersten Aufnahme des Falls Frau Spargel sitzen die Kinder auf den Sitzbänken verteilt. In der Kreismitte vor den Füßen der Lehrperson auf einem grünen Hocker liegen zwei Mikrophone. Vor dem Hocker steht ein Plüschlöwe auf dem Boden. In der Kameraperspektive 1 (vgl. Abbildung 31, linkes Bild) sind acht Kinder zu sehen und in der Kameraperspektive 2 (rechtes Bild) sitzen sieben Kinder. Von einem Kind durfte nur der Ton aufgenommen werden. Dieses Kind ist in den Kameraperspektiven nicht sichtbar (vgl. Abbildung 31).

Die Kinder haben vorgängig in zufälliger Paarbildung das Kooperationsspiel 'Auf den Rücken zeichnen' durchgeführt (vgl. Anhang, Kapitel 17.5). Das Spiel war den Kindern nicht bekannt.

Kameraperspektive 1 (K1)

Kameraperspektive 2 (K2)



Abbildung 31. Fotogramm [0:03:34], (472\_01)

### 7.5.3 Kontextinformationen zum Fall Frau Spargel: Zweite Aufnahme (472\_02)

Die dritte interpretierte Sequenz ist die Schlussequenz der zweiten Aufnahme. Die zweite Aufnahme hat eine Gesamtdauer von 07:55 Minuten. Die interpretierte Sequenz dauert 03:36 Minuten (vgl. Kapitel 6.9.1, Übersichtsliste). Das Setting der zweiten Aufnahme stellt sich wie

folgt dar: Die Kinder haben vorgängig in zufälliger Paarbildung das Kooperationsspiel ‘Gemeinsam lautlos ein Bild zeichnen’ durchgeführt (vgl. Anhang, Kapitel 17.5).

In der ersten Kameraperspektive der Abbildung 32 (K1, linkes Bild in der Videoaufnahme) sitzt in der rechten Ecke die Lehrperson. In K1 sind zehn Kinder sichtbar (zwei sitzen links seitlich, sechs Kinder sind in auf der rechten Bildseite sichtbar). In der zweiten Kameraperspektive 2 der Abbildung 32 (K2, rechtes Bild in Videoaufnahme) sind zehn Kinder zu sehen, wobei vier davon links auf der Seite sitzen und sechs auf zwei Sitzbänken verteilt Platz genommen haben. Der Sitzkreis mit vier Sitzbänken wurde in der Raummitte des Klassenzimmers arrangiert. In K2 sind vier Schulpulte sichtbar, die hintereinanderstehen. Auf den Tischen befinden sich blaue Unterlagen.

Vor den Füßen der Kinder liegen die Smileystreifen (pro Kind ein Streifen). Diese Smileystreifen entsprechen einer Kopie des Klassenwolkenplakats. Ebenfalls auf dem Boden vor den Kindern sind die entstandenen Zeichnungen verteilt (eine Zeichnung pro Paar) (vgl. Abbildung 32).

Kameraperspektive 1 (K1)

Kameraperspektive 2 (K2)



Abbildung 32. Fotogramm [0:0:06:54], (472\_02\_S)

#### 7.5.4 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze zweier Sequenzen der ersten Aufnahme

Die erste interpretierte Sequenz lautet ‘Auf den Rücken schreiben’ (Aufnahme 472\_01\_A). Nach der gesprächseröffnenden Proposition der Lehrperson mithilfe des Artefakts eines Plüschlöwens fragt die Lehrperson in die Klasse, was heute beim Spiel gut funktionierte. Durch das nonverbale Anheben der Hand und erneute Berühren der Plüschfigur dem gleichzeitigen Betonen des Wortes ‘MALKA’ wird deutlich, dass nicht ihr als Lehrperson, sondern dem Projekt erzählt werden soll, was beim Spiel gut funktionierte bzw. wie die Zusammenarbeit verlief.

Das Artefakt des Plüschlöwen steht stellvertretend für das Projekt 'MALKA', dessen Logo ein Löwe darstellt [00:00:01-00:0:21].

Die darauffolgenden Exemplifizierungen der Kinder Pascal, Elena, Sandro, Aurelia, Levin und Noelle validiert die Lehrperson nonverbal mit Nicken und verbal mit den Worten „*ah super, tip top*“ ([0:01:41], 472\_01\_A). Aurelias Exemplifizierung verlangt eine Konkretisierung, was sich in der Nachfrage der Lehrperson dokumentiert. Unklar ist, weshalb die Lehrperson Aurelias erste Ausführungen trotzdem mit '*genau*' validiert. Hier agiert die Lehrperson in einer Art Schüler:innenrolle. Sie wirkt unbeteiligt bzw. sie ist eher wenig engagiert. Emil und auch Levin äussern, die angemessene Druckstärke hätte ihnen bei der Wahrnehmung des Gezeichneten geholfen. Levin sitzt gegenüber von Emil in der rechten Kreisseite.

Die Lehrperson erteilt den auf beiden Kreisseiten sich meldenden Kindern das Rederecht (siehe Fotogramm 4, [0:00:56] und Fotogramm 5 [0:01:27]). In den Aussagen der Kinder dokumentiert sich keine Schilderung des Handlungs- oder Ereignisverlaufes, sondern sie avisieren konkrete Handlungsstrategien in einer bereits reflexiven Distanz. Teils kommt es zu wiederholenden Äusserungen.

Fotogramm 4 [0:00:56]



Fotogramm 5 [0:01:27]



Noelle erwähnt, ihr Partnerkind habe alles auf den Rücken Gezeichnete herausgefunden und verweist darauf, dass sie das Gelingen des Spiels mit dem korrekten Herausfinden assoziiert. Dieses Verständnis unterstreicht die anschliessende verbale positive Bewertung durch die Lehrperson [00:00:22-00:01:44].

Im Anschluss stellt Frau Spargel eine Frageproposition mithilfe einer metaphorischen Redewendung und fragt, ob es heute zu „*Stolpersteinen*“ gekommen sei. Mit dieser Metapher wird ein Stolpern bzw. ein störendes Hindernis zum guten Spielverlauf eingebracht. In diesem Kontext hat es den semantischen Gehalt einer Herausforderung. Mit der Anschlussfrage, welchen Wunsch die Kinder an ihre Mitschüler:innen hätten, schliesst sich die Lehrperson selber aus und begreift sich damit nicht als Teil der Klassengemeinschaft. Gleichzeitig nimmt sie damit Bezug auf die vergangene, stattgefundene Zusammenarbeit in zufälliger Paarbildung, bei der sie – entlang der Interventionsvorgaben – nicht Spielpartnerin war, sondern die Rolle einer Beobachterin oder Moderatorin innehatte.

Leander und Madeleine exemplifizieren im Anschluss inhaltlich Identisches: Die Druckstärke empfanden beide nicht als angemessen. Die Antwort der Lehrperson auf Madeleines Äusserung lautet „*ehrlich?*“ [0:02:15], gefolgt von einem Nicken. Das ‘ehrlich’ erscheint hier in der Bedeutung von ‘wirklich, war das so’. In Divergenz zu Madeleine steht die Aussage von Noemi, ihr Partnerkind habe zu wenig gedrückt. Der Blick der Lehrperson schweift von der linken zur rechten Kreisseite. Sie bittet Madeleine differenzierter zu elaborieren, wie ihre Reaktion war, nachdem sie bemerkte, dass ihr Partnerkind zu stark gedrückt hatte. Madeleine antwortet „*nicht gut*“. Darauf kommt es zu einer Erzählung durch die Lehrperson. Sie schildert den Handlungs- bzw. Ereignisablauf nochmals und macht das Drücken mit einer Geste in der Luft vor. Madeleine antwortet auf die zweite Nachfrage der Lehrperson, wie sie reagieren könnte, wenn das Partnerkind zu stark drücke: „*Dem Partnerkind sagen, es solle nicht so festdrücken*“ [0:02:48]. Das Verb ‘reagieren’ ist in seiner semantischen Bedeutung voraussetzungsvoll. Das veranlasst die Lehrperson dazu bei Madeleine nochmal nachzufragen, ob sie in dieser Art reagiert habe und ob es danach besser gegangen sei. Sie erhält vom Mädchen die Antwort „*nicht besser*“. Der Aspekt, dass der Hinweis auf die Druckstärke keine Verbesserung brachte, bleibt unkommentiert im Raum stehen. Frau Spargel geht nicht konkreter auf das Votum von Madeleine ein und vermeidet damit ein öffentliches Blossstellen eines Kindes. Gleichzeitig verpasst sie damit auch Reflexionsmomente bzw. nimmt sie eine direkte ‘Ursachenbeurteilung’ vor, indem sie darauf hinweist, dass das Partnerkind von Madeleine ihr möglicherweise nicht richtig zugehört habe. Daraufhin ertönt Gelächter. Madeleine erhält auf geäußerte Begleitumstände keine Tipps oder Hilfestellungen, wie sie beim nächsten Mal reagieren könnte [00:02:59].

Anschliessend elaboriert die Lehrperson, dass sie beim Umhergehen beobachtet habe, wie in der Paarkonstellation Abmachungen getroffen wurden. Es kommt zu einer Sprechpause. Das anschliessende Zunicken gibt Madeleine den Hinweis bzw. die Bestätigung, dass sie die Anschlusselaboration vornehmen soll. Nach Madeleines Äusserung antwortet die Lehrperson

„genau“. Dies könnte eine Bestätigung in Form von 'genau, das wollte ich hören' dokumentieren. Die Anschlussfrage, weshalb sie auf die Abmachung bzw. Eingrenzung 'Buchstaben oder Zahlen zu zeichnen' gekommen seien, beantwortet Madeleine mit der Aussage, es sei damit einfacher gewesen. Während Madeleine spricht, sind ihre Hände zwischen den Oberschenkeln verschränkt. Das mehrmalige Nicken der Lehrperson und die anschließende Ergänzung „genau, dass dürft ihr ja auch“ [0:03:31] (siehe Transkriptausschnitt 0:03:25-0:03:37) bewertet das Gesagte von Madeleine positiv. In dieser Bewertung dokumentiert sich auch, dass die Kinder bestimmte Details in der Kooperationssituation adaptieren dürfen, andere aber nicht. Unbestimmt bleibt, welche Regeln angepasst werden dürfen und welche nicht.

<p>[0:03:25] LPf: Genau und warum seid ihr dann auf diese Abmachung gekommen?</p> <p>[0:03:28] Mf: Also, weil es damit einfach einfacher ist.</p> <p>[0:03:31] LPf: Ah (.) genau das dürft ihr ja auch, oder. Ja? Sandro?</p>	<p>Fotogramm 10 [0:03:34]</p> 
---	--

Sandro hebt seine Hand. Er validiert das von Madeleine zuvor Erwähnte und wippt mit dem Körper hin und her. Von der Lehrperson ertönt ein „tip top“ was einer positiven, verbalen Bewertung entspricht. Reformulierend äussert die Lehrperson, sie hätten das Spiel damit „wie gelenkt“ [0:03:46]. Mit dem Wort 'lenken' dokumentiert sich ein Interpretationsspielraum auf der Umsetzungsebene. Die Spielregeln verlangen eine Eingrenzung auf ein z. B. spezifisches Symbol 'Buchstaben oder Zahlen', was nur durch ein gemeinsames Aushandeln erreicht werden kann. Beim zweiten „tip top“ ([0:03:46], 472\_01\_A) lehnt sich Frau Spargel mit dem Oberkörper nach hinten und schaut auf die rechte Seite der Sitzbank; dort liegt der Leitfaden [00:03:52].

Die Lehrperson blickt während der Frage, die eine Zwischenkonklusion einleitet, in die linke, danach in die rechte Kreisrunde. Auf ihre Frage antworten einige Kinder, dass sie keinen Tipp für andere Kinder hätten. Daraufhin nimmt die Lehrperson die Zwischenkonklusion selbst vor. Sie macht dabei mit den Fingern aufzählende Gesten und zeigt mit der Hand auf Madeleine, verweist nochmals auf die Abmachungen, die Madeleine und ihr Partnerkind festgelegt hatten und bewertet das Verhalten von Madeleine erneut positiv. Das gegenseitige Rückmelden der Druckstärke zeigt die Lehrperson handelnd auf dem Rücken eines Kindes exemplarisch vor.

Am Ende nickt die Lehrperson und streckt synchron dazu ihren linken Arm in Richtung Leanders linkem Hausschuh aus, der nicht ganz an seinem Fuss sitzt [00:04:35].

Die zweite interpretierte Sequenz 'Smileystreifen' (Aufnahme 472\_01\_S) wird durch die Lehrperson verbal eröffnet. Bei der Stelle [0:04:55] zeigt die Lehrperson auf die Klassenwolke. Diese hängt gegenüber von ihr an der Wandtafel. Pascal, Elena und Sandro müssen sich mit dem Oberkörper abdrehen, da sie in ihrer Sitzposition das Klassenwolkenplakat im Rücken haben. Im Moment als die Lehrperson auf das Wolkenplakat verweist, blicken sieben Kinder aus ihrer Sitzperspektive direkt darauf. Die übrigen Kinder blicken zur Lehrperson (siehe Fotogramm 2 [0:05:16]).



Es dokumentiert sich, dass die Kinder aufmerksam sind und dem proponierten Inhalt folgen. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass die Lehrperson unmittelbar alle Kinder adressiert, sie alle auffordert sich zu überlegen, wie sie die Partnerarbeit erlebt haben.

Die Lehrperson geht im Folgenden auf die Unterschiede zwischen den vier Selbstbeurteilungsabstufungen (anhand der Smileys) ein. Multimodal proponiert die Lehrperson: Mit dem rechten Zeigefinger zeigt sie jeweils auf das Smiley-Symbol. Dadurch nimmt der Zeigefinger eine 'Anzeige-Funktion' ein und die verbalen Darlegungen lassen sich visuell verbinden und erscheinen damit nicht-abstrakt. Die Lehrperson erklärt, 'wie' und in welcher Sozialform das 'Nachdenken' vonstattengehen soll; „*ruhig und jedes Kind für sich*“ [0:05:01-0:05:13]. Mit der Darlegung des 'wie' und 'der Sozialform' werden organisatorische Aspekte benannt, die der Aufgabe einen Rahmen geben. Im Anschluss kommt es zu einer Elaboration auf organisatorischer Ebene: Noelle erkundigt sich bei der Lehrperson, mit welcher Farbe die Beurteilung vorgenommen werden soll. Das geäußerte Adverb 'heute' der Lehrperson könnte ein Verweis darauf sein.

Anton und Pascal führen ein Zwischengespräch. Sogleich ermahnt die Lehrperson die beiden mit Vornamensnennung. Das heisst, in dieser Anschlussproposition kommt es zu einer

eingelagerten Bewertung des unmittelbaren (aus Lehrpersonensicht negativen, unangebrachten) Verhaltens der beiden. Bei der Stelle [0:06:17] verweist die Lehrperson mit Fingerzeigen auf den Plüschlöwen, auf sich selbst und auf die filmende Person. Hier dokumentiert sich, dass sie signalisiert, dass das Hauptinteresse wie die Zusammenarbeit verlief, nicht hauptsächlich bei ihr liegt, sondern in erster Linie im Interesse des Projekts steht. An dieser Stelle nimmt sich die Lehrperson z. T. aus der Verantwortung und es dokumentiert sich, dass das Projekt nur bedingt in den eigentlichen Unterricht einfließt bzw. vom eigentlichen Unterrichtsalltag entkoppelt zu sein scheint.

Erneut kommt es zu einem Fingerzeig der Lehrperson, gefolgt von einem „ja“ ([0:05:48], 472\_01\_M). Ein Kind bekommt damit das Rederecht. Levin elaboriert im Modus einer ‘Entweder-oder-Frage’ und nimmt wie Noelle Bezug auf die zu wählende Farbe und nennt dabei explizit zwei Farben. Das erneute Nachfragen und der kommunikative Verweis auf zwei Farben könnten verdeutlichen, dass normalerweise zwischen zwei Farben gewählt werden darf. Dies hat einen gewissen, wenn auch nicht vollumfänglichen Mitbestimmungs- und Selbstbestimmungscharakter. Im Anschluss auf die Nachfrage proponiert die Lehrperson, dass der Papierstreifen mit der Einschätzung in einen Korb zu legen sei, der MALKA gehöre. Diese organisatorische Information ist eine Vorwegnahme der anschließenden Tätigkeit. Auch ist es zugleich ein erneuter Verweis darauf, dass das Ganze für den Plüschlöwen auszufüllen sei, denn nach Aussage der Lehrperson, interessiere es diesen, wie es den Kindern in der Zusammenarbeit erging (siehe Transkriptausschnitt 0:06:17-0:06:27).

<p>[0:06:17] LPf: Weil <u>MALKA</u> und ich und Frau <u>Nesme</u>, wir wollen wissen, wie es für <u>euch</u> war heute. (.) Der Nachbar macht das von sich. Du machst es von dir. (.) Ja?</p>	<p>F4 [0:06:17]</p> 
---	--

Bei der Stelle [0:06:44] nennt ein Kind den Namen ‘MALKA’, was der Plüschfigur personenhafte Züge verleiht. Der Ausruf könnte auch mit einer gewissen emotionalen Verbundenheit ähnlich der zu einem Haustier assoziiert werden. Der Ausruf hat eine positive Konnotation.

Zu Beginn der interpretierten Interaktionseinheit artikuliert die Lehrperson „neun, zehn“ ([0:09:38], 472\_01\_M). Diese Zahlennennung kommt einem ‘(Zeit-)Vers’ gleich und die Zahl zehn symbolisiert ein Ende und einen Neustart und hat zugleich die disziplinierende Funktion

von aufmerksam zuhören. Ein paar Kinder wiederholen diese Zahlen. Dann sind die Sohlengeräusche von auf dem Boden herumrutschender Hausschuhe zu hören. Hier dokumentiert sich, dass der Vers in dieser Situation sein Ziel verfehlt, da einige Kinder den Vers nachsprechen, die Geräusche der Hausschuhe jedoch nicht verstummen.

Unmittelbar darauf kommt es bei der Stelle [0:09:41] zu einer weiteren Ermahnung des unmittelbaren Verhaltens. Angesprochen werden erneut mehrere Kinder. Inhaltlich bezieht sich die Lehrperson analog auf diejenige, die ihre Hausschuhe von den Füßen gestreift haben. Die Lehrperson weist verbal und nonverbal zurecht (siehe Transkriptausschnitt 0:09:37-0:09:43).

[0:09:37] LPf: Neun, Zeh:n. °Pss:t °(.) Behaltet doch die Finken auch gerade an den Füßen. Ich werde die Punkte, dann wieder auf ein Wolkenplakat übertragen. Ich werde das dann nebensdran aufhängen diesmal. (.) Dann schauen wir, ob sich die Wolke verändert hat. (.) Hm. Vielleicht noch weiter gestiegen ist, oder heute (.) mehr schwieriger war oder ob's weiter nach unten gesunken ist oder ob sie gleichgeblieben ist, hm. Tip Top! (.) Gut danke.

Fotogramm 7 [0:09:41]



Anschliessend nimmt sie eine Konklusion vor: Diese beinhaltet einerseits organisatorische Aspekte zum weiteren Unterrichtsverlauf, andererseits konkludiert sie auch den Verlauf der Zusammenarbeit mithilfe der Wolkenplakate. Mit Gesten zeigt die Lehrperson auf die Plakate. In dieser Situation blicken einige Kinder zum Wolkenplakat bzw. drehen ihren Oberkörper zu früher entstandenen Wolkenplakaten ab.

In der Konklusion kommt es zudem zu keiner De-kodierung des räumlichen Standes der Klassenwolke. Das heisst, es wird nicht rekapituliert, was es symbolisch bedeutet, wenn die Wolke im Vergleich zu vorherigen Durchführungen/Reflexionen räumlich höher steht. Am Ende bedankt sich die Lehrperson bei den Kindern und lächelt. Dies erweckt den Anschein, dass sie die Kinder als 'Dienstleistende' adressiert. Sie selbst scheint sich auch als solche zu sehen. Eine gewisse Erleichterung über das Ende des Klassengesprächs und damit der Videoaufnahme zeichnet sich in der Körperhaltung und im Gesichtsausdruck der Lehrperson ab. Indizien dafür sind ihr Lächeln und die Veränderung ihrer Sitzposition von einer gebückten zu einer aufrechten Haltung [0:10:08-0:10:10].

### 7.5.5 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze einer Sequenz der zweiten Aufnahme

Die dritte interpretierte Sequenz 'gute Teamarbeit' (Aufnahme 472\_02\_S) ist die Schlusssequenz. Die Lehrperson führt in die Interaktionseinheit mit folgender Proposition ein: „*Schauen wir mal, was das für eine Wolke wird*“. Ihr Blick ist gesenkt und auf das Klassenplakat gerichtet. Sie ist damit beschäftigt, die Beurteilungen der Zusammenarbeit (pro Kind eine Einschätzung) auf das Klassenwolkenplakat zu übertragen. Die 13 Kinder schauen ihr alle relativ gebannt zu. Es scheint, dass sie das Prinzip verstanden haben und sich bewusst sind, dass jedes Kind etwas zur Form bzw. zur Lage der Klassenwolke auf dem Klassenwolkenplakat beiträgt. Die hohe Aufmerksamkeit der Mehrheit der Kinder spricht dafür, dass das Interventionsmittel 'Klassenwolke' für die Kinder eine gewisse Relevanz aufweist (siehe Fotogramm 1, [0:05:42]).

Fotogramm 1 [0:05:42]



Ein Kind sagt: „*Das ist eine Schlangenform*“ ([0:05:47], 472\_02\_A). Ob die Kinder dabei primär die entstandene Form oder das eigentliche Ziel interessiert, lässt sich nicht vollständig erschliessen. Durch die Aussage „*eine, die ganz hoch in der Luft fliegt*“ ([0:05:48, 472\_02\_A) vergegenwärtigt die Lehrperson den Kindern nochmals, dass es nicht um die Form, sondern um die räumliche Lage der Wolke auf dem Plakat geht. Das Adjektiv 'hoch' erfährt durch die Lehrperson eine Betonung. Sie dreht das Plakat in Richtung der Kinder und schwenkt es langsam von der rechten zur linken Seite, gefolgt von ihrem Blick. Sie legt das Klassenplakat vor sich auf den Boden, während sie mit der Frage an die Klasse gerichtet, beginnt. Sie blickt dabei abwechslungsweise zur rechten Kreisseite und immer wieder zur filmenden Person

Anschliessend an die Frage der Lehrperson zeigt Enio auf. Die Lehrperson nimmt jedoch Nelli an die Reihe. Die anschliessende Frage von Frau Spargel an die Kinder enthält ein Lob: „*Welche Tipps habt ihr an die Kinder, dass sie es auch so gut machen, wie ihr?*“ ([0:05:54]. Mit dieser positiven Bewertung spricht sie die Klasse als Gesamtes an und die Diskussion bewegt

sich damit automatisch nicht auf einer Individual-, sondern auf einer Kollektivebene [0:05:40-0:06:27].

Nelli elaboriert zur Zusammenarbeit, was die Lehrperson mit Nicken bestätigt, und verbal wiederholt. Daraufhin differenziert die Lehrperson ihre proponierte Frage, ob es bestimmte Dinge gäbe, die man für eine gelingende Zusammenarbeit machen könnte. Ihre Anschlussdifferenzierung unterstützt sie mit Fingergesten, indem sie zwei Finger ausstreckt und gegeneinanderhält. Damit hebt sie die Zusammenarbeitsform 'zu zweit' nochmals hervor

Enio, der schon vornhin aufgezeigt hat, kommt an die Reihe. Seine Ausführungen beginnen mit „*ähm*“ [0:06:44]. Es scheint, dass er kurz überlegen muss, was er sagen möchte. Als die Lehrperson bei ihm nachfragt, da sie seine Ausführungen offensichtlich nicht verstanden hat, wiederholt Enio seinen Beitrag in Hochdeutsch. Im Anschluss daran sieht sich die Lehrperson dazu veranlasst, das Ganze nochmals zu reformulieren und zeigt dabei mit dem Finger auf Ramona. Die zugewandte Körperhaltung der Lehrperson in Richtung Enio ist ein Zeichen für ihn, dass er weiterhin der Angesprochene ist (siehe Transkriptausschnitt 0:06:31-0:06:56).

[0:06:31] LPf: Muss man gut zusammenarbeiten können ((nickt mit dem Kopf)). Gibt es da Tipps, Sachen das man machen kann, dass eben dieses Zusammenarbeiten gut klappt ((LPf bewegt beide Hände gegeneinander hinauf und hinunter)). Habt ihr eine Idee? Ja ((LPf zeigt mit dem Finger auf Enio)).

[0:06:44] Em: Ähm Freundeweise.

[0:06:49] LPf: Ich habe es nicht ganz verstanden.

[0:06:51] Em: Freundenweise.

[0:06:53] LPf: Ah ((nickt mit dem Kopf)), also du kommst gut aus mit der Ramona ((LPf zeigt mit dem linken Zeigefinger auf Enio und dann auf Ramona)), du bist wie ein Freund von der Ramona und dann klappt nämlich die Zusammenarbeit gut. Würdest du das so sagen?  
└ ((Enio nickt und sagt bejahend mhm)).

F7 [0:06:54]



Die anschließende Aufforderung „*du darfst mich kontrollieren*“ [0:07:07] hebt die bekannte Korrekturrichtung 'Lehrperson zu den Kindern' auf, indem die Lehrperson Enio auffordert, er könne sie kontrollieren. Enio kommt dem nicht nach. Dass die Expertise bei den Kindern liegt,

ist vermutlich eine ungewohnte Praxis, die nicht dem Schullalltag entspricht. Der abgewandte Blick von Enio deutet jedenfalls daraufhin [0:07:10].

Während der Anschlussdifferenzierung der Lehrperson schwenkt sie ihren Blick von der rechten zur linken Kreisseite; nach acht Sekunden findet ihr Blick eine aufzeigende Hand. Mit einem 'Ja' erteilt sie Sina das Rederecht. In einem univoken (geteilten) Interaktionsmodus legt das Mädchen dar, dass sie ein gutes Team seien und auch nicht gestört hätten. Sinas Elaboration ist damit differenzierter. Sie bewegt sich auf einer abstrakten Ebene, ihre Antwort lässt sich auch in den Modus der sozialen Erwünschtheit einordnen. Das Nicht-Stören scheint für sie ein klarer Indikator zu sein. Sie ist sich bewusst, dass dies von der Lehrperson honoriert wird.

Während Sina spricht, kommt es in der rechten Kreisecke zwischen Enio und Sandra zu einer oppositionellen Enaktierung, d. h. sie interagieren nonverbal miteinander und strecken sich gegenseitig die Handinnenfläche zu. Enio schaut zu Sandra. Sandra verdeckt mit der Hand ihre Etikette und Enio tut es ihr gleich. Daraufhin dreht sich Sandra mit ihrem Oberkörper ab und flüstert etwas zu Nino, der nicht reagiert.

Sinas Aussage validiert die Lehrperson mit 'ja, genau'. Anschliessend erteilt sie mit einem 'Ja' Erwin das Rederecht. Dieser fühlt sich als Teammitglied angesprochen, inhaltlich wiederholt er das von Sina Ausgesprochene. Die Lehrperson validiert die Worte von Erwin mit „*genau, das ist auch wichtig*“ [0:07:36] und dreht dabei ihren Kopf von der rechten Kreisseite hin zur linken, wo Sandra sitzt. Sie hat ihren Oberkörper in Richtung Schulpult gebeugt und guckt in den Spalt des Pultes [0:07:40].

Nach der Rederecht-Erteilung wiederholt Nino das soeben von Sina und Erwin Gesagte: Es brauche gute Teamarbeit. Diese Feststellung verbleibt auf einer unkonkreten, undifferenzierten Ebene, d. h. die Lehrperson fragt nicht nach, was eine gute Teamarbeit ausmache. Sie dreht sich daraufhin zu Markus und fragt ihn: „*Markus, stimmt das?*“ [0:07:45]. Dieser bestätigt mit einem Nicken. Der Interaktionsmodus ist nach wie vor univok, d. h. alle Beteiligten teilen das Gesprächsthema. Nonverbal kommt es zu divergentem Verhalten. Die Kinder beschäftigen sich vermehrt mit sich selbst, blicken auf den Boden und auf die Etikette oder wenden ihren Blick vom Kreisgeschehen ab [0:07:40-0:07:52].

Als die Lehrperson die Worte „*tip top*“ [0:07:53] ausspricht, lehnt sie sich mit dem Oberkörper nach hinten und blickt zur filmenden Person. Der Geräuschpegel nimmt zu. Es sind Zwischengespräche zu hören (siehe Transkriptausschnitt 0:07:36-0:07:56).

[0:07:36] LPf: Genau, das ist sicher auch wichtig, he ((LPf nickt mit dem Kopf)). Hat noch jemand einen Tipp? Ja, Nino.

[0:07:42] Nm: Man braucht gute Teamarbeit.

[0:07:45] LPf: Mhm (bejahend) genau ((LPf nickt mit dem Kopf)) (3). Mhm, Markus, stimmt das, hä? ((Markus nickt)) Hä, findest du das auch?

[0:07:52] Mm: Mhm (bejahend) ja ((nickt mit dem Kopf)).

[0:07:53] LPf: Ich finde das auch tip top hä.

[0:07:56] ?: Tip top.

F12 [0:07:56]



### 7.5.6 Rekonstruierte Handlungsorientierungen im Fall Frau Spargel

Über alle drei interpretierten Sequenzen lässt sich die Handlungsorientierung ‘Abgeben von Verantwortung’ rekonstruieren. In der ersten Illustrationssequenz gibt dies Frau Spargel in der Proposition „*MALKA interessiert es [...]*“ zum Ausdruck. In dieser Aussage dokumentiert sich, nicht sie als Lehrperson, sondern das Projekt hat primär Interesse am Verlauf der Zusammenarbeit in der Klasse:

LPf: Wir haben da jetzt, das Spiel Rückenschreiben heute das zweite Mal gemacht und MALKA interessiert jetzt heute das ganz brennend, wie das heute geklappt hat. (.) Was war heute (.) tip top? Was klappte wie am Schnürchen? (.) Pascal?  
(Fall Frau Spargel; Sequenz 472\_01\_A, 0:00:01)

----

LPf: Jetzt wisst ihr was, Frau Neptun ((legt die Klassenwolke auf den Boden)), oder die wandert ja dann weiter, was würdet ihr (3) Frau Neptun für Tipps mitgeben? Wann klappt dieses Spiel, dieses Zeichnungsspiel ganz gut? Was muss man da im Team machen ((hält die beiden Zeigefinger aneinander und bewegt sie rauf und runter)), für dass das gut klappt? Könnt ihr ihr Tipps geben, wenn sie dann vielleicht morgen oder übermorgen wieder in einer anderen Klasse steht? Was könnte den Kindern da helfen, dass sie das auch so gut machen können, wie jetzt ihr. Nelli.  
(Fall Frau Spargel; Sequenz 472\_02\_S, 0:05:54)

----

LPf: Weisst du was, heute darfst du den alten Punkt wegmachen und gerade die Farbe wählen, die du gerne hättest. (2) Hm, einfach wieder mit einem Filzstift, die kann man nachher gut putzen. (2) Ihr könnt das nachher am Platz, Pascal und Marvin gerade machen, und macht es wirklich für euch. Nicht so wie's der Nachbar macht. Weil MALKA und ich und Frau Neptun, wir wollen wissen, wie es für euch war heute. (.) Der Nachbar macht das von sich. Du machst es von dir. (.) Ja?  
(Fall Frau Spargel; Sequenz 472\_01\_M, 0:05:48)

Im letzten Transkriptauszug (Sequenz, 472\_01\_M) nennt Frau Spargel jetzt auch sich selbst. Sie ist auch am Verlauf der Zusammenarbeit interessiert. Im Auszug des Verbaltranskripts sind die Akzentuierungen von 'MALKA' und der Nachname der Projektmitarbeiterin 'Frau Neptun' zu beachten. Diese Betonungen sind als Unterstreichungen gekennzeichnet.

Weiter lässt sich bei Frau Spargel eine hohe multimodale Kommunikation rekonstruieren. Das dokumentiert sich in Situationen der Verhaltensteuerung, die einen 'in situ-Bezug' haben, aber auch während des Sprechens über das vergangene kooperative Verhalten (vgl. Tabelle 15). Auffallend ist in den Sequenzen der Klasse von Frau Spargel, dass sich die Kinder gegenseitig nicht mit Vornamen nennen und auch die Lehrperson erteilt das Rederecht mehrheitlich mit Fingerzeig und nicht mit Vornamensnennung. Ein 'In-Kontakt-Treten' bzw. ein 'In-Kontakt-Sein' lässt sich durch diese drei analysierten Sequenzen nicht rekonstruieren.

Tabelle 15. Illustration multimodale Kommunikation mit 'in situ-Bezug' (Fall Frau Spargel)

<p>[0:09:37] LPf: Neun, Zeh:n. °Pss:t °(.) Behaltet doch die Finken auch gerade an den Füßen. Ich werde die Punkte, dann wieder auf ein Wolkenplakat übertragen. Ich werde das dann nebendran aufhängen diesmal. (.) [...] (Sequenz 472_01_M)</p>	<p>[0:09:41] (Fall Frau Spargel; Sequenz 472_01_M)</p>  <p>Kommentar: vgl. gelbe Linien, LPf zeigt mit nonverbal auf die Hausschuhe, die nicht an den Füßen sind.</p>
---	--

Die zweite Handlungsorientierung bewegt sich auf der Ebene der Konformität/Inszenierung. Diese ist durch die Videoaufnahme und die Anwesenheit der Projektmitarbeiterin beeinflusst: Äusserungen der Kinder wie, „wir haben nicht gestört“ (siehe Verbaltranskriptausschnitt, 0:07:20) oder das zuvor Gesagte einfach zu wiederholen, könnten dafürsprechen, dass sich die Kinder nicht trauen, die Ebene der sozialen Erwünschtheit zu verlassen, im Sinne von 'ja nichts Falsches sagen'. Gleiches könnte auch auf die Gesprächsführung der Lehrperson zutreffen.

LPf: [...] hat jemand anderes noch einen Tipp (2) für eine andere Klasse (4).  
Warum hat das bei euch so gut geklappt? (2) Ja.  
Nf: Weil wir nicht (gestört? unv.) haben.  
LPf: Mhm (bejahend) ((LPf nickt)), genau ja.  
(Fall Frau Spargel; Sequenz 472\_02\_S, 0:07:09-0:07:24)

Als Lehrperson selbst nimmt sie zum Beispiel am Ende der zweiten Aufnahme die Konklusion vor. Im Gegensatz dazu könnte sie den Kindern zutrauen, eine eigene Konklusion vornehmen zu können. Damit würde sie der Klasse eine gewisse Hoheit übers Gespräch bzw. über dessen Inhalt attestieren. Auf der Ebene der Körpersprache zeigt sich gegen Ende der Aufnahme eine Veränderung: Frau Spargel lächelt und verändert ihre Oberkörperposition von einer gebeugten

in eine aufrechte Position, wobei die letztere gelöster wirkt (vgl. Abbildung 33 und Abbildung 34, Fall Frau Spargel).

[0:03:34] (Sequenz 472\_01\_A)



Abbildung 33. Illustrationsfotogramm 'Körpersprache I' (Fall Frau Spargel)

[0:07:58] (Sequenz 472\_02\_S)



Abbildung 34. Illustrationsfotogramme 'Körpersprache II' (Fall Frau Spargel)

Zudem zeigt sich bei Frau Spargel, dass sie das soziale Lernen in einem anwendungsbezogenen Verständnis sieht. Sie erwähnt eine konkrete Beobachtung aus der vergangenen Situation. Auf die von den Kindern geäußerte Herausforderung während der Spielsituation die Druckstärke anzupassen, nimmt die Lehrperson handelnd eine Reformulierung vor bzw. verweist auf eine mögliche anzuwendende Handlungsstrategie in einer konkret-veranschaulichender Weise (vgl. Tabelle 16). In diesem Fall lässt sich die Handlungsorientierung anwendungsbezogenes Verständnis sozialen Lernens rekonstruieren.

Tabelle 16. Illustrationssequenzen ‘anwendungsbezogenes Verständnis sozialen Lernens’ (Fall Frau Spargel)

<p>[0:02:41] LPf: Also du spürst, oh jetzt drückt er ganz fest auf meinen Rücken, wow. Was machst du da?          [0:02:48] Mf: Sagen, dass er nicht so fest soll          (Sequenz 472_01_A)</p> <p>----</p> <p>[0:03:46] LPf: [...] (.) Wir könnten ja zum Beispiel eben während dem Spiel noch Abmachungen zusammentragen, wie ihr das eben hier gemacht habt, oder? Genau, <u>oder</u> wieder sagen, hey drück nicht so arg auf meinen Rücken, ah das schmerzt. Das dürft ihr. Hhm? Genau, also.          (Sequenz 472_01_A)</p>	<p>[0:02:43] (Sequenz 472_01_A)</p>  <p>---</p> <p>[0:04:27] (Sequenz 472_01_A)</p> 
--	---

Als eine weitere Handlungsorientierung lässt sich beim Fall Frau Spargel die Lenkung in der Unterrichtseinheit des Klassengesprächs rekonstruieren: Das dokumentiert sich auf der Ebene der Artefakte – in Form des vorbereiteten Unterrichtsmaterials – und in ihrer Allgegenwärtigkeit. Die Allgegenwärtigkeit manifestiert sich durch ihren umherschweifenden Blick (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17. Illustrationssequenzen zur Handlungsorientierung 'Lenkung in der Unterrichtseinheit' (Fall Frau Spargel)

<p>----</p> <p>[0:00:46] LPf: War es besser dieses Mal für dich? Super tip Top! (.) Ja, Aurelia?</p> <p>[0:00:51] Af: Ähm es war gut beim Zeichnen.</p> <p>[0:00:54] LPf: Beim Zeichnen. Als <u>du</u> gezeichnet hast oder als der Kollege gezeichnet hat?</p> <p>[0:01:00] Af: Als er gezeichnet hat.</p> <p>[0:01:03] LPf: Genau. Ja. Emil?</p> <p>(Sequenz 472_01_A)</p>	<p>[0:00:38] (Sequenz 472_01_A)</p>  <p><i>Kommentar: Benötigtes Material ist auf den SuS-Tischen vorbereitet (vgl. rosa Kreise).</i></p> <p>----</p> <p>[0:04:42] (Sequenz 472_01_M)</p>  <p>[0:05:16] (Sequenz 472_01_M)</p>  <p><i>Die gelben Linien markieren die Blickrichtung von Frau Spargel</i></p>
--	---

### 7.5.7 Fall Spargel: Zusammenfassende Schlussfolgerungen

Frau Spargel lenkt in beiden Aufnahmen. Die Lenkung bezieht sich auf das vorbereitete Unterrichtsmaterial, auf ihre Allgegenwärtigkeit in den Sequenzen, aber auch auf das eher nur oberflächliche Eingehen auf die Äusserungen der Kinder. Bei Frau Spargel dokumentiert sich, dass sie sich an einem anwendungsbezogenen Verständnis von sozialem Lernen orientiert. Zudem lässt sich beim Fall Spargel die Handlungsorientierung der Inszenierung bzw. des konformen Verhaltens rekonstruieren. Dafür sprechen einerseits ihre Körperhaltung, andererseits aber auch die Äusserungen der Kinder, die sozial erwünscht erscheinen.

Frau Spargel geht nur oberflächlich auf das Gesagte der Kinder ein, oftmals reformuliert oder wiederholt sie die Beiträge der Kinder. Handlungen, wie die Erteilung des Rederechts mittels eines Fingerzeigs durch die Lehrperson und dass sich die Kinder untereinander nicht beim Vornamen nennen, wirken etwas unpersönlich.

Ein 'In-Kontakt-Treten' bzw. ein 'In-Kontakt-Sein' lässt sich durch diese drei analysierten Sequenzen nicht rekonstruieren. Die Handlungsorientierung an einer multimodalen – verbalen und nonverbalen – Kommunikation lässt sich über alle drei interpretierten Sequenzen hinweg mit Bezug auf vergangenes oder auf das unmittelbare Verhalten rekonstruieren. Zudem kommt es zu keiner Überführung des Klassengesprächs auf den gewohnten, alltäglichen Unterricht. Das dokumentiert sich, indem Frau Spargel in der hier interpretierten Sequenz Verantwortung abgibt. Die Handlungsorientierung der Verantwortungsabgabe könnte durch die Handlungsorientierung an der Konformität/Inszenierung beeinflusst sein.

## **7.6 Fallbeschreibung: Herr Fenchel (Klassencode 484)**

### 7.6.1 Einführung in den Fall Herr Fenchel

Zum Zeitpunkt der ersten Videoaufnahme (484\_01) besuchen 18 Kinder die Klasse bei Herrn Fenchel. Bei der ersten Aufnahme sind alle anwesend, jedoch dürfen drei Kinder aufgrund fehlender Einverständniserklärung nicht gefilmt werden. In der ersten Aufnahme sind 15 Kinder und der Lehrer sichtbar. Neun Kinder sind weiblich. Zum Zeitpunkt der zweiten Aufnahme (484\_02) sind ebenfalls 15 Kinder – drei Kinder ohne Einverständniserklärung für die Videoaufnahme ausgenommen – sichtbar. Der zeitliche Abstand zwischen der ersten und zweiten Aufnahme liegt bei zwei Monaten und acht Tagen.

### 7.6.2 Kontextinformationen zum Fall Fenchel: Erste Aufnahme (484\_01)

Eine der drei interpretierten Sequenzen bezieht sich auf die erste Aufnahme. Die zweite und die dritte interpretierte Sequenz sind Teil der zweiten Aufnahme. Die erste Aufnahme dauert gesamthaft 16:15 Minuten, davon interpretiert sind 03:33 Minuten (vgl. Kapitel 6.9.1, Übersichtsliste). Die erste Kameraperspektive der Abbildung 35 (linkes Bild) zeigt Herrn Fenchel im linken Vordergrund. Er sitzt auf einem etwas höheren Hocker als die Kinder. Die Filmerin hat die Hocker entsprechend platziert, so dass die drei Kinder, die nicht gefilmt werden dürfen, in keiner der beiden Kameraperspektiven sichtbar sind. Der Lehrer hält die Karte mit dem Leitfaden für das Klassengespräch in den Händen. An der Wandtafel ist rechts ein A3-Plakat mit Tierbildern zu sehen. Diese sind paarweise nebeneinander angebracht. Daneben hängt das Klassenwolkenplakat. Das Plakat wurde mit blauer Kreide in einer Wolke ähnlichen Form umrandet. In der Kreismitte steht ein hellgrüner Hocker. Darauf liegen zwei Mikrophone. In der ersten

Kameraperspektive (vgl. Abbildung 35, linkes Bild, K1) sind sechs Kinder und in der zweiten Kameraperspektive (vgl. Abbildung 35, rechtes Bild, K2) neun Kinder zu sehen. Die Kinder haben vorgängig in zufälliger Paarbildung das Kooperationsspiel ‘Schreiben auf den Rücken’ (vgl. Anhang, Kapitel 17.5) durchgeführt. Das Spiel war den Kindern bekannt, jedoch beobachtete die Filmerin, dass vier Paare die Anweisung/den Auftrag nicht verstanden hatten. Sie notierte im Kurzprotokoll, dass sich diese vier Paare nicht miteinander beschäftigten bzw. dass der Lehrer zu zwei Paaren hingegangen ist und sie bei der Ausführung des Spiels unterstützt hat.

Kameraperspektive 1 (K1)

Kameraperspektive 2 (K2)



Abbildung 35. Fotogramm [0:01:04], (484\_01\_A)

### 7.6.3 Kontextinformationen zum Fall Herr Fenchel: Zweite Aufnahme (484\_02)

Die zweite Aufnahme dauert gesamthaft 14:44 Minuten, davon sind 10:09 Minuten interpretiert. Die zweite interpretierte Sequenz dauert 06:00 Minuten, die dritte interpretierte Sequenz 04:09 Minuten (vgl. Kapitel 6.9.1, Übersichtsliste). Das Setting der zweiten Aufnahme stellt sich wie folgt dar: Die erste Kameraperspektive (linkes Bild, K1) zeigt im Bildvordergrund Herrn Fenchels rechte Schulter. Rechts neben dem Lehrer sind zwei Jungen ebenfalls rückseitig zu sehen. Die weiteren in K1 sichtbaren elf Kinder sind von vorne zu sehen. Im Bildhintergrund befinden sich zwei parallel zum Sitzkreis verlaufende Pultreihen. Zwischen diesen Reihen stehen das zweite Kamerastativ und die filmende Person. Ein Pult steht parallel zur linken Außenwand des Schulzimmers. Wie bei der ersten Aufnahme sitzen die Kinder in beiden Kameraperspektiven auf blauen Hockern, die in Kreisform arrangiert wurden.

In der ersten Kameraperspektive (Abbildung 36, linkes Bild; K1) sind 13 Kinder zu sehen und in der zweiten Kameraperspektive (Abbildung 36, rechtes Bild, K2) sechs Kinder, wobei vier davon in einer anderen Perspektive bereits in K1 sichtbar sind. Die Kameraperspektive 2 (rechtes Bild, K2) zeigt im Hintergrund das Lehrer-Pult, ein davor platziertes Regal und einen

Notenständer, der im Vordergrund des Kamerastativs der ersten Kamera aufgestellt ist. Auf der linken Wandtafelhälfte hängt das Klassenwolkenplakat. Auf der rechten Wandtafelhälfte wurde mit blauer Kreide eine Wolke gezeichnet. In der Mitte der beiden Wandtafelhälfte hängt das Symbol eines Warndreiecks mit aufgezeichnetem Smiley (vgl. Abbildung 36). Die Kinder haben vorgängig in zufälliger Paarbildung das Kooperationsspiel 'Was soll ich tun' durchgeführt. Das Spiel war für die Kinder neu. Die Filmerin beobachtete, dass es während der Aktivität bei ein bis zwei Paaren zu Schwierigkeiten kam und sie notierte im Kurzprotokoll: Eine stumme, pantomimische Anweisung von sich zu geben, sei bei ein bis zwei Paaren schwierig gewesen.

Kameraperspektive 1 (K1)



Kameraperspektive 2 (K2)



Abbildung 36. Fotogramm [0:14:46], (484\_02\_S)

#### 7.6.4 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze einer Sequenz der ersten Aufnahme

Die erste interpretierte Sequenz heisst 'Nachplappern'. Herr Fenchel stellt eine einleitende Frage, blickt dabei auf die Leitfadenskarte in seinen Händen. Er liest die Frage ab. Er scheint, die Leitfadenskarte als Erinnerungsstütze zu benötigen (siehe Transkriptausschnitt 0:00:10-0:00:36).

<p>[0:00:10] LPm: Ähm (.) Ich werde wieder in der Wolke die Pfeile machen, so wir es kennen (.) Ich stelle heute eine Frage an euch als Mini-Wolken-Team, mhm. Erste Frage (.) was hat heute <u>gut</u> geklappt beim Schreiben auf den Rücken ((LPm hat den Leitfaden in den Händen und liest die Frage ab. Er zeigt mit der linken Hand auf ein Kind, welches aufstreckt und beugt sich nach vorne)). Bitte, Jerita.</p>	<p>F1 [0:00:22]</p> 
--	--

Zudem dokumentiert sich an dieser Stelle durch seine Äusserung „*erste Frage [...]*“ [0:00:22], dass es sich in dem Moment nicht um eine routinisierte Handlungspraxis handelt, sondern dass die Fragen entlang der Interventionsvorgaben abgehandelt werden. Herr Fenchel nennt das Kooperationspiel ‘Schreiben auf den Rücken’. Er begleitet dies mit Schreibgesten in die Luft.

Das anschliessende Rederecht erteilt er multimodal: Er beugt sich nach vorne, streckt seine linke offene Hand zur Ausführung einladend dem aufzeigenden Mädchen entgegen. Er nennt ihren Vornamen, Jerita [0:00:35].

Jerita differenziert im Modus einer positiven Bewertung, dass bei ihnen die Zusammenarbeit gut funktioniert hat. Der Lehrer fragt nach, was genau gut lief. Während Jerita spricht, schwenkt sein Blick hin zum Partnerkind Erwin, der seinen Daumen waagrecht ausstreckt. Mit dieser Daumengeste drückt er eine mittelmässige Bewertung der Zusammenarbeit mit Jerita aus. Sie ist als antithetische Enaktierung zur Äusserung von Jerita zu deuten.

Herr Fenchel richtet darauf die Frage an Erwin, weshalb er die Zusammenarbeit als mittelmässig beurteile. Als Erwin exemplifiziert, reformuliert Herr Fenchel mit einer ‘Entweder-oder-Frage’ „*oder nicht deutlich?*“ [0:01:22]. Erwin wiederholt daraufhin in bestätigender Weise die präzisierenden Worte des Lehrers. Das anschliessende Nachfragen des Lehrers bei Jerita, was sie beim nächsten Mal besser machen könne, verweist auf eine eher negative Beurteilung des Mädchens. Es erweckt den Anschein, als wolle er sich versichern, dass Jerita nachvollziehen kann, worum es geht. Ihre anschliessende Exemplifizierung zeigt, dass sie verstanden hat, was beim nächsten Mal hilfreich sein könnte. Sie nennt dazu eine konkrete Handlungskonsequenz. Diese validiert der Lehrer abschliessend mit einem Nicken [0:00:36-0:01:40]. Nach der Reformulierung fragt Herr Fenchel Erwin, wie es sei, wenn jemand nicht deutlich auf den Rücken schreibe. Der Lehrer schaut dabei abwechslungsweise zu Erwin und auf die Leitfadenskarte in seinen Händen.

Der Knabe blickt nach der Frage des Lehrers zu Jerita, die neben ihm sitzt. Seinen Blick auf die beiden gerichtet, fragt Herr Fenchel in die Klasse, ob es langweilig werde, wenn ein Kind nicht deutlich auf den Rücken schreibe und ob das dann noch Spass mache. Einige Kinder sprechen, ohne dass ihnen der Lehrer zuvor das Rederecht erteilt, und bestätigen seine Frage. Durch die an die ganze Klasse gerichtete Frage erzeugt Herr Fenchel Gemeinschaft.

Er spricht daraufhin Jerita nochmal an. Sie nimmt sogleich Blickkontakt zum Lehrer auf. Die Frage, ob sie verstehe, was Erwin vorhin gesagt habe, bejaht das Mädchen. Ohne weiter auf die Zustimmung von Jerita einzugehen, fährt der Lehrer fort und meint, wenn man es so mache, dann sei es langweilig und zeigt dabei mit dem Zeigefinger zuerst auf Erwin dann auf Jerita. Sein Blick ist immer noch ihr zugewandt, er spricht und nickt dazu, als ob er eine weitere

Bestätigung von Jerita erwarten würde. Im weiteren Interaktionsverlauf stellt Herr Fenchel der Klasse die Frage „*was machen wir wenn`s langweilig ist?*“ [00:02:13]. Die Benennung des Personalpronomens ‘wir’ könnte darauf verweisen, dass sich der Lehrer selbst als Teil der Klasse versteht. Hier könnte sich ein Partizipationsverständnis in der Interaktionsbewegung dokumentieren: Wir sind eine Gemeinschaft zu der sowohl der Lehrer als auch die Kinder gehören.

Herr Fenchel schwenkt seinen Blick leicht von der linken zur rechten Seite und wiederholt seine Frage. Nach drei Sekunden zeigt Mia auf. Sie erhält durch seinen Fingerzeig das Rederecht und gibt zur Antwort, man könne nichts machen, wenn es langweilig sei. Herr Fenchel nickt bestätigend und fährt mit Nachfragen fort.

Zwei Kinder sprechen in Wortfetzen hinein. Der Lehrer reagiert nicht darauf. Hier dokumentiert sich, dass Herr Fenchel das Rederecht einerseits verbal und nonverbal erteilt, andererseits geschieht das Sprechen im Kreis auch ohne sein Einverständnis.

Im Folgenden macht Herr Fenchel eine Sprechgeste (siehe Transkriptausschnitt 0:02:20-0:02:38) worauf die Kinder mit „*blablabla*“ antworten. Diese Antwort wird von dem Lehrer mit einem Nicken validiert und reformulierend ergänzt er, dass man gerade beginne zu stören. Auf die Frage, ob sie das denn mögen, antworten einige Kinder laut „*nein*“ [0:02:41].

<p>[0:02:20] LPm: Oder man, man macht, man, man macht was?          [0:02:24] Jf:              └ Pause.          [0:02:25] ?f: └ Weiter          [0:02:27] LPm ((macht pantomimisch mit der rechten Hand Sprechbewegungen. Abwechslungsweise berühren sich die Fingerkuppen und nach 2 Sekunden wieder nicht mehr)).          [0:02:28] ((Einige Kinder sagen: „Blabla, bla bla“)).          [0:02:29] LPm: ((nickt)). (.)          Man fängt an zu plappern, hä und zu stören und mögen wir das?          [0:02:36] Kinder antworten im Chor: <b>Nei:::n!@@@</b></p>	<p>F8 [0:02:28]</p> 
---	--

Jerita richtet ihren Blick auf die Etikette, die an ihrem Pullover klebt. Das veranlasst Herrn Fenchel anscheinend erneut ihren Vornamen zu nennen und dabei zur rechten Wandtafelhälfte, hin zum Klassenwolkenplakat zu schreiten.

Es kommt zu einem Unterbruch: Herr Fenchel bemerkt, dass ihm zum Bearbeiten der Klassenwolke ein Stift fehlt. Gefolgt von Blicken einiger Kinder, holt er sich diesen bei seinem Lehrerpult. Wieder zurück bei der Wandtafel, nimmt er in Assoziation mit der Klassenwolke eine Zwischenkonklusion vor. Der Oberkörper des Lehrers ist dabei mehrheitlich von den Kindern abgewandt.

Erneut geht es um die beiden Kinder, Erwin und Jerita. Herr Fenchel fragt nochmals bei Erwin und danach bei Jerita nach, wie sie die Zusammenarbeit fanden und zeichnet die Einschätzungen mit Pfeilen auf der Klassenwolke ein. In der linken Hand hält er dabei die Leitfadenskarte. Die vierstufige Smiley-Skala auf dem Klassenwolkenplakat erhält keine Beachtung (die Vorgabe wäre gewesen, Punkte auf Höhe des entsprechenden Smileys einzutragen). Als Jerita erneut gefragt wird, antwortet sie mit „*ein bisschen gut gemacht*“ [0:03:13]. Überlappend ertönt vom Lehrer das Wort „mittelmässig“. Diese überlappende Äusserung kommt einer Übersetzung oder einem korrektiven Feedback gleich. Der Lehrer zeigt auf Jerita, als er ihr die Frage wiederholt stellt, ob sie das besser machen könne. Das Mädchen bejaht nickend. Herr Fenchel stellt ihr erneut eine Frage „*gut, super, oke?*“ [00:03:29], worauf Jerita mit „*ja*“ antwortet und ein „*ja*“ ist auch von einem anderen Kind zu hören [00:03:33]. Seit dreieinhalb Minuten führt der Lehrer die Diskussion mit Blick auf Jerita gerichtet. Die anderen Kinder sind nicht angesprochen, alle ausser einem Knaben blicken jedoch unablässig zu ihrem Lehrer (siehe Fotogramm 12, [0:03:25]).

Fotogramm 12 [0:03:25]



### 7.6.5 Interaktionsbeschreibung und Interpretationsansätze zweier Sequenzen der zweiten Aufnahme

Die zweite interpretierte Sequenz (484\_02\_S) trägt den Namen 'Die Wolke ist oben'. Die Eröffnung der Interaktionseinheit geschieht durch Herrn Fenchel mit der Frage, was den Kindern in der heutigen Aktivität gelungen sei, dabei unterstützt er das Gesagte mit einer zum Ohr führenden Handgeste. Möglicherweise möchte Herr Fenchel mit der Verwendung des Personalpronomens 'ihr' und dem Abdecken der unteren Punkte auf der Klassenwolke ein 'Wir-Gefühl' herstellen. Durch das Abdecken der unteren Punkte dokumentiert sich, dass er adaptiv mit der Interventionsvorgabe umgeht. Damit bewirkt er, ein 'in Schutz nehmen' dieser Kinder.

Das von Angela Elaborierte „*man darf nicht dazwischenreden*“ [0:12:50] validiert der Lehrer verbal. Zusätzlich erhält die Validierung mit der Assoziation der Regelkarten, die der Lehrer nacheinander an die Wandtafel hängt, eine ergänzende Verstärkung. Er steht dazu an der Wandtafel. Auf dem blauen Streifen stehen z. B. die Wörter 'nicht stören'. Dabei fällt auf, dass Herr Fenchel die Regelkarten hochhält, bevor die Kinder antworten können.

Erneut berührt der Lehrer sein Ohr mit der Hand und hebt beide Hände an. Er steht dabei der Klasse zugewandt, im Sinne von 'ich bin ganz Ohr für eure Erklärungen'. Elena kann diese Geste des Lehrers übersetzen, nimmt eine verbale Differenzierung vor und meint „*zugelost*“ sie meint damit 'zugehört' [0:13:02], was der Lehrer verneint, da die Aktivität 'Was soll ich tun' ein Miteinandersprechen nicht vorsah. Es kommt zu Gelächter. Der Lehrer reformuliert Elenas Aussage und gestikuliert dabei mit den Fingern, was Ardita und Elena zum Lachen bringt. Es erweckt den Anschein, dass das ausschweifende Gestikulieren des Lehrers den Mädchen eher als eine theatralische Einspielung als ein authentisches Tun vorkommt.

Im Anschluss proponiert der Lehrer in Assoziation mit der Klassenwolke, dass dieses visuelle Wolkenbild Auskunft über das Funktionieren der Zusammenarbeit in den Gruppen gibt. Der Zweck der ausschweifenden Gesten könnte darin liegen, das Verbale zu unterstützen, visuell zu ergänzen und verständlicher zu machen.

An der Wandtafel sind zwei Klassenwolken sichtbar: Die Wolke, die mit Tafelkreide aufgezeichnet wurde, stellt die Klasse als Ganzes dar, denn die sich darin befindenden Pfeile können nicht einem spezifischen Kind zugeordnet werden. Wie das die Intervention vorgab, wird die Zusammenarbeit bewertet. Dafür werden die üblichen Signalfarben grün und rot eingesetzt. Das wurde wahrscheinlich von der Lehrperson im Voraus festgelegt. Das entspricht der schulischen Logik für positive bzw. negative Bewertungen bzw. diese wird damit reproduziert [12:51-13:35].

Herr Fenchel greift in seine Hemdtasche nach einem Stift suchend. Diesen benötigt er zur Vollendung der Klassenwolke. Herr Fenchel wird nicht fündig, verlässt kurzfristig den Kreis, um sich einen Stift zu holen. Daraufhin steht er mit abgewandtem Rücken und Blick zur Wandtafel und spricht daraufhin zu den Kindern (siehe Transkriptausschnitt 0:12:51-0:14:09). Es kommt zu einem kurzen Unterbruch des Gesprächs: Innerhalb der Klasse gibt es Zwischengespräche, die anfänglich in einem inkludierenden Interaktionsmodus stehen (Frage des Lehrers: „*Wie wird die Wolke aussehen und wie sieht sie nach dem Einzeichnen aus?*“).

[0:12:51] LPm: Ja genau. Oder? ((steht auf und geht zur Wandtafel)) (2) ihr habt nicht dazwischengeredet ((klebt einen blauen Streifen an die Wandtafel)). Sondern ihr habt was, ganz gut? ((zuckt mit den Schultern und hält die rechte Hand ans rechte Ohr)) ((einige Kinder lachen)). Ja, du hast ja nichts gehört, oder Elena? ((einige Kinder lachen)). Aber was hast du gemacht?  
 [0:12:55] Efm: [Zugelost!

Du hast gut aufgepasst, ja was will jetzt das andere, oder? Hey, Elena? (.) Habt ihr gemerkt? Ihr habt heute, ganz ganz gut aufgepasst. Was soll ich jetzt machen? (.) Und hat's geklappt? ((zeigt auf die Wandtafel)) Guckt einmal. (.) unsere Wolke, ich muss sie gleich markieren, hhm? ((geht zum Gestell ausserhalb des Kreises und holt sich einen Filzstift)). Machen wir eine schöne Wolke daraus? (2) Unsere Wolke heute ((umrandet die Punkte der Kinder zu einer Wolke und die Kinder reden durcheinander und schauen zum Klassenwolkenplakat, ein Kind sagt: „So gross.“ Einige Kinder sagen: „Hä, was ist das?“)).  
 ((Die Kinder sprechen durcheinander, man hört: „Wie ein Elefant“ @(.@))).  
 (6). Achtung, jetzt wieder aufpassen ((übergibt das Wort einem Mädchen und zeigt mit der rechten Hand auf dieses Mädchen)).

F3 [0:13:37]



F4 [0:13:55]



Nach einer gewissen Zeit wird deutlich, dass die Kinder das Proponierte nicht mehr teilen, der Interaktionsmodus wird antithetisch. Es kommt zu verbalen und nonverbalen Ermahnungen durch den Lehrer. Im Anschluss daran beschreibt Alba mit einem quantifizierenden Vergleich, weshalb sich die heutige Klassenwolke räumlich hoch auf der Wandtafel befindet. Der Lehrer reformuliert das von Alba Geäusserte, indem er eine Übersetzung in seine eigene Rahmenhandlung vornimmt und Bezug auf die Regelkarten nimmt. Erneut kommt es zu kurzen Wartezeiten

für die Kinder, da der Lehrer die Karten an die Wandtafel hängt. Mit Bezug auf die Regelkarten stellt Herr Fenchel der Klasse 'Ja-Nein-Fragen', sein Zeigefinger richtet sich dabei auf die Regelkarten. Die Kinder können auf den Karten direkt ablesen, was sie zu antworten haben, entsprechend erfolgt ihre Antwort synchron. Dies geschieht spontan ohne Einforderung des Rede-rechts durch den Lehrer (siehe Transkriptausschnitt 0:14:28-0:15:12).

[0:14:28] Lpm: Hhm (bejahend) alle haben was gemacht? Gut? ((zeigt auf sein Ohr)). ((Die Kinder sagen im Chor: „aufgepasst“)). Genau, gut mitgemacht. Ich melde mich und ich mache mit, oder, hä? ((hängt einen weiteren grünen Zettelstreifen an die Wandtafel)) (2) Ich mache meine Aufgaben sorgfältig. Ich passe auf, hä. Und was habt ihr gemacht? ((hängt einen weiteren, weissen Zettelstreifen an die Wandtafel)). Einander geholfen ((zeigt dabei auf den weissen Zettelstreifen)). Helfen. Und hier, was habt ihr nicht gemacht? ((lässt die Kinder lesen, diese buchstabieren und sagen im Chor: „nicht schrei::::en“)). Nicht schreien, ja. Ihr habt nicht geschrien (unv.)

Fotogramm 5 [0:14:46]



Herr Fenchel zeigt auf Petris Punkt innerhalb der Klassenwolke und richtet seinen Blick auf den Jungen. Der Lehrer bewertet Petris Benehmen in der vorangehenden Kooperationsituation negativ. Derweil Herr Fenchel von Petris zurückliegendem unerwünschten Verhalten spricht, zeigt er synchron auf die drei Regelkarten an der Wandtafel. Während der Lehrer öffentlich das Betragen von Petri kritisiert, wendet der Junge den Blick von seinem Lehrer ab. Als Herr Fenchel den Kopf zu ihm herabsenkt und ein nonverbales Eingeständnis seines Fehlverhaltens verlangt, nickt ihm Petri zu.

Durch die Anschlussäusserungen der Kinder wird deutlich, dass für sie die räumliche Position der Klassenwolke wichtiger ist als die Thematisierung der unerwünschten Verhaltensweise von Petri. Obwohl zuvor während den Äusserungen des Lehrers fast alle Kinderaugen auf ihren betroffenen Klassenkameraden gerichtet waren, gehen die Kinder nicht auf die öffentliche negative Verhaltensrückmeldung ihres Lehrers ein.

Petri validiert die räumliche Lage der Klassenwolke mit einem 'Ja'. Dadurch, dass der Rest der Klasse keinen unmittelbaren Bezug auf das negative Betragen von Petri nimmt, wird diese öffentliche Hervorhebung eines einzelnen Kindes, die als Blossstellung bezeichnet werden kann, abgeschwächt.

Die anschließende differenzierte Exemplifizierung in Assoziation mit zwei älteren Klassenwolken ist von oppositionellem Verhalten einiger Kinder gefolgt (Zwischengespräche). Zu Beginn kommt es erneut zu einem Unterbruch des Klassengesprächs, denn der Lehrer dreht sich mit dem Oberkörper ab, um die Interventionskarten in die Hand zu nehmen. Der längere Blick darauf erweckt den Eindruck, dass es sich hierbei nicht um ein Vergewissern des Ablaufs, sondern eher um ein gezieltes Nachlesen handelt. Dies lässt die Vermutung aufkommen, dass der Ablauf des Klassengesprächs nicht verinnerlicht ist (siehe Fotogramm 10, [0:17:38]).

Fotogramm 10 [0:17:38]



Herr Fenchel dreht sich erneut von der Klasse in Richtung Wandtafel ab, um die beiden älteren Wolken aufzuhängen. In dieser Situation ergeben sich wieder Zwischengespräche der Kinder. Von Herrn Fenchel ist daraufhin ein Seufzer zu hören.

Das anschließende Hinauf- bzw. Herunterschieben des Wolkenplakates an der Wandtafel soll den Kindern die veränderbare räumliche Lage der Wolke je nach Situation der Klasse als Gemeinschaft visuell verdeutlichen. Eine niedrig an der Wandtafel stehende Wolke steht in symbolischer Assoziation mit 'Der Klasse als Gemeinschaft geht es in den Zusammenarbeitssituationen in zufälliger Paarbildung schlecht'. Eine hoch liegende Wolke bedeutet 'Der Klasse geht es in den Zusammenarbeitssituationen in zufälliger Paarbildung gut'.

Während diesen Erklärungen ist der Blick des Lehrers komplett von der Klasse abgewandt. Sein Oberkörper verdeckt beispielsweise für Petri die Sicht auf das Wolkenplakat. Der Junge dreht sich in Folge zum hinter ihm stehenden Tisch ab und greift nach dem darauf liegenden Unterrichtsmaterial. Dies veranlasst den Lehrer, wieder der Klasse zugewandt, Petris Arm zu berühren und dessen Oberkörper wieder zur Kreismitte zu repositionieren. Petri lässt es geschehen und zeigt keine Reaktion (siehe Fotogramm 11, [0:17:44]).

Fotogramm 11 [0:17:44]



Am Ende steigt der Geräuschpegel, Klatschgeräusche sind zu hören. Herr Fenchel versucht dies mit einem „*psst*“ [0:17:46] zu unterbinden. Er blickt währenddessen wieder längere Zeit auf die Interventionskarten und nicht zur Klasse [16:19-17:46]. Anschliessend bewertet er die Ausführung der Kooperationsaufgabe positiv. Bei der Stelle „*sehr gut gelöst*“ [0:17:52] erfolgt ein Nicken. Erneut wird das Verbale synchron mit einer Geste unterstützt. Es scheint, als würde der Lehrer die Frage, ob die Aufgabe Spass gemacht habe (‘Ja-Nein-Frage’) spontan stellen. Die Frage verbreitet zeitgleich eine angenehme, gelöste Stimmung: Herr Fenchel und einzelne Kinder lachen. Nur noch wenige halten ihren Blick zum Lehrer aufrecht. Es kommt zu nonverbalen, oppositionellem Verhalten einzelner Kinder. Am Ende geht der Lehrer nochmals auf die Regeln ein. Der Hinweis „*die Regeln, die wir sowieso schon kennen*“ [0:18:08] ist ein Verweis darauf, dass sich die für die Zusammenarbeitssituation besprochenen Regeln nicht von bestehenden, bereits bekannten Klassenregeln unterscheiden. Das ‘wir’ könnte darauf verweisen, dass sich der Lehrer bei der Einhaltung/Ausführung dieser Regel mitdenkt und sich als Mitglied der Klassengemeinschaft sieht. An dieser Stelle kommt es nicht zu einer Hierarchisierung.

Die abschliessende Konklusion in Form einer kurzen Wiederholung der drei Regeln erfolgt ausschliesslich auf verbaler Ebene: Erneut antworten die Kinder synchron und ‘spulen’ – so scheint es – die Regeln herunter. Dabei ergänzt der Lehrer „*und nicht streiten, hat stark geholfen*“ [0:18:42]. Der Lehrer nimmt eine direkte Bewertung vor und erwähnt ideale Verhaltensweisen.

Ein Kind differenziert antithetisch: Petri hätte doch gestritten, was der Lehrer nickend validiert und beschwichtigt mit „*ja er brauchte eine Pause*“ [0:18:46], dabei berührt er Petris Schulter in einer fast patrimonialen Art und Weise. Auch an dieser Stelle nimmt der Lehrer direkt eine Begründung für Petris Verhalten vor. Der Knabe hat in dieser Situation nicht die Möglichkeit – wie auch schon zuvor – selbst Stellung dazu zu nehmen (siehe Fotogramm 13, [0:18:48]).

Fotogramm 13 [0:18:48]



Die dritte interpretierte Sequenz (484\_02\_S3) nennt sich 'Nicht so gut gefallen'. Die Eröffnung der Interaktionseinheit vollzieht der Lehrer nach einer an Petri gerichteten nonverbalen Verhaltensdisziplinierung. Danach erzählt Thomas, weshalb ihm das Spiel 'Was soll ich tun' nicht so gut gefallen habe. Während Thomas spricht, hält der Lehrer die linke Hand ans linke Ohr und zeigt mit der rechten Hand auf ihn. Er will Thomas offensichtlich damit zu verstehen geben, dass er lauter sprechen solle. Während Thomas spricht, blickt der Lehrer zur Wandtafel und fragt ihn, mit wem er zusammen gewesen sei. Der Lehrer blickt dabei auf das Wolkenplakat und zeigt mit dem Finger darauf. Thomas schwenkt mit seinem Zeigefinger im Klassenzimmer hin und her, was einer Unterstützung des Verbales gleichkommt. Hier dokumentiert sich erneut, dass der Lehrer, wie auch die Kinder multimodal kommunizieren.

Herr Fenchel hat Blickkontakt zu Thomas. Als er das von Thomas Geäußerte reformuliert, nickt der Junge. Dies könnte bedeuten, dass die Reformulierung des Lehrers in seinem Sinne ausfällt. Unmittelbar darauf elaboriert Angela antithetisch, sie hätte pantomimisch angezeigt, was Thomas tun solle. Thomas widerspricht Angela. Von einem Kind aus dem Hintergrund ist zu hören, so könne man doch gar nicht sprechen.

Hier dokumentiert sich, dass das lautlose Kommunizieren für die beiden aber auch für andere Kinder eine Herausforderung bedeutete. Dies bringt zum Ausdruck, dass Handlungsstrategien ohne Worte für eine verständliche Kommunikation weitgehend fehlen bzw. weniger erprobt oder weniger bekannt sind. Bei [20:04] zeigt der Lehrer auf die beiden und fügt lächelnd an, sie müssten es „*noch ein wenig trainieren*“ [0:20:06]. Hier unterbricht Herr Fenchel die Interaktion der beiden diskutierenden Kindern. Das Verb 'trainieren' verweist darauf, dass die Kinder die Gelegenheit erhalten, etwas zu üben, was von beiden bestätigt wird [20:07].

Auf der linken Kreisseite wird ein Kind, das in der Videoaufnahme nicht sichtbar ist, vom Lehrer durch Namensnennung angesprochen. Bei [20:23] hält sich der Lehrer die rechte Hand ans Ohr, was der Bedeutung 'Ja, ich höre zu, du kannst dich äussern' gleichkommt (siehe Fotogramm 9, [0:20:23]).

Fotogramm 9 [0:20:23]



Es folgt eine längere Sprechpause, worauf einige Kinder laut zu lachen beginnen. Sogleich wertet Herr Fenchel das Gelächter als ein Auslachen desjenigen Kindes, das sich auf sein persönliches Ansprechen nicht äussert, und er runzelt die Stirn. Mit Blick auf die rechte Kreisseite macht er eine Anschlussproposition mit dem Fokus auf 'was hat dir gefallen'. Bei „*was*“ streckt er fragend die Hand aus. Bei der Stelle „*wer kann etwas sagen?*“ [20:44] zeigt er mit seiner rechten Hand auf. Mit der linken Hand berührt der Lehrer das Mädchen Alba, an der Schulter. Es dreht seinen Oberkörper daraufhin wieder in Richtung Kreis.

Darauf meldet sich Sedar per Handzeichen. Herr Fenchel blickt, während er die Anschlussproposition vornimmt zu Sedar und erteilt ihm mit ausgestreckter Handfläche das Rederecht. Sedar erklärt, er habe seinen Punkt auf dem Wolkenplakat räumlich gesehen im unteren Bereich angebracht, da sie sich anfänglich nicht einig waren. Das Miteinandersprechen, was eigentlich gegen die Spielregel war, sei hilfreich gewesen. Der Lehrer validiert die Äusserung von Sedar und zeigt mit einer Handgeste auf ihn und sein Partnerkind.

Im Anschluss daran fragt Herr Fenchel, was Elena und ihrem Partnerkind gefallen habe. Während er spricht, legt er die Interventionskarten zur Seite, das könnte ein Verweis darauf sein, dass das Klassengespräch allmählich dem Ende entgegengeht und der Lehrer nicht mehr auf ein Skript angewiesen ist. Als Herr Fenchel Elenas Vornamen nennt, lächelt er. Nach Elenas Ausführungen reformuliert der Lehrer das Geäusserte mit Handgesten. Sintia hebt mit aufmerksamkeitssuchender Art fuchtelnd ihre Hand. Daraufhin richtet er sich mit einer Handgeste und den Worten „*Sintia noch zum Abschluss*“ [21:37] an das Mädchen. Damit wird für alle klar, dass das Gespräch bald zu Ende geht. Das Mädchen elaboriert eher oberflächlich und undifferenziert, dass es lustig gewesen sei. Dabei lacht es, umfasst seine Beine und hebt sie kurz an. Sintias Äusserung wird durch den Lehrer und andere Kinder validiert.

Es kommt zu einer Sprechpause seitens des Lehrers, die die Kinder unmittelbar mit Zwischengesprächen und Lachgeräuschen ausfüllen. Während einige Kinder noch Zwischengespräche führen, schliesst der Lehrer das Klassengespräch ab. Die Mimik des Lehrers wirkt gelöst (siehe Transkriptausschnitt 0:21:26-0:21:54).

<p>[0:21:35] LPm: Okay (.) Sintia noch zum Abschluss.</p> <p>[0:21:37] Sf: Und es war ganz lustig.</p> <p>[0:21:40] LPm: Dich, du fandest es lustig? Ein lustiges Spiel. (.) Gut. (3) <b>Gut</b>. Wir beschliessen unsere Runde für heute.</p>	<p>F12 [0:21:26]</p> 
--	---

### 7.6.6 Rekonstruierte Handlungsorientierungen im Fall Herr Fenchel

Alle drei interpretierten Sequenzen zeigen eine Handlungsorientierung an der Beurteilung des kooperativen Verhaltens. Dabei geht die Beurteilung von Herrn Fenchel aus. Auch die Kinder beurteilen sich gegenseitig positiv wie auch negativ (vgl. Tabelle 18). Ebenfalls dokumentiert sich eine Beurteilung auf der Ebene des Artefakts der Klassenwolke einerseits durch ihre räumliche Anordnung, andererseits durch die Verwendung der Signalfarben rot und grün bei der Markierung auf der Klassenwolke

Die zweite Handlungsorientierung bewegt sich auf der Ebene der Inszenierung im Modus einer Zuwendung/Wertschätzung den Kindern gegenüber. Die Atmosphäre in der Klasse von Herrn Fenchel wirkt gelöst, nicht zuletzt bedingt durch seine gemeinschaftsherstellenden Fragepropositionen (siehe Transkriptausschnitt 0:02:29-0:02:52). In beiden Aufnahmen kommt es durch Organisationslücken zu Unterbrüchen. Der Lehrer hat das Material nicht griffbereit, er muss es ausserhalb des Kreises holen. Es stellt sich die Frage, ob die Durchführung des Klassengesprächs einer routinisierten Praxis entspricht. Auf die inhaltlichen Unterbrechungen und den fehlenden Blickkontakt des Lehrers zur Klasse reagieren die Kinder mit einem erhöhten Geräuschpegel, z. T. in Form von Lachern:

LPm: ((nickt mit dem Kopf)). (.)  
 Man fängt an zu plappern, hä und zu stören  
 und mögen wir das?  
 Kinder antworten im Chor: **Nei:::n!@@@**  
 LPm: Nicht ((einige Kinder lachen)).  
 Jerita ((Jerita schaut zur LPm als sie ihren Namen hört, zuvor war ihr Blick auf der Etikette)). Ou, einen Stift ((LPm steht auf und geht zur Wandtafel und dreht sich um)).  
 Kinder: @@@@ (6) (Fall Herr Fenchel; Sequenz 484\_01\_A, 0:02:29-0:02:52)

Die Handlungsorientierung der Inszenierung lässt sich auch durch den häufigen Blick auf die Leitfadenskarte rekonstruieren (vgl. Abbildung 37 und Abbildung 38).

Bezugnehmend auf die gewöhnlich geltenden Klassenregeln überführt Herr Fenchel das im vorherigen Klassengespräch Besprochene.

[0:01:04] (Sequenz 484\_01\_A)



Abbildung 37. Illustrationsfotogramm zur Handlungsorientierung 'Inszenierung' (Fall Herr Fenchel)

[0:17:38] (Sequenz 484\_02\_S)



Abbildung 38. Illustrationsfotogramm zur Handlungsorientierung 'Inszenierung' (Fall Herr Fenchel)

Tabelle 18. Illustrationssequenzen zur Handlungsorientierung 'Beurteilung des kooperativen Verhaltens' (Fall Herr Fenchel)

<p>[0:00:44] Jf: Ähm, das der (2) der Erwin so gut geschrieben hat.          [0:00:56] LPm: ((nickt mit dem Kopf)). Also er hat. Und du E.          [0:00:57] Em:   Also          [0:00:59] LPm: Oke. Und du Erwin findest es mittelmässig          [0:01:01] Em:   Ja.          [0:01:02] LPm: Warum findest du es mittelmässig?          [0:01:05] Em: Weil Jerita hat nicht so gut geschrieben.          [0:01:08]   Jf: Doch          ((beugt den Kopf in Richtung LPm)).          [0:01:10] Em: Einmal hat sie so gemacht ((macht eine horizontale Handbewegung und danach eine Waagrechte und überkreuzt dabei die Arme.))          [0:01:15] LPm: Gut, mhm (bejahend). Hat sie ähm, hat sie zu schnell oder zu flüchtig geschrieben?          (Sequenz 484_01_A)</p> <p>----</p> <p>[0:03:21] Jf: (Da::s ich gut gemacht? unv.)          [0:03:26] LPm:   Mittelmässig, kannst du das besser machen?          [0:03:29] Jf: ((nickt mit dem Kopf))          [0:03:29] LPm:   Gut, super. Oke?          (Fall Herr Fenchel; Sequenz 484_01_A)</p>	<p>----</p> <p>[0:17:38] (Sequenz 484_02_S)</p> 
---	---

Herr Fenchel bedient sich einer multimodalen Kommunikation. Das zeigt sich durch seine begleitenden Gesten während des Sprechens, meistens unterstützen sie das unmittelbar verbal Geäusserte (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19. Illustrationssequenzen zur Handlungsorientierung 'multimodale Kommunikation' (Fall Herr Fenchel)

<p>[0:02:29] LPm: ((nickt mit dem Kopf)). (.)          Man fängt an zu plappern, hä und zu stören und mögen wir das?          (Sequenz 484_01_A)</p> <p>[0:12:55] Efm:   Zugehört!</p>	<p>[0:02:28] (Sequenz 484_01_A)</p> 
--	--

[0:12:56] Du hast gut aufgepasst, ja was will jetzt das andere, oder? Hey, Elena? (.)  
 Habt ihr gemerkt? Ihr habt heute, ganz ganz gut aufgepasst. Was soll ich jetzt machen? (.) Und hat's geklappt? ((zeigt auf die Wandtafel)) [...].  
 (Sequenz 484\_02\_S)

-----

[0:20:00] Lpm: Das heisst, ihr beiden müsst das noch ein bisschen trainieren, oder? (.) Hhm? (fragend) @@@@@.  
 (Sequenz 484\_02\_S3)

[0:13:11] (Sequenz 484\_02\_S)



[0:20:01] (Sequenz 484\_02\_S3)



Als weitere Handlungsorientierung zeigt sich beim Fall Herr Fenchel die Lenkung in der Unterrichtseinheit des Klassengesprächs. Das dokumentiert sich in Form einer 'Lückentextkonversation'. Herr Fenchel macht Gesten, die die Kinder übersetzen sollen. Er zeigt auf Regelkarten und weist die Kinder an, diese zu kommentieren (vgl. Tabelle 20). Durch diese Steuerung wird eine freie Äusserung der Kinder eingeschränkt und in die gewünschte Bahn gelenkt.

Tabelle 20. Illustrationssequenzen zur Handlungsorientierung 'Lenkung in der Unterrichtseinheit', (Fall Herr Fenchel)

[0:14:28] Lpm: Hhm (bejahend) alle haben was gemacht? Gut? ((zeigt auf sein Ohr)). ((Die Kinder sagen im Chor: „aufgepasst“)). Genau, gut mitgemacht. Ich melde mich und ich mache mit, oder, hä? ((hängt einen weiteren grünen Zettelstreifen an die Wandtafel)) (2) Ich mache meine Aufgaben sorgfältig. Ich passe auf, hä. Und was habt ihr gemacht? ((hängt einen weiteren, weissen Zettelstreifen an die Wandtafel)). Einander geholfen ((zeigt dabei auf den weissen Zettelstreifen)). Helfen. Und hier, was habt ihr nicht gemacht? ((lässt die Kinder lesen, diese buchstabieren und sagen im Chor: „nicht schrei::::en“)). Nicht schreien, ja. Ihr habt nicht geschrien (unv.) (Aufnahme 484\_02\_S)  
 Kommentar: Äusserungen werden häufig in einen lehrerzentrierten Orientierungsrahmen übersetzt

[0:14:46] (Sequenz 484\_02\_S)



Kommentar: Interaktion verläuft in einer Art Lückentextkonversation entlang von Regelkarten an der Wandtafel (vgl. gelbe Umrandung).

Weiter kommt ein Sprechen über kooperatives Verhalten im erwachsenenzentrierten Verständnis zum Ausdruck, was die folgenden Verbaltranskriptauszüge illustrieren:

LPm: Wenn man es so macht, dann ist es für euch langweilig und was macht man dann wenn's langweilig ist? ((ein Mädchen zeigt auf)). Was machen wir? ((zeigt mit der linken Hand auf das Mädchen, dass sich per Handzeichen meldet)).

?f: Dann kann man nichts, nichts machen.

LPm: Oder man, man macht, man, man macht was?

Jf: | Pause.

(Fall Herr Fenchel, Sequenz 484\_01\_A, 0:02:04-0:02:25)

LPm: Ps::st ((berührt Petri, der sich abgewandt hat)). Wir haben heute eine Aufgabe gehabt und ich finde, ihr habt das sehr gut gelöst. (.) Hat sie euch Spass gemacht? ((alle Kinder bejahen im Chor, indem sie „Ja:::a“ sagen, lachen auch LPm lacht)). @@@@ (2) ähm, welche Regeln, die wir schon sowieso kennen, habt ihr (.) umgesetzt? Was hat, welche Regeln habt ihr befolgt, damit es gut geklappt hat? (.) Die erste war? (.) Gut aufpassen. Die zweite war? (.) Nicht stör::en und dazwischen reden oder? (unv.) Und die dritte war?  
(Fall Herr Fenchel; Sequenz 484\_02\_S, 0:17:46-0:18:39)

Was beispielsweise mit 'nicht stören' konkret in der Situation gemeint ist, wird von Herrn Fenchel nicht weiter definiert.

### 7.6.7 Fall Fenchel: Zusammenfassende Schlussfolgerungen

Bei Herrn Fenchel zeigt sich die Handlungsorientierung der multimodalen Kommunikation sequenzübergreifend, indem er das Geäußerte gezielt mit Gesten ergänzt. Ebenfalls lässt sich die Handlungsorientierung an einer Beurteilung des vergangenen Verhaltens rekonstruieren. Nicht nur der Lehrer bewertet das Verhalten der Kinder, auch die Kinder beurteilen sich gegenseitig. Im Weiteren orientiert sich Herr Fenchel an einer Inszenierung der Unterrichtseinheit: Das belegt sein häufiger Blick auf den abgegebenen Leitfaden. Die Inszenierung vollzieht sich in der Klasse von Herrn Fenchel im Modus einer wertschätzenden, den Kindern zugewandten Art. Das offenbart sich z. B. durch häufiges gemeinsames verbindendes Lachen.

Herr Fenchel lenkt in den Sequenzen: Die Kinder äussern sich nicht frei, sondern haben einer Art 'Lückentextkonversation' zu folgen. Das Sprechen über kooperatives Verhalten vollzieht sich in einem unkonkreten Modus. Der Verweis auf konkrete Verhaltensweisen in der kooperativen Situation in Form von exemplarischen Erklärungen bleibt ausgespart.

## 8. Rekonstruierte Handlungsorientierungen von Lehrpersonen in Klassengesprächssituationen

Im Laufe der Auswertung treten wiederkehrend verschiedene Themen bzw. Handlungsorientierungen<sup>33</sup> fallintern, aber auch fallübergreifend auf. Die Analyse befasst sich in einem ersten Teil mit der Darstellung dieser Handlungsorientierungen. Anschliessend werden die aufgetretenen Handlungsorientierungen zu einer Basistypik verdichtet. Die Ausdifferenzierung der Basistypik stellt eine weitere Abstraktionsebene dar und zielt schliesslich auf die Ablösung vom Einzelfall hin zu einer Typenbildung ab (Nohl, 2017). Im ersten Teil des Kapitels erfolgt die Beschreibung der zentralen Themen bzw. Handlungsorientierungen. Im zweiten Teil folgt die Verdichtung: Erstens in der Darlegung des geteilten Orientierungsrahmens bzw. der Basistypik und zweitens in der Form der Darstellung der sinngenetischen Typenbildung.

Die folgende Darstellung ist das Ergebnis der reflektierenden Interpretation bzw. der komparativen fallinternen und fallexternen Analyse. Dabei werden die Handlungsorientierungen beschrieben, ausgewählte Sequenzen dienen der Illustration. Die Sequenzen entstammen dem verbal- und/oder dem nonverbal-Transkript. Grafische Elemente wie Pfeile und Umrandungen, Verbindungslinien heben zentrale Aspekte hervor. Im ersten Teil werden zwei Handlungsorientierungen mit der analytischen Unterscheidung 'Partneraktivitäten' aufgeführt. Der zweite Teil befasst sich mit Handlungsorientierungen, die sich auf die unmittelbare Situation beziehen (vgl. Tabelle 21) ('in situ-Bezug', vgl. Fussnote 32).

Tabelle 21. Übersicht der vier rekonstruierten Handlungsorientierungen

Bezug 'Partneraktivitäten'	Bezug 'in situ'
I: Beurteilung des kooperativen Verhaltens	III: Verhaltensrückmeldung
II: Thematisierung von Kooperation	IV: Aufführung

<sup>33</sup> Der Begriff der Handlungsorientierungen zielt auf den konjunktiven, nicht den kommunikativen Sinngehalt der Handlungspraxis ab bzw. auf die impliziten Wissensstrukturen, die Lehrpersonen in der Handlungspraxis leiten. Beobachter:innen erlangen Zugang zur Prozessstruktur der Handlungspraxis, die der Akteur:innenschaft aber nicht unmittelbar vorliegt. Die Bewusstmachung würde das unmittelbare Verhalten stören (Nohl, 2017).

## 8.1 Handlungsorientierung: Beurteilung des kooperativen Verhaltens

Über alle sechs Fälle lässt sich die Handlungsorientierung ‘Beurteilung des kooperativen Verhaltens’ rekonstruieren. Diese Handlungsorientierung ist durch den Leitfaden (mit)bestimmt, der auf die Funktionalität der Zusammenarbeit ausgerichtet war.<sup>34</sup> Der evaluative Charakter der Klassengespräche, der sich in allen sechs Fällen dokumentiert, wird jeweils in der Proposition der Interaktion durch die Lehrperson mit den Adjektiven ‘gut bzw. schwierig’ eingeführt. Meist wird der Klasse entlang des Leitfadens die Frage gestellt, was in der vergangenen Zusammenarbeitssituation in zufälliger Paarbildung gut funktionierte bzw. was schwierig war. Mittels Rückmeldung auf die Äusserung der Kinder wird das vergangene kooperative Verhalten durch die Lehrperson beurteilt. Die Tabelle 22 zeigt die Handlungsorientierung mit dem *modus operandi*<sup>35</sup>, der je nach Fall divergieren kann. Es lassen sich jedoch über alle sechs Fälle hinweg drei verschiedene Strukturgesetzmäßigkeiten rekonstruieren, das zeigt die Tabelle 22:

Tabelle 22. Übersicht der Strukturgesetzmäßigkeit der Handlungsorientierung ‘Beurteilung des kooperativen Verhaltens’

Handlungsorientierung	modus operandi	
Beurteilung des kooperativen Verhaltens	multimodal / positiv	multimodal positiv / negativ
Fälle	Aubergine, Lauch, Karotte, Spargel, Spinat	Fenchel

Der *modus operandi* dieser Handlungsorientierung bewegt sich in allen sechs Fällen auf einer Multimodalität (verbal und nonverbal) und hat in allen Fällen eine positive Valenz. In einem Fall (Herr Fenchel) kommt es zu einer negativen Beurteilung des Verhaltens. Auch in diesem Fall dokumentiert sich, dass die Kinder ihr Verhalten gegenseitig evaluieren, und zwar positiv als auch negativ. Die Beurteilung vollzieht sich auf einer ‘Peer-to-Peer-Ebene’. Weiter kommt es zu einer dritten Evaluationsebene: Das Artefakt der Klassenwolke transportiert ebenfalls eine Valenz. Je höher das Wolkenymbol räumlich auf dem Plakat zu liegen kommt, desto besser geht es der Klasse in der Zusammenarbeit in zufälliger Paarbildung. In einem Fall (ebenfalls

<sup>34</sup> Im Leitfaden für die Durchführung von Klassengesprächen wurden die folgenden Fragen gestellt: ‘Was hat heute gut geklappt/funktioniert in der Zusammenarbeit? Warum ging das heute gut? Was war heute schwierig in der Zusammenarbeit? Warum ging das heute nicht so gut? Was können XY beim nächsten Mal machen, damit es besser geht?’

<sup>35</sup> Mit dem *modus operandi* ist die Strukturgesetzmäßigkeit gemeint, die im Handeln eingelassen ist und das Handeln somit selbst hervorbringt. Eine Bewusstwerdung dieser Prozessstrukturen würde das Handeln stören (Nohl, 2017).

bei Herrn Fenchel) erhält diese Rückmeldekomponente auf der Ebene des Artefakts/des Interventionsmittels der Klassenwolke eine zusätzliche Verstärkung. Wie dem Illustrationsfotogramm zu entnehmen ist, wurden an der Wandtafel – drei zu unterschiedlichen Zeitpunkten entstandene – Klassenwolken auf unterschiedlichen Höhen an der Wandtafel angebracht (vgl. Abbildung 39, vgl. grüner Kreis).



Abbildung 39. Fotogramm [17:38], (484\_02\_S)

In diesem Illustrationsfotogramm (Abbildung 39) ist auch eine, an die rechte Wandtafelseite gezeichnete Klassenwolke mit Pfeilen in den (Signal-)Farben rot bzw. grün sichtbar. Die roten Pfeile zeigen in Richtung Fussboden, die grünen zur Raumdecke (vgl. gelber Kreis im Fotogramm, Abbildung 39). Die Pfeilrichtungen und die eingesetzten Farben lassen sich mit der Assoziation 'gut' und 'schlecht' verbinden. Die Pfeile basieren auf den Selbstbeurteilungen der Kinder.

Nebst dieser Verstärkung der 'Beurteilung des kooperativen Verhaltens' auf der Ebene des Artefakts der Klassenwolke dokumentiert sich eine Strukturgesetzmäßigkeit mit positiven Valenzen in Form von zunicken, einem zustimmenden 'ja' oder einem verbalen Lob, gefolgt von den Sprachprädikaten 'gut' oder 'sehr gut'. Im Fall Fenchel kommt es zur negativen Beurteilung des kooperativen Verhaltens, dabei wird das Verhalten einzelner Kinder hervorgehoben. Der modus operandi oszilliert dabei zwischen öffentlicher Blossstellung und gleichzeitigem in Schutz nehmen (vgl. Tabelle 23 und siehe Transkriptausschnitt, 0:02:00-0:02:08).

Tabelle 23. Illustrationssequenz zur Handlungsorientierung 'Beurteilung des kooperativen Verhaltens' (Fall Herr Fenchel)

<p>[0:15:31] LPm: Ja er hat, genau, überhaupt nicht gut mitgemacht.          [0:15:35] ?f: Er hat es gemacht, als du geredet hast.          [0:15:37] LPm: Ja er hat <u>ge::stört</u>. (.) Dazwischen geredet. Er hat gestritten. Und er hat nicht sorgfältig mitgemacht, oder? ((zeigt nacheinander auf die drei Zettelstreifen an der Wandtafel)). (2) Heute mussten wir das so machen, hhm. Er hat das jetzt überlegt und hat es jetzt ein bisschen gemerkt, oder? ((LPm schaut Petri an, der neben ihm sitzt)). (.) Gut, jetzt helfen <u>wir</u> ihm wieder, okay? ((Kinder sprechen durcheinander. Ein Kind sagt, die Wolke geht hinauf und im Chor sagen die Kinder: „Je:::stört“)). Ganz genau. ((LPm schaut auf den Leitfaden)) (6). (Fall Herr Fenchel, Sequenz 484_02_M)</p>	<p>[0:15:58] (Sequenz 484_02_S)</p> 
--	--

Verbaltranskriptauszug zur Handlungsorientierung 'Beurteilung des kooperativen Verhaltens' bei Herrn Fenchel:

LPm: Jerita? Verstehst du, was er meint?

Jf: ((nickt)).

LPm: Wenn man es so macht, dann ist es für euch langweilig und was macht man dann wenn's langweilig ist? ((ein Mädchen meldet sich per Handzeichen)). Was machen wir? ((zeigt mit der linken Hand auf das Mädchen, dass aufzeigt [...]))

(Fall Herr Fenchel; Sequenz, 484\_01\_A, 0:02:00-0:02:08)

Es lässt sich festhalten, dass die Handlungsorientierung 'Beurteilung des kooperativen Verhaltens' in allen sechs Fällen die Strukturgesetzmäßigkeit 'multimodal' und 'positiv' aufweist. Einzig bei Herrn Fenchel lässt sich ein modus operandi mit der Valenz 'negativ' rekonstruieren, was sich einerseits auf Ebene des Artefakts der Klassenwolke visuell zeigt, andererseits auch verbal ausdrückt. Die negative Evaluation geht dabei nicht nur von der Lehrperson Herrn Fenchel, sondern auch von einer 'Peer-to-Peer-Ebene' aus. Das heisst, die Kinder beurteilen sich in der Klasse von Herrn Fenchel untereinander sowohl positiv als auch negativ.

## 8.2 Handlungsorientierung: Die Thematisierung von Kooperation

Die zweite Handlungsorientierung, die sich über alle sechs Fälle hinweg rekonstruieren lässt, ist die Thematisierung von Kooperation (vgl. Tabelle 24). Diese Handlungsorientierung bewegt sich auf der Ebene der Fremddramung, denn das Klassengespräch ist ein Reflexionsgespräch über die vergangene Aktivität in zufälliger Paarbildung. Das Projekt hat vorgegeben, dass die Lehrpersonen, die Kinder auffordern sollen, ihre Erfahrungen zu thematisieren.

Tabelle 24. Übersicht der Strukturgesetzmäßigkeit der Handlungsorientierung 'Thematisierung von Kooperation'

Handlungsorientierung	modus operandi		
Thematisierung von Kooperation	praktisch-anschaulich, anwendungsbezogen	einseitig; von den Kindern thematisiert	theoretisch-unkonkret
Fälle	Aubergine, Spargel	Karotte, Spinat	Fenchel, Lauch

Der modus operandi divergiert von praktisch-anschaulich, anwendungsbezogen über theoretisch-unkonkret bis hin zu einer einseitigen nur von den Kindern ausgehenden Thematisierung. Das Sprechen über Kooperation im praktisch-anschaulichen Sinn meint, dass das Verbale von der Lehrperson zusätzlich durch Gestik mit pantomimischem Charakter ergänzt wird. Zum Beispiel verweist Frau Spargel auf empathisches Verhalten in der Kooperationssituation, indem sie auf die Regulation der Druckstärke hinweist und diese direkt am Rücken eines Kindes vorzeigt (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 25. Illustrationssequenz der Handlungsorientierung 'Thematisierung von Kooperation' (Fall Frau Spargel)

<p>[0:02:41] LPf: Also du spürst, oh jetzt drückt er ganz fest auf meinen Rücken, wow. Was machst du da?            [0:02:48] Mf: Sagen, dass er nicht so fest soll            (Sequenz 472_01_A)</p> <p>[0:03:46] LPf: [...] (.) Wir könnten ja zum Beispiel eben während dem Spiel noch Abmachungen zusammentragen, wie ihr das eben hier gemacht habt, oder?            Genau, <u>o::der</u> wieder sagen, hey drück nicht so arg auf meinen Rücken, ah das schmerzt. Das dürft ihr. Hhm? Genau, also.            (Sequenz 472_01_A)</p> <p><i>Kommentar: Verweis auf eine Handlungsstrategie in einer konkret-veranschaulichenden Weise</i></p>	<p>[0:02:43] (Sequenz 472_01_A)</p>  <p>[0:04:27] (Sequenz 472_01_A)</p>  <p><i>Kommentar: Frau Spargel berührt während dem Sprechen den Rücken eines Kindes (dieses hat keine EVE und ist deshalb in K1 und K2 nicht sichtbar).</i></p>
---	--

Die folgende verbale Illustrationssequenz des Falls Frau Aubergine zeigt, wie die kooperative Verhaltensweise 'Rücksichtnahme' durch die Nachfrage der Lehrperson von den Kindern erstens kontextualisiert und zweitens konkretisiert wird:

LPf1: Und jetzt hast du die Lösung gerade selber gesagt. Was, was muss das Kind, das vorne ist beachten?

((3 Kinder zeigen auf)) Was ist wichtig? Ja ((LPf nickt einem Kind zu)).

?m: Rücksicht nehmen auf das andere.

LPf1: | Rücksicht, wie kannst du Rücksicht nehmen? ((Kind zeigt auf)) Wer kann das noch ein bisschen genauer erklären? Rino.

Rm: Mhm, sodass man immer (darauf schaut? unv.), dass der andere nachkommt, dass man auf die anderen schaut, wenn man jetzt so wie zusammenstösst | ((LPf1 nickt)), wenn ein (unv.), dass man dass man dann gerade auf den anderen Linie wechselt.

LPf1: Mhm (bejahend), Rücksicht nehmen, ganz genau, auf den anderen schauen [...]

(Fall Frau Aubergine; Sequenz 423\_02\_A, 0:01:41-0:02:20)

Die Strukturgesetzlichkeit 'theoretisch-unkonkret' verweist darauf, dass sich die Thematisierung über Kooperation auf einer rein sprachlichen Ebene bewegt und somit in der Nachvollziehbarkeit für die Kinder eher unkonkret bleibt. Beispielsweise äussern die Kinder in der Klasse von Herrn Lauch, dass bei ihnen die Zusammenarbeit gut verlief, worauf er zwar nachfragt, was 'gut' bedeutet und danach in Eigeninterpretation das Geäusserte reformuliert. Aus seiner Sicht sei es gut, dass sie sich auf die Aufgabe fokussierten. Beide Äusserungen, die der Kinder, aber auch die darauffolgende Lehrpersonäusserung bleiben auf einer theoretisch-unkonkreten Ebene, wie die folgende verbale Illustrationssequenz zeigt:

Lm: Ähm bei uns hat es gut geklappt, dass ähm wir ähm gut gut also wir haben ähm eine Sache, nein zwei Sachen probiert ((streckt zwei Finger in die Luft)) und dann bei den zwei Sachen haben wir nicht gut gemacht aber dann nach den zwei Sachen haben wir's gut gemacht.

| Lpm: °Julia°.

Lpm: Was was etwas gut gemacht. Kannst du das genauer sagen?

| Lm: Ähm.

Lm: Ähm also wir haben, wir haben gewusst wie man (die Stifte halten muss? unv.).

Lpm: Ja. Gut, man könnte sagen, also wenn ich dich richtig verstanden habe, es ist gut, dass ihr daran geblieben seid.

Lm: Mhm (bejahend) ((nickt))

(Fall Herr Lauch; Sequenz 471\_01\_A, 0:00:52-0:01:40)

In den folgenden zwei Verbaltranskriptauszügen des Falls Herr Fenchel dokumentiert sich ebenfalls eine theoretisch-unkonkrete Sprechweise über kooperatives Verhalten. Es wird nicht klar, wie sich 'gut aufpassen, nicht stören und nicht dazwischenreden' im Kontext der Aktivität genau zeigt. Es kommt zu keiner Explikation anhand eines praktischen Beispiels wie sich das zum Beispiel im Fall Frau Aubergine dokumentiert:

Lpm: Wenn man es so macht, dann ist es für euch langweilig und was macht man dann wenn's langweilig ist? ((ein Mädchen zeigt auf)). Was machen wir? ((zeigt mit der linken Hand auf das Mädchen, dass sich per Handzeichen meldet)).

?f: Dann kann man nichts, nichts machen.

Pm: Oder man, man macht, man, man macht was?

Jf: | Pause.

(Fall Herr Fenchel; Sequenz 484\_01\_A, 0:02:04-0:02:25)

-----

Lpm: Ps::st ((berührt Petri, der sich abgewandt hat)). Wir haben heute eine Aufgabe gehabt und ich finde, ihr habt das sehr gut gelöst. (.) Hat sie euch Spass gemacht? ((alle Kinder bejahen im Chor, indem sie „Ja:::a“ sagen, lachen auch Lpm lacht)). @@@@ (2) ähm, welche Regeln, die wir schon sowieso kennen, habt ihr (.) umgesetzt? Was hat ihr, welche Regeln habt ihr befolgt, damit es gut geklappt hat? (.) Die erste war? (.) Gut aufpassen. Die zweite war? (.) Nicht stören und dazwischen reden oder? (unv.) Und die dritte war? (Fall Herr Fenchel, Sequenz 484\_02\_S, 0:17:46)

Der modus operandi der Handlungsorientierung 'Thematisierung von Kooperation' vollzieht sich in zwei Fällen (Karotte und Spinat) im einseitigen Modus. Das heisst, das Thematisieren von kooperativem Verhalten geht von den Kindern aus. Es erfährt durch die Lehrperson zwar eine Bestätigung, jedoch erhalten die Kinder keine alternativen Handlungsstrategien für künftiges Verhalten in einer Kooperationsituation. Eine Reaktion oder eine Unterstützung seitens der Lehrperson fehlt:

LPf: Was war da genau (2), dass, der Grund warum es so schwierig war?

Mf: Er hatte immer solche komischen Sachen gemacht.

LPf: Mhm (bejahend) (4).

Mf: Und dann konnte ich auch nicht immer mitmachen.

LPf: Und konntest du nicht gut mitmachen (4). Ja gut.

LPf: Mh::m, warst du schon dran?

?f: | Nein.

LPf: | Dann darfst du. sicher noch. Lino.

Lim: Bei bei uns ist es lustig gewesen, weil der Leander hat irgendwie etwas gemacht, denn ist irgendwie so ein (unv.) und dann (.) haben wir es gut gemacht und dann (3) hat es hat es uns Spass gemacht.

LPf: Mich würde noch interessieren, ist ganz anderen Gruppen auch noch Schwierigkeiten (3), habt ihr schon eine Lösung oder müsst ihr das nächste Mal auch miteinander zuerst (.) noch einmal absprechen? Gab es aus einer anderen Gruppe, wo es wirklich nicht gut lief?  
Xara (Fall Frau Karotte; Sequenz 466\_02\_A, 0:02:54-0:05:42)

Beim folgendem Transkriptauszug verweist das Kind mit dem Namen Linus auf eine mögliche, anzuwendende Handlungsstrategie, falls man eine unangenehme Anweisung erhält:

LPf: Schau der Linus streckt auf ((Sonia gibt Linus die Rakete)).

Lm: Ich musste einfach beim WC nur so machen ((setzt sich in der Luft hin)) und so hm hm.

LPf: Ah, nicht echt he.

Lm: Mhm (bejahend).

LPf: Genau (Fall Frau Spinat; Sequenz 467\_01\_A, 0:06:18-0:06:33)

Dabei erfolgt durch die Lehrperson keine Lenkung in Richtung mögliche, alternativ anzuwendende Handlungsstrategie. Die Thematisierung von Kooperation erfolgt einseitig und vom Kind ausgehend. Die Exemplifizierung von Linus entspricht einer erfahrungsbasierten Schilderung. Für die zweite Handlungsorientierung 'die Thematisierung von Kooperation' lässt sich festhalten, dass sich über alle sechs Fälle gesehen, drei verschiedene Strukturgesetzmäßigkeiten rekonstruieren lassen: praktisch-anschaulich / einseitig; durch die Kinder thematisiert / theoretisch-unkonkret.

### 8.3 Handlungsorientierung: Verhaltensrückmeldung

Die dritte Handlungsorientierung 'Verhaltensrückmeldung' hat den analytischen 'in-situ'-Bezug was sich – wie bereits vorgängig erwähnt – auf die Unmittelbarkeit bzw. auf die Situation des Klassengesprächs bezieht (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 26. Übersicht der Strukturgesetzmäßigkeit der dritten Handlungsorientierung 'Verhaltensrückmeldung in situ'

Handlungsorientierung	modus operandi	
Verhaltensrückmeldung	nonverbal	multimodal
Fälle	Aubergine, Spinat	Fenchel, Karotte, Lauch, Spargel

Die Strukturgesetzmäßigkeit ist in vier von sechs Fällen multimodal. In zwei Fällen bewegt sich der modus operandi auf nonverbaler Ebene. Die Handlungsorientierung 'Verhaltensrückmeldung' hat in allen sechs Fällen einen unterrichtslenkenden Charakter, das heißt, es geht um eine Störungsprävention/-reaktion oder um die Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses. Zusätzlich zur Multimodalität lässt sich in zwei Fällen eine hohe lehrpersonenseitige Steuerung ausmachen (Illustrationen dazu erfolgen auf der Ebene der Sinngenesen, vgl. Kapitel 9.3).

Zur Illustration der Verhaltensrückmeldung auf nonverbaler Ebene dient das Fotogramm des Falls Frau Spinat (vgl. Abbildung 40). Mit der Finger-vor-den-Mund-Geste gibt sie einem Kind, das aufgrund einer fehlenden Einverständniserklärung ausserhalb der Kameraperspektive sitzt, zu verstehen, dass es ruhig(er) oder leise(r) sein soll. Das Ganze ist nicht einem verbalen Ermahnen gleichzusetzen, sondern entspricht eher einem subtilen Erinnern an geltende Verhaltensregeln.



Abbildung 40. Fotogramm [0:00:24], (467\_01\_A)

In den Sequenzen des Falls Herr Lauch kommt es zu Nachahmungen der Lehrperson-Gesten und zur Übernahme/Wiederholung der verbalen Verhaltensrückmeldung der Lehrperson durch die Kinder (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27. Illustrationssequenz 'multimodale Beurteilung' (Fall Herr Lauch)

<p>[0:05:53] Lpm: Ich hab es nicht gehört ((hält die rechte Hand ans Ohr)).          [0:05:54] Mm: Lauter.          [0:05:55] Lf: Ich habe mit (unv.) den Farbstiften gemacht.          [0:05:57] Mm: Lauter (unv.).</p>	<p>[0:05:39] (471 01 A)</p>  <p><i>Gesten unterstützen das Verbale. Hier erfolgt ein unmittelbares Imitieren der Lehrperson durch ein Kind (siehe in K1 &amp; K2 markiertes Kind).</i></p>
--	---

Es lässt sich festhalten, dass die Handlungsorientierung 'Verhaltensrückmeldung' in allen sechs Fällen die Funktion hat, den Unterricht zu lenken. Die Kinder erhalten zu ihrem unmittelbaren Verhalten eine Rückmeldung. Diese Verhaltensrückmeldung erfolgt zur Störungsprävention/-reaktion oder zur Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses. Der modus operandi ist in vier Fällen multimodal und in zwei Fällen nonverbal. Die nonverbale Verhaltensrückmeldung kommt einem subtilen Erinnern an die geltende Verhaltensregel gleich.

## 8.4 Handlungsorientierung: Aufführung

Die vierte Handlungsorientierung trägt die Bezeichnung 'Aufführung' und bezieht sich auf die unmittelbare Situation (vgl. Tabelle 28). Da es sich bei den Klassengesprächen um interventionsbasierte Gespräche handelt, die videografiert wurden und zusätzlich eine von aussen dazugekommener Person anwesend war, dokumentiert sich in allen sechs Fällen, dass die Gestaltung und die Bearbeitung der Klassengespräche einen hohen Demonstrationscharakter aufweisen.

Die Handlungsorientierung ‘Aufführung’ kann auch mit einer Inszenierung, einem Schauspiel oder einer Darbietung assoziiert werden.

Tabelle 28. Übersicht der Strukturgesetzmäßigkeit der Handlungsorientierung ‘Aufführung’

Handlungsorientierung	modus operandi	
Aufführung	nach Vorgabe	nach eigenem Drehbuch
Fälle	Aubergine, Karotte, Lauch, Spargel, Spinat	Fenchel

Als modus operandi der Handlungsorientierung ‘Aufführung’ lässt sich in fünf Fällen eine nach den Projektvorgaben geleitete Darbietung rekonstruieren. Zusätzlich ist bei Fall Spargel eine Verantwortungsabgabe ans Forschungsprojekt auszumachen. Die folgenden Transkriptauszüge sollen diese Strukturgesetzmäßigkeit illustrieren:

LPf: Wir haben da jetzt, das Spiel Rückenschreiben heute das zweite Mal gemacht und MALKA interessiert jetzt heute das ganz brennend, wie das heute geklappt hat. (.) Was war heute (.) tip top? Was klappte wie am Schnürchen? (.) Pascal? [...]  
(Fall Frau Spargel; Sequenz 472\_01\_A, 0:00:01)

LPf: Jetzt wisst ihr was, Frau Neptun ((legt die Klassenwolke auf den Boden)), oder die wandert ja dann weiter, was würdet ihr (3) Frau Neptun für Tipps mitgeben? Wann klappt dieses Spiel, dieses Zeichenspiel ganz gut? Was muss man da im Team machen ((hält die beiden Zeigefinger aneinander und bewegt sie rauf und runter)), für dass das gut klappt? Könnt ihr ihr Tipps geben, wenn sie dann vielleicht morgen oder übermorgen wieder in einer anderen Klasse steht? Was könnte den Kindern da helfen, dass sie das auch so gut machen können, wie jetzt ihr. Nelli. [...]  
(Fall Frau Spargel; Sequenz 472\_02\_S, 0:05:54)

LPf: Weisst du was, heute darfst du den alten Punkt wegmachen und gerade die Farbe wählen, die du gerne hättest. (2) Hm, einfach wieder mit einem Filzstift, die kann man nachher gut putzen. (2) Ihr könnt das nachher am Platz, Pascal und Marvin gerade machen, und macht es wirklich für euch. Nicht so wie's der Nachbar macht. Weil MALKA und ich und Frau Neptun, wir wollen wissen, wie es für euch war heute. (.) Der Nachbar macht das von sich. Du machst es von dir. (.) Ja? [...]  
(Fall Frau Spargel; Sequenz, 472\_01\_M, 0:05:48)

Im ersten Transkriptausschnitt dokumentiert sich ein Übertragen von Verantwortung („MALKA interessiert es“, [00:08]). Gleichzeitig schwingt in dieser Proposition eine Distanzierung mit im Sinne von ‘das Projekt hat primär Interesse am Verlauf der Zusammenarbeit in zufälliger Paarbildung und nicht ich als Lehrperson’. In allen drei Verbaltranskriptauszügen sind diese Akzentuierungen zu berücksichtigen<sup>36</sup>. Im dritten Verbaltranskriptausschnitt nennt die Lehrperson

<sup>36</sup> Die Akzentuierungen sind die Stellen in der Sequenz, die von den Akteur:innenschaft besonders betont werden (transkribiert als Wortunterstreichungen).

zwar sich selbst, die sich dafür interessiert, wie es den Kindern in der Zusammenarbeitssituation ergangen ist. Gleichwohl betont sie besonders das Projektkronym 'MALKA' und den Nachnamen der Projektmitarbeiterin 'Frau Neptun'.

In einem Fall kommt es zu einer Strukturgesetzlichkeit, die sich nicht entlang der Projektvorgaben bewegt. In diesem Fall hat die Darbietung einen hohen eigenen Charakter und die Gestaltung bzw. die Bearbeitung der interventionsbasierten Unterrichtseinheit des Klassengesprächs geschieht 'nach einem eigenen Drehbuch'. Divergent zu den anderen fünf Fällen kommt es zu einer Überführung in die sonstige Unterrichtspraxis. Das Illustrationsfotogramm zeigt Herrn Fenchel während dem Verweisen auf die Klassenregelkarten (vgl. Abbildung 41)



Abbildung 41. Fotogramm [0:14:46], (484\_02\_S)

Im Fall Herr Lauch dokumentiert sich die Handlungsorientierung der Aufführung besonders ausgeprägt, indem einerseits zum Ausdruck kommt, dass exakt die identische Aktivität in gleicher Paarkonstellation am Vortag durchgeführt wurde, was einem Einüben gleichkommt. Andererseits wird durch die Lehrperson suggestiv eingeräumt, dass Vieles zu berichten sei:

LPm: [...] (4) ((LPm räuspert sich)). Also, jetzt haben wir Verschiedenes zu berichten, du hast die gleiche Übung gestern mit dem gleichen Kind gemacht. Und ich bin jetzt natürlich gespannt, wie (.) ist das heute gegangen? Und vielleicht auch, was ist noch besser gegangen? (unv.) was ist heute besonders gut gegangen, was war vielleicht gerade besser als gestern? Überlege dir das. (.) ((Einige Kinder sagen Jup))  
(Fall Herr Lauch; Sequenz 471\_02\_A, 0:00:08-0:00:15)

?f: Heute war es besser als gestern, weil gestern wussten wir noch nicht, wie die Musik geht und denn habe ich irgendwie, irgendwas gemalt, weil ich nicht wusste was danach kommt dann musste ich so schnell wechseln (unv.) wusste ich nicht wie das ist. Dann habe ich etwas ganz Anderes gemalt (Fall Herr Lauch; Sequenz 471\_02\_A, 0:03:38)

In allen sechs Fällen dokumentiert sich die Handlungsorientierung der 'Aufführung'. In fünf Fällen bewegt sich die Strukturgesetzlichkeit auf der konzepttreuen Umsetzung der Intervention. Beim Fall Frau Spargel dokumentiert sich zusätzlich eine Verantwortungsabgabe ans Projekt. Gegenteilig ist der modus operandi bei Herrn Fenchel: Hier dokumentiert sich eine

eigenwillige Umsetzung der Projektvorgaben. Zusätzlich kommt es bei diesem Fall zu einer Überführung in die sonst geltende Unterrichtspraxis.

## **9. Der geteilte Orientierungsrahmen und die sinngenetische Typenbildung**

Das rekonstruktive Forschungsparadigma verfolgt das Ziel, eine gegenstands begründete Theoriebildung vollziehen zu können. Die erhobenen Daten haben Priorität gegenüber den allgemein gültigen theoretischen Annahmen. Es geht dabei nicht darum, die Komplexität zu reduzieren, sondern durch den Einbezug des Kontexts die Komplexität zu verdichten (Flick, 2000). Übersetzt auf die Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode bedeutet das, von den rekonstruierten Handlungsorientierungen auf Fallebene nach und nach zu einer Verdichtung zu kommen, indem eine weitere Abstraktionsstufe hinzugezogen wird. Dadurch ergibt sich eine weitere Verallgemeinerung, die sich von der Fallspezifik abhebt (Bohnsack et al., 2013). Es gilt den gemeinsamen, über alle Fälle hinweg geteilte Orientierungsrahmen zu identifizieren. Man gelangt durch das Prinzip der Abduktion<sup>37</sup> zu einem geteilten Orientierungsrahmen. Der geteilte Orientierungsrahmen stellt gleichzeitig die Basistypik und die Vergleichsdimension, das heisst, das Tertium Comparationis, dar (Nohl, 2017). Ausgehend davon lassen sich die Fälle gruppieren. Dieses Zusammenfassen ist wiederum die Ausgangslage für den weiteren Abstraktionsschritt zur Theoriegenerierung. In der Dokumentarischen Methode vollzieht sich dies mit dem letzten Analyseschritt der Typenbildung. Dieser Schritt ist als ein Prozess zu fassen und er wird ebenfalls abduktiv generiert. Er ist deshalb in seiner methodischen und forschungspraktischen Vorgehensweise schwer bis gar nicht zu explizieren (Ecarius & Schäffer, 2020).

Dieses Kapitel expliziert diese Abstraktionsschritte in ihrer Abfolge: Zuerst wird auf den geteilten Orientierungsrahmen – die Vergleichsdimension oder auf die Basistypik und danach auf Typenbildung eingegangen. Die vier rekonstruierten Handlungsorientierungen, die sich durch fallinterne und fallexterne Komparationen ergeben (vgl. komparative Analyse, Kapitel 6.9.4), legen frei, dass es einerseits um die projektorientierte (Fremd-)Rahmung (erste Dimension) bzw. um die Form der Inszenierung geht. Andererseits geht es um eine Gestaltung der Interaktion (zweite Dimension) mit einem situationalen Bezug zu den beiden Hauptbereichen ‘Verhaltenssteuerung’ (Fokus I) und ‘Durchführung’ (Fokus II).

---

<sup>37</sup> Abduktion ist eine Denkform, die mithilfe eines „geistigen Aktes eine neue Regel konstruiert. [...] Abduktionen kommen [...] wie ein Blitz und sind dennoch menschliche und zeichenhafte Konstruktionen und kein Erkennen der ‚wahren‘ Wirklichkeit“ (Reichert, 2013, S. 28, Hervorh. i. O.).

Für die erste Dimension 'Projektrahmung bzw. Form der Inszenierung' sind fremdgerahmte Bedingungen konstitutiv, weil es sich um interventionsbasierte Gespräche handelt (vgl. Handlungsorientierung 'Aufführung', Kapitel 8.4).

Für die zweite Dimension 'Gestaltung der Interaktion' sind unterrichtliche, situativ-organisatorische Bedingungen massgebend. Die Handlungsorientierungen dieser zweiten Dimension sind demnach Entscheidungen, die sich auf das schulstrukturelle System beziehen und von stufenspezifischen Routinen und Regeln durchzogen sind. Diese Entscheidungen werden nicht interaktiv ausgehandelt, sondern es dokumentiert sich vielmehr, wie die Lehrpersonen die unterrichtliche Handlungssituation – hier Klassengesprächssituationen – situativ bewältigen. Diese Unterrichtslenkung kann sich im Modus einer Störungsprävention/-reaktion vollziehen und oder in der Aufrechterhaltung und Sicherung des Unterrichtsflusses.

Ausgehend davon lässt sich folgender geteilte Orientierungsrahmen abstrahieren:

*Die Gestaltung bzw. Bearbeitung von Klassengesprächen vollzieht sich in einer doppelten konstituierenden (Fremd-)Rahmung.*

Der identifizierte Orientierungsrahmen macht deutlich, dass die Handlungspraxis des Klassengesprächs durch eine Doppelstruktur gerahmt wird. Für die Lehrpersonen eröffnet sich die Herausforderung zwischen den zwei Modi zu vermitteln, wobei beide Dimensionen – die projektorientierte Fremdrahmung (erste Dimension) und die Gestaltung der Interaktion (zweite Dimension) – gleichermassen adäquate Berücksichtigung verlangen.

Nach dem identifizierten geteilten Orientierungsrahmen ergibt sich im Folgenden eine Gruppierung der Fälle in Form einer mehrdimensionalen Typenbildung<sup>38</sup>. Diese Abstraktionsebene stellt eine „gegenläufige Bewegung“ (Bohnsack et al., 2013, S. 253) zum vorherigen Schritt dar, denn es bildet sich eine „Spezifizierung“ (ebd., S. 253) der derart gewonnenen Typologien. Die Tabelle 29 stellt die Charakteristiken der Typen auf einer begrifflichen Ebene dar.

---

<sup>38</sup> Die mehrdimensionale Typenbildung ist ein Verweis darauf, dass der einzelne Typus durch mehrere Dimensionen und/oder Subkategorien ausgedeutet wird, darüber aber nicht hinausgeht (Nentwig-Gesemann, 2013).

Tabelle 29. Übersicht der Typenbildung mit den zwei Dimensionen

Typenbezeichnung			
erste Dimension:			
Projektrahmung bzw. Form der Inszenierung	konformistisch		eigenwillig
Fälle	Aubergine, Spargel, Spinat, Karotte, Lauch		Fenchel
	Begleiter:in	(Über-)Prüfer:in	Arrangeur:in
zweite Dimension:			
Gestaltung der Interaktion Fokus I 'Verhaltenssteuerung'	nonverbal-diskret	verhaltens- regulierend	vorausschauend
Gestaltung der Interaktion Fokus II 'Durchführung'	unterstützend- lenkend	überprüfend	vorstrukturierend
Fälle	Aubergine, Spinat	Karotte, Lauch	Spargel, Fenchel

In den folgenden Kapiteln werden die einzelnen mehrdimensionalen Typologien präzisiert dargestellt.

### 9.1 Sinngenetischer Typ der Dimension projektorientierte (Fremd-)Rahmung: konformistisch

Wie bei der vierten Handlungsorientierung dargelegt (vgl. Kapitel 8.4), dokumentiert sich in allen sechs Fällen ein Inszenierungs- bzw. Aufführungscharakter, wobei die Strukturgesetzlichkeit divergiert. Bei der ersten Dimension der Basistypik kommt es zu einer Darbietung entlang der Projektvorgaben. Dieser Typ trägt demnach die Bezeichnung 'konformistisch' im Sinne einer Umsetzung entlang der Projektvorgaben. In Fall Frau Karotte stellt sich dieser Konformismus z. B. so dar, dass in einer Sequenz nicht auf situative, unvorhergesehen auftretende Dissonanzen eingegangen wird. Dies soll der folgende Auszug des Verbaltranskripts und der Fotogramme illustrieren (vgl. Tabelle 30):

Tabelle 30. Illustration des Typs 'konformistisch' (Fall Frau Karotte)

<p>[0:13:43] LPf: Jenny du möchtest noch etwas sagen, gell?          [0:13:46] Jf: (unv.) und vorhin hat Lara die ganze Zeit extra an mein Bein gekickt und das hat mich ge:nervt. Ich.          [0:13:48] Lf: I habe ich nicht          [0:13:52] Jf: Habe immer wieder Stopp gesagt, aber sie hat immer wieder weiter gemacht. Doch du hast immer so ((Jenny rempelt Lara von der Seite an)).          [0:13:56] Lf: I habe ich nicht gemacht          [0:14:02] Lf: Wieso du machst es ja jetzt auch!          [0:14:04] Jf: Ja nur um es vorzuzeigen.          [0:14:06] LPf: Ja, aber jetzt ist es gut. Das können wir nachher noch einmal besprechen. ((Klopfgeräusch)).          (Fall Frau Karotte, Sequenz 466_01_S)</p>	<p>[0:14:01] (Sequenz 466_01_S).</p>  <p>[0:14:05]</p>  <p><i>Kommentar: Ungelöste Dissonanz zwischen zwei Kindern (siehe gelbe Pfeile). Es erfolgt keine unmittelbare Besprechung; Frau Karotte vertagt es auf 'nachher'.</i></p>
---	---

Die fünf Lehrpersonen (Aubergine, Karotte, Spinat, Spargel und Lauch), die diesem konformistischen Typ zugeordnet werden, zeichnen sich dadurch aus, dass sie konzepttreu das Klassengespräch umsetzen. Das dokumentiert sich u. a. dadurch, dass in den analysierten Sequenzen die Unterrichtseinheit des Klassengesprächs nicht in die eigentliche Unterrichtspraxis überführt wird. Im Kapitel 8.4 wurde die herausgearbeitete Handlungsorientierung 'Aufführung' anhand zweier Verbaltranskriptauszüge des Falls Frau Spargel dargelegt.

## 9.2 Sinngenetischer Typ der Dimension projektorientierte (Fremd-)Rahmung: eigenwillig

Der zweite sinngenetische Typ bewegt sich ebenfalls entlang der ersten Dimension projektorientierter (Fremd-)Rahmung. Ausgehend von der Strukturgesetzlichkeit 'nach eigenem Drehbuch' trägt dieser Typ die Bezeichnung 'eigenwillig'. Typisch für Herrn Fenchel ist, dass sich bei ihm eine Praxis dokumentiert, die nicht etabliert bzw. internalisiert zu sein scheint. Das

äußert sich u. a. im langandauernden Blick auf die Leitfadenkarte. Dies könnte darauf verweisen, dass er nicht primär den Ablauf – im Sinne einer Gedankenstütze – kurz überprüfen und sich vergegenwärtigen möchte sondern, dass er sich unmittelbar in der Situation direkt über den Ablauf orientiert. In beiden Aufnahmen lässt sich das mit Fotogrammen illustrieren (vgl. Abbildung 42 und 43):



Abbildung 42. Illustrationsfotogramm [0:01:04], (Fall Herr Fenchel)



Abbildung 43. Illustrationsfotogramm [0:17:38], (Fall Herr Fenchel)

Ausserdem kommt es in der Anfangssequenz zu einem Unterbruch des Klassengesprächs wegen fehlendem Unterrichtsmaterial. Die Umsetzung des Klassengesprächs in der Klasse von Herrn Fenchel geht zwar eigenwillig vonstatten, jedoch nicht auf Kosten der Zuwendung bzw. Wertschätzung der Kinder. In den interpretierten Sequenzen beider Aufnahmezeitpunkte der Klasse von Herrn Fenchel wird immer wieder gelacht. Die Atmosphäre scheint gelöst, was die folgenden Verbaltranskripte wiedergeben:

[0:17:46] LPM: [...] (.) Hat sie euch Spass gemacht? ((alle Kinder bejahen im Chor, indem sie „Ja:::::a“ sagen, lachen auch LPM lacht)). @@@@ (2) ähm, welche Regeln, die wir schon sowieso kennen, habt ihr (.) umgesetzt? Was hat ihr, welche Regeln habt ihr befolgt, damit es gut geklappt hat? (.) Die erste war? (.) Gut aufpassen. Die zweite war? (.) Nicht stören und dazwischen reden oder? (unv.) Und die dritte war? (Fall Herr Fenchel; 484\_02\_S, 0:17:46)

[...] Ein Kind sagt, die Wolke geht hinauf und im Chor sagen die Kinder: „Je::::::::::e“). Ganz genau. ((LPM schaut auf den Leitfaden)) (6). Jetzt schauen wir uns noch (2) einmal unsere alten Wolken an ((hängt weitere Klassenwolkenplakate an die

Wandtafel und hat dabei den Rücken den Kindern abgewandt)). ((Die Kinder sprechen durcheinander)). (5) (*Fall Herr Fenchel; Sequenz 484\_02\_S3, 0:15:37-0:15:41*)

### 9.3 Sinngenetische Typen der Dimension Gestaltung der Interaktion

Die folgenden sinngenetischen Typen (Begleiter:in, (Über-)Prüfer:in und Arrangeur:in) bewegen sich auf der zweiten Dimension 'Gestaltung der Interaktion'. Die Horizonte, nach denen die Typen ausgerichtet sind, haben entweder den Fokus 'Verhaltenssteuerung' oder 'Durchführung'. Die drei Typen werden von je zwei Lehrpersonen vertreten. Durch die komparative Analyse zeigten sich Homologien, aber auch Kontraste, die für die unterschiedliche Anzahl Vertreter:innen der einzelnen Typen ausschlaggebend sind.

Für alle drei Typen der zweiten Dimension mit dem Fokus 'Verhaltenssteuerung' sind situative-organisatorische Bedingungen des Unterrichts leitend; das Handeln der Lehrperson orientiert sich entlang geltender klasseninterner Regeln und Routinen. Für den Fokus I der 'Verhaltenssteuerung' ist charakteristisch, dass es zu keiner Aushandlung kommt, ob das Verhalten angebracht bzw. unangebracht ist. Die Deutungshoheit liegt bei der Lehrperson und das Handeln orientiert sich an einer Störungsprävention/-reaktion. Beim Fokus II der 'Durchführung' ist das Handeln an der Aufrechterhaltung oder an der Sicherung des Unterrichtsflusses orientiert.

Tabelle 31 zeigt die drei Typen der zweiten Dimension mit ihrer Bezeichnung. In der ersten Spalte sind die jeweiligen Fokuse I und II zu entnehmen. Die folgenden Unterkapitel gehen auf die drei Typen der zweiten Dimension ein und nehmen dabei Bezug auf die beiden Fokuse 'Verhaltenssteuerung' bzw. 'Durchführung'.

Tabelle 31. Übersicht der Typenbildung der zweiten Dimension 'Gestaltung der Interaktion'

	Typenbezeichnung		
	Begleiter:in	(Über-)Prüfer:in	Arrangeur:in
Gestaltung der Interaktion Fokus I 'Verhaltenssteuerung'	nonverbal-diskret	verhaltensregulierend	vorausschauend
Gestaltung der Interaktion Fokus II 'Durchführung'	unterstützend-lenkend	überprüfend	vorstrukturierend
Fälle	Aubergine, Spinat	Karotte, Lauch	Spargel, Fenchel

### 9.3.1 Sinngenetischer Typ Begleiter:in

Bei den Lehrpersonen Frau Aubergine und Frau Spinat handelt es sich um Vertreter:innen des Typs Begleiter:in. Je nach Fokus unterscheiden sich die Horizonte. Wird Fokus I 'Verhaltenssteuerung' betrachtet, dokumentiert sich bei Frau Aubergine und Frau Spinat, dass sie das Verhalten der Kinder in der Interaktion nonverbal-diskret in Form von Gesten steuern (z. B. durch Finger-vor-den-Mund-halten oder durch subtile Berührungen und körperliche Re-positionierungen). In beiden Fällen kommt es nicht zu verbalen Ermahnungen oder gar direktivem Tadeln. Auf der Ebene des Fokus II 'Durchführung' lässt sich bei beiden Lehrpersonen ein unterstützend-lenkendes Verhalten rekonstruieren. Beispielsweise dokumentiert sich dies in einer Proposition von Frau Aubergine: „*Und wir helfen einander, wenns Probleme gegeben hat, um zu schauen, was man anders machen könnte*“ [00:51]. Zudem zeichnet Frau Aubergine aus, dass sie bei den Äusserungen der Kinder immer wieder bestätigend nickt. Sie ist nicht auf unangebrachtes Verhalten während der Partneraktivität fokussiert, sondern sie fordert die Kinder in unterstützender Orientierung auf, über förderliches Verhalten in den vergangenen Situationen nachzudenken.

Der untenstehende Verbaltranskriptauszug illustriert, wie sich bei Frau Spinat die unterstützend-lenkend orientierte Durchführung des Klassengesprächs äussert:

LPf: Vielleicht sollten (Zwischengespräche der Kinder) wir noch darüber reden, wie ist es denn überhaupt gegangen, um es zu verstehen, was der andere wollte, weil ich habe wirklich niemand reden gehört.

Sf: | (unv.)

LPf: Es hat zwar immer mhm mhm mhm gemacht, aber geschwätzt hat eigentlich niemand, wie habt ihr das verstanden? Hat das gut geklappt?

Sf: | (Einmal? unv.)

LPf: Sonia ((zeigt auf Sonia)). Gib mal die so ähm die Rakete der Sonia ((zeigt auf die Rakete und dann auf Sonia, Michael gibt die Rakete an Sonia)).

Sf: Dann bin ich einmal hat mich als Henrick ins Knabenklo geschickt und es hat voll gestunken.

LPf: | Aber wie hast du es verstanden? Hat es gut geklappt?

Sf: Mhm (überlegend) (ja, schon? unv.) ((nickt)).

?: | (unv.)

LPf: Ihr habt es gezeigt ((bewegt den Finger)). Wie hat's

Sf: | Ja.

LPf: Ja, aha gut.

(Fall Frau Spinat; Sequenz 467\_01\_A, 0:05:20-0:05:55)

Frau Spinat räumt ein, was sie im Folgenden noch besprechen sollten. Sie lenkt dabei auf der Ebene des Gesprächsthemas, obwohl es während dieser Anschlussproposition zu oppositionellen Interaktionen zwischen den Kindern, in Form von Zwischengesprächen kommt, fährt sie

ungehindert fort und hebt dabei simultan<sup>39</sup> den Zeigefinger. Auf der Ebene der Verhaltenssteuerung agiert Frau Spinat nonverbal-diskret. Bei der Stelle [05:45] zeigt sich auf der Ebene der Durchführung wie die Lehrperson erneut in der Situation unterstützend lenkt. Der Gegenhorizont wäre hier im folgenden Beispiel: Frau Spinat reagiert mit einer negativen Beurteilung auf die Äusserung von Sonia, da Sonia nicht auf die Frageproposition von Frau Spinat eingeht. Ohne weitere Worte darüber zu verlieren, dass Sonia nicht auf die Proposition eingegangen ist, lenkt Frau Spinat die Aufmerksamkeit der Kinder erneut auf ihre Frage nach der Ausführbarkeit der Verständigung ohne Worte.

Es lässt sich festhalten, dass sich der Fokus II der 'Durchführung' beim Typ der Begleiter:in (Fälle Aubergine und Spinat) an der Aufrechterhaltung bzw. Sicherung des Unterrichtsflusses orientiert. Die folgenden Fotogramme (vgl. Tabelle 32) sollen den ersten Typ der Begleiter:in illustrieren. Zudem stellt auch die Abbildung 44 eine Illustration dieses Typs dar.

Tabelle 32. Illustrationsfotogramme zum Typ Begleiter:in (Fall Frau Aubergine)

Verhaltenssteuerung: Nonverbale Ermahnung (mittels unangekündigter Berührung)	<p>[0:04:08] (Sequenz 423_01_A)</p>  <p><i>LP berührt mit der linken Hand Claudio (siehe gelber Kreis), obwohl Eric (im grauen Pullover) ein Geräusch von sich gab.</i></p>
	<p>[0:00:33] (Sequenz 423_02_A)</p>  <p><i>LPf berührt die Schulter von Dorian, da er sich zur Wandtafel abgedreht hatte.</i></p>

<sup>39</sup> Die Simultaneität ist ein Hinweis darauf, dass sich die Äusserung und die Handlung gleichzeitig und aufeinander beziehen (Asbrand & Martens, 2018).



Abbildung 44. Illustrationsfotogramm [0:00:24], (Fall Frau Spinat)

### 9.3.2 Sinngenetischer Typ (Über-)Prüfer:in

Frau Karotte und Herr Lauch lassen sich dem Typ (Über-)Prüfer:in zuordnen. Der Fokus I der 'Verhaltenssteuerung' orientiert sich in beiden Fällen entlang des Horizonts der fortlaufenden Verhaltensregulierung. Bei beiden Lehrpersonen ist auffallend, wie oft sie das Verhalten der Kinder ermahnen:

LPf: Also Leander und Gerold das ist jetzt eine Warnung an euch jetzt, ich möchte, dass ihr ruhig seid ((Marisa holt einen Stein und legt ihn auf das blaue Blatt mit den Smileys und setzt sich wieder hin)). Ja weiter [...]. (Fall Frau Karotte; Sequenz 466\_02\_S, 0:14:26)

-----



Abbildung 45. Illustrationsfotogramm [0:00:04], (Fall Herr Lauch)

LPm: Und mir ist jetzt wichtig (3) zu erfahren, wie es euch in der Zusammenarbeit gegangen ist. Ihr wart ja zwei, die zusammen nach einer Lösung gesucht habt (4). Julia bist du bei uns? ((Julia nickt)) (2). Ihr habt zu zweit nach einer Lösung gesucht und ich frage wie (2), wie ich das bis jetzt jedes Mal gefragt habe, zuerst was ist gut gegangen bei der Zusammenarbeit? (3) Was hat heute gut geklappt (2) im neuen Team? Wir geben Tim ((Tim ist ein Stofftier-Pinguin mit integriertem Mikrophon)) herum.

?: Ja.

LPm: Und ich sage immer, welches Kind an die Reihe kommt und dann schaust du dass du zügig den Tim weitergeben kannst. Also Luis du darfst starten ((LPm gibt den Tim an Luis weiter)).

Lm: Ähm bei uns hat es gut geklappt, dass ähm wir ähm gut gut also wir haben ähm eine Sache, nein zwei Sachen probiert ((streckt zwei Finger in die Luft)) und dann bei den zwei

Sachen haben wir nicht gut gemacht aber dann nach den zwei Sachen haben wir's gut gemacht.

└ LPM: °Julia°.

(Fall Herr Lauch; Sequenz 471\_01\_A, 0:00:01-0:01:02)

Im zweiten Verbaltranskript von Herrn Lauch zeigt sich, wie schnell – zwanzig Sekunden nach Aufnahmebeginn – es zu einer Verhaltensregulierung kommt. Die Abbildung 45 zeigt Julias gesenkten Blick auf ihren Pullover bzw. wie sie mit der rechten Hand die Wendepailletten bewegt (vgl. Abbildung 45, Illustrationsfotogramm siehe gelber Kreis). Die verbale Verhaltensermahnung „*Julia bist du bei uns*“ [00:00:18], bezieht sich auf den gesenkten Blick des Mädchens und das Wenden der Pailletten. Die zweite Verhaltensregulierung nach vierzig Sekunden bei der Herr Lauch Julias Vornamen flüstert, könnte daherkommen, dass Julia zu diesem Zeitpunkt mit der Hand die Klebeetikette verdeckt, was Herr Lauch mit einer Handgeste an sich selbst vorzeigt.

Auf der Ebene der 'Durchführung' zeichnet die beiden Lehrpersonen aus, dass sie das Verhalten der Kinder steuern und zusätzlich fortlaufend (über)prüfen, ob die Aufforderung bei ihnen angekommen ist. Dieses fortlaufende Prüfen dokumentiert sich im Innehalten und in einem nicht unmittelbaren Fortfahren, Unterbrüche der Klassengesprächssequenz werden in Kauf genommen.

Der Typ (Über-)Prüfer:in überprüft fortlaufend, ob das Eingeforderte beim Kind respektive bei der Klasse ankommt und ist primär darauf bedacht zu warten. Dadurch sind verhaltenssteuernde Anweisungen nicht nur Worthülsen oder leere Gesten. Kennzeichnend ist, dass die Aufforderungen einen klaren, verbindlichen Charakter haben: Sanktionen werden angekündigt und falls notwendig zur Umsetzung gebracht. Die folgenden Fotogramme und Verbaltranskriptauszüge sollen den Typ (Über-)Prüfer:in illustrieren (vgl. Tabelle 33):

Tabelle 33. Illustrationssequenz zum Typ (Über-)Prüfer:in (Fall Frau Karotte)

Verbale und nonverbale Ermahnung des unmittelbaren Verhaltens mit und ohne Ankündigung

[0:14:26] LPf: Also Leander und Gerold das ist jetzt eine Warnung an euch jetzt, ich möchte, dass ihr ruhig seid ((Marisa holt einen Stein und legt ihn auf das blaue Blatt mit den Smilies und setzt sich wieder hin)). Ja weiter [...]. (Sequenz 466\_02\_S)

F7 [0:14:07] (Sequenz 466\_02\_S)



F7.5 [0:14:26] (Sequenz 466\_02\_S)



Blickrichtung der LPf mittels Pfeile dargestellt.

Sanktionierung des Störverhaltens mittels Versetzung aus dem Kreis

(Verbales Tadeln des unmittelbaren Verhaltens)

[0:17:33] LPf: Mhm (bejahend) (3). So, Leander und Gerold jetzt geht ihr an euren Platz. Es reicht ((Leander und Gerold stehen auf und gehen an ihren Platz)). So können wir wirklich nicht einander zuhören. Gerold den Leander kannst du gerade alleine lassen ((Gerold lässt einen Platz frei zwischen sich und Leander)).

[0:17:48] ?: Der Film läuft, psst.

[0:17:52] LPf: Und dann seid ihr noch einmal ruhig, wir sind bald rundherum [...].

(Sequenz 466\_02\_S)

F4 [0:12:47] (Sequenz 466\_02\_S)



*Unangekündigte, nonverbale Ermahnung (siehe Pfeil in K1).*

F12 [0:17:46] (Sequenz 466\_02\_S)



*Kommentar: Versetzung zweier Kinder aus dem Kreis (siehe Pfeil).*

### 9.3.3 Sinngenetischer Typ Arrangeur:in

Arrangeur:in ist die Bezeichnung des dritten Typs, Frau Spargel und Herr Fenchel sind Vertreter:innen dieses Typs. Auf der Ebene des Fokus I 'Verhaltenssteuerung' ist bei beiden Lehrpersonen kennzeichnend, dass sie präventiv-proaktiv das Verhalten der Kinder lenken, indem sie sie meist nonverbal, manchmal auch verbal auffordern, ihr Verhalten anzupassen. Im Gegensatz zum zweiten Typ (Über-)Prüfer:in bleibt während der Verhaltenssteuerung der Unterrichtsfluss bei Frau Spargel und Herrn Fenchel aufrechterhalten. Sie reagieren wie der erste Typ Begleiter:in nicht reaktiv.

Der Fokus II 'Durchführung' orientiert sich entlang des Horizonts der Vorstrukturierung. Die interpretierten Sequenzen der Fälle Herr Fenchel und Frau Spargel gleichen einer 'Lückentext-Konversation'. Die Kinder erhalten die Aufgabe, die 'Lücken' zu füllen. Typisch ist in beiden Fällen, dass die Gestaltung der Interaktion auf der Ebene der Durchführung fragmentiert ist. Es kommt zu geschlossenen Fragen. Bei Frau Spargel dokumentiert sich, dass sie die Durchführung der Einheit lenkend-vorstrukturierend mit gezielten Fragen leitet. Ihre Beobachtungen während der kooperativen Aktivität bringt sie aktiv ins Gespräch ein (vgl. nachfolgende Illustrationstranskripte Fall Frau Spargel). Die folgenden Verbaltranskriptauszüge und Fotogramme (vgl. Tabelle 34) sollen den Typ Arrangeur:in illustrieren:

Lpm: Ps::st ((berührt Petri, der sich abgewandt hat)). Wir haben heute eine Aufgabe gehabt und ich finde, ihr habt das sehr gut gelöst. (.) Hat sie euch Spass gemacht? ((alle Kinder bejahen im Chor, indem sie „Ja::::a“ sagen, lachen auch Lpm lacht)). @@@@@ (2) ähm, welche Regeln, die wir schon sowieso kennen, habt ihr (.) umgesetzt? Was hat ihr, welche Regeln habt ihr befolgt, damit es gut geklappt hat? (.) Die erste war? (.) Gut anpassen. Die zweite war? (.) Nicht stören und dazwischen reden oder? (unv.) Und die dritte war?

(Fall Herr Fenchel; Sequenz 484\_02\_S, 0:17:46)

-----

LPf: Genau, hast du das gemacht? (.) Mhm (bejahend) und wie ging's dann nachher?

Mf: Nicht besser.

LPf: Nicht besser? Hat er dir nicht so gut zugehört heute? Mhm ((nickt mit dem Kopf)) (.) Ich hab noch zwei drei Sachen beobachtet, während dem ich rum gegangen bin. Einige haben nämlich während dem Spiel Abmachungen getroffen. (2) ((nickt einem Mädchen zu)) Ja?

Mf: Wir haben gesagt, über Zahlen oder Zeichen oder Buchstaben macht.

LPf: Genau und warum seid ihr dann auf diese Abmachung gekommen?

Mf: Also, weil es damit einfach einfacher ist.

(Fall Frau Spargel; Sequenz 472\_01\_A, 0:02:51-0:03:31)

----

Nm: Man braucht gute Teamarbeit.

LPf: Mhm (bejahend) genau ((LPf nickt)) (3). Mhm, Markus, stimmt das, hä? ((Markus nickt)) Hä, findest du das auch?

Mm: Mhm (bejahend) ja ((nickt)).

(Fall Frau Spargel; 472\_02\_S, 0:07:42-0:07:53)

Tabelle 34. Illustrationssequenz zum Typ Arrangeur:in (Fall Herr Fenchel)

<p>[0:02:29] LPm: ((nickt mit dem Kopf)). (.) Man fängt an zu plappern, hä und zu stören und mögen wir das? [0:02:36] Kinder antworten im Chor: <b>Nei:::n!@@@</b> (Aufnahme 484_01_A) Kommentar: Es kommt zu „Ja-Nein-Fragen“. ----</p> <p>[0:14:28] LPm: Hhm (bejahend) <u>alle</u> haben was gemacht? Gut? ((zeigt auf sein Ohr)). ((Die Kinder sagen im Chor: „aufgepasst“)). Genau, gut mitgemacht. Ich melde mich und ich mache mit, oder, hä? ((hängt einen weiteren grünen Zettelstreifen an die Wandtafel)) (2) Ich mache meine Aufgaben <u>sorgfältig</u>. Ich passe auf, hä. Und was habt ihr gemacht? ((hängt einen weiteren, weisen Zettelstreifen an die Wandtafel)). Einander geholfen ((zeigt dabei auf den weisen Zettelstreifen)). Helfen. Und hier, was habt ihr nicht gemacht? ((lässt die Kinder lesen, diese buchstabieren und sagen im Chor: „nicht schrei:::en“)). Nicht schreien, ja. Ihr habt nicht geschrien (unv.) (Aufnahme 484_02_S)</p>	<p>----</p> <p>F5 [0:14:46] (Sequenz 484_02_S)</p>  <p>Kommentar: Interaktion verläuft in einer Art Lückentextkonversation entlang von Regelkarten an Wandtafel (vgl. gelber Kreis).</p>
--	---

## 10. Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der zwei leitenden Forschungsfragen beantwortet und diskutiert. Im Anschluss daran werden in Kapitel 10.3 das Fazit und die davon abgeleiteten Thesen formuliert. In Kapitel 11 werden schliesslich inhaltliche, methodische und methodologische Limitationen besprochen.

### 10.1 Handlungsorientierungen von Lehrpersonen in Klassengesprächssituationen

Die wiederkehrenden Themen, die fallintern, aber auch fallextern auftreten und somit überindividuell sind, lassen sich als Handlungsorientierungen beschreiben. Auf der Ebene der Ergebnisdarstellung sind in einem ersten Teil die rekonstruierten Handlungsorientierungen der Lehrpersonen relevant. Die Interpretation der Beobachtungsdaten ermöglichen einen Zugang zu dieser nicht unmittelbar vorliegenden Prozessstruktur (Nohl, 2017).

Die erste Forschungsfrage zielt auf die Rekonstruktion dieser Handlungsorientierungen ab. Im Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie liegt, ob gewisse Handlungsorientierungen für die soziale Partizipation in der Tendenz förderlich bzw. ungünstig sein könnten. Bei Handlungsorientierungen geht es um implizite Wissensstrukturen des Lehrpersonenhandelns, die sich nicht explizit zeigen, sondern aus den tiefenstrukturellen Merkmalen des unterrichtlichen Handelns rekonstruiert werden müssen. Zu den Tiefenstrukturen des Unterrichts zählen zum Beispiel die Klassenführung (Evertson & Weinstein, 2006; Helmke, 2017; Jürgens, 2022; Kounin, 1976; Pianta et al., 2008) oder das Feedbackverhalten der Lehrperson (Hendrickx et al., 2017)<sup>40</sup>. Studien zeigen, dass diese wiederum einen Einfluss auf die soziale Partizipation haben können (Garrote & Moser Opitz, 2021; Hendrickx et al., 2017; Spilles et al., 2023; Wullschleger et al., 2020). Aus diesen Überlegungen lässt sich die folgende erste Forschungsfrage ableiten:

1. Welche Handlungsorientierungen leiten Lehrpersonen in Klassengesprächssituationen, in denen die Kinder zur Reflexion des kooperativen Verhaltens angehalten werden, und inwieweit unterstützen diese Handlungsorientierungen die soziale Partizipation?

Über die sechs Fälle hinweg konnten vier verschiedene Handlungsorientierungen rekonstruiert werden. Dabei divergiert pro Fall der modus operandi, der im Handeln enthalten ist (Bohnsack, 2009; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014).

---

<sup>40</sup> vgl. hierzu auch Kapitel 3.3 und 3.4

### 10.1.1 Handlungsorientierung: Beurteilung

Als erste Handlungsorientierung lässt sich rekonstruieren, dass das Verhalten in der Partnerübung durch die Lehrperson beurteilt wird. In Bezug auf die Bewertung von kooperativem Verhalten in der Partnerarbeit ist dabei zu berücksichtigen, dass der abgegebene Leitfaden, der explizit nach der Beurteilung der Zusammenarbeit fragt und das Instrument der Klassenwolke mit der vierstufigen Smiley-Skala evaluative Elemente beinhaltet (vgl. Kapitel 6.2). Es ist somit nachvollziehbar, dass sich diese Handlungsorientierung überindividuell – über alle Fälle hinweg – zeigt.

Eine Handlungsorientierung (vgl. Kapitel 3.4) ist definiert als der implizite oder der konjunktive Sinngehalt, der in der Handlung enthalten ist. Demgegenüber ist der kommunikative Sinngehalt das Explizite in der Handlung (Bohnsack, 2009). Mit Bezug darauf, könnte kritisch konstatiert werden, dass es sich bei der Handlungsorientierung der Beurteilung des Verhaltens in der Partnerarbeit um einen expliziten Sinngehalt in der Handlung handelt (vgl. Kapitel 8.1).

Über alle sechs Fälle hinweg lassen sich zudem die Strukturgesetzmäßigkeit oder der modus operandi der Multimodalität und der mehrheitlich positiven Valenz des Verhaltens in der Partnerübung rekonstruieren. Das dokumentiert sich durch Zunicken, einem zustimmenden 'ja' oder einem verbalen Lob. Die Beurteilungen erfolgen damit nicht nur auf verbaler, sondern auch auf nonverbaler Ebene. Die Multimodalität zeichnet aus, dass sie in einer Gleichzeitigkeit erfolgt. Grundsätzlich zeigt sich, dass das kooperative Verhalten der Kinder von den Lehrpersonen mehrheitlich positiv beurteilt wird.

Im Fall von Herrn Fenchel unterscheidet sich der modus operandi von den anderen fünf Fällen, denn es treten sowohl negative als auch positive Beurteilungen auf. Der modus operandi oszilliert zwischen einer annähernden Blossstellung und einem in Schutznehmen. Zudem dokumentiert dieser Fall, dass sich die Kinder auch untereinander sowohl positiv als auch negativ evaluieren. Auf der Ebene der Artefakte zeichnet sich in dieser Klasse eine weitere Evaluationsform ab: Zu Präsentationszwecken werden ausgefüllte Klassenwolkenplakate an der Wandtafel angebracht. Sie sind räumlich auf unterschiedlichen Höhen positioniert. Die unterschiedlichen Höhen symbolisieren, dass es der Klasse bezogen auf die Zusammenarbeit umso besser geht, je höher die Wolke hängt. Durch diese auf unterschiedlichen Höhen positionierten Klassenwolken wird den Kindern die Beurteilung des kooperativen Verhaltens in einer Gesamtschau symbolisch und visuell übermittelt, wobei sich diese Evaluation nicht auf das Verhalten einzelner Kinder, sondern auf die Klasse als Gesamtgruppe bezieht.

Durch diese Interaktion werden Informationen über die Lehrperson-Schüler:innen-Beziehung transportiert. Diese Informationen und die damit einhergehenden Beurteilungen könnten gemäss der sozialen Referenzierungstheorie (Feinman, 1992) für die soziale Partizipation als Richtmass dienen, inwieweit mit anderen in eine soziale Interaktion getreten wird oder nicht. In Bezug auf die Interaktion mit Mitlernenden nehmen die Kinder Mass am Feedback der Lehrperson. Studien zeigen hierzu einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Lehrpersonenfeedback und den Peer-Präferenzen (Hendrickx et al., 2017; McAuliffe et al., 2009; Wullschlegler et al., 2020). Dabei ist positives sowie negatives Feedback wirksam (ebd.). Dass das Feedback nicht immer von der Lehrperson ausgehen muss, zeigt sich in einem Fall, in dem die negative Verhaltensrückmeldung nicht nur von der Lehrperson, sondern auch von einer Peer-to-Peer-Ebene ausgeht. Hinsichtlich der Vorgabe der Bewertung des kooperativen Verhaltens stellt sich einerseits die Frage, inwiefern dies das übergeordnete Ziel der Förderung der sozialen Partizipation unterstützt und andererseits, ob im Fall des Klassengesprächs die Klassengemeinschaft in ihrer gegenseitigen Wertschätzung und Akzeptanz tatsächlich gefördert wird. In Bezug auf die soziale Partizipation können Beurteilungen mit einer negativen Valenz insbesondere auf die soziale Akzeptanz einen negativen Einfluss haben (Huber et al., 2018; White & Jones, 2000). Dessen müssen sich auch Forschende bewusst sein und mit Bedacht mit negativen öffentlichen Leistungsbeurteilungen umgehen, vor allem im Hinblick auf Kinder, die einem höheren Risiko ausgesetzt sind, von ihren Peers sozial abgelehnt zu werden (Avramidis, 2013; Frostad & Pijl, 2007; Grütter et al., 2015; Schwab et al., 2015). Für Forschende gilt das vor allem auf der Ebene der Konzeptionierung von Interventionsmitteln. Denn da werden bereits bestimmte Richtungen vorgegeben. In dieser Intervention ist dies beispielsweise, dass das kooperative Verhalten als überfachliche Leistung beurteilt wird. Um dem entgegenzuwirken, könnte der Leitfaden<sup>41</sup> zum Beispiel wie folgt angepasst werden:

- *Erzählt einmal von der heutigen Partnerarbeit. Wie habt ihr das gemacht, dass jeder einmal an die Reihe gekommen ist?*
- *Wie habt ihr reagiert, als ihr bemerkt habt, dass das Partnerkind sich nicht an die Spielregeln hält?*
- *Wie habt ihr ein Problem gelöst?*
- *Wie seid ihr mit einer Unklarheit umgegangen?*

---

<sup>41</sup> Der Leitfaden formulierte folgende Fragen:

‘Was hat heute gut geklappt/funktioniert in der Zusammenarbeit?’

‘Warum ging das heute gut?’ „Was war heute schwierig in der Zusammenarbeit?’

‘Warum ging das heute nicht so gut?’ „Was können XY beim nächsten Mal machen, damit es besser geht?’

- *Wie habt ihr euch verhalten, als ihr von eurem Partnerkind eine Aufgabe erhalten habt, die ihr nicht so toll gefunden habt?*

### 10.1.2 Handlungsorientierung: Die Thematisierung von Kooperation

Für alle Fälle ist handlungsleitend, dass die Kooperation thematisiert wird. Folgende modi operandi lassen sich rekonstruieren: (1) praktisch-anschauliche, anwendungsbezogene Thematisierung von Kooperation (Fälle: Aubergine und Spargel), (2) einseitiges von den Kindern ausgehendes Thematisieren von Kooperation (Fälle: Karotte und Spinat) und (3) ein theoretisch-unkonkretes Sprechen über die Kooperation (Fälle: Fenchel und Lauch).

Die praktisch-anschauliche, anwendungsbezogene Thematisierung von kooperativem Verhalten (1) meint, dass die verbalen Äusserungen zusätzlich mit nonverbalen Gesten ergänzt werden. Bei der Reflexion zur Aktivität 'Rücken zeichnen' stellt eine Lehrperson beispielsweise die Handlung nach, indem sie die Regulation der Druckstärke direkt am Rücken eines Kindes vorzeigt. Oder Frau Aubergine ist darauf bedacht, eine Regel direkt mit Hilfe einer Zeichnung, die in der Situation des Klassengesprächs entsteht, vorzuzeigen. Gegenteilig verhält es sich mit dem modus operandi 'theoretisch-unkonkret' (3). Dieser verweist auf die Sprechweise, die sich auf einer rein theoretischen Ebene bewegt und eine gewisse Distanz zum unmittelbar zuvor in der kooperativen Situation Geschehenen aufweist. Das Gesagte ist für die Kinder schwer nachvollziehbar und beinhaltet eine hohe Implizität; es bedarf der Interpretation, was damit genau gemeint ist. Der modus operandi der praktisch-anschaulichen, anwendungsbezogenen verbalen und nonverbalen Thematisierung von Kooperation ist aus einer lernpsychologischen Perspektive interessant, da für Lernprozesse multiple Repräsentationen, wie z. B. sprachliche und bildhafte Repräsentationen, hilfreich sind (Edelmann & Wittmann, 2019). Bezogen auf die Sprachentwicklung und -förderung schreiben Roos und Sachse (2019), dass „den dialogischen Interaktionen und dem sprachlichen Input von Bezugspersonen [...] eine besondere Bedeutung zukommt. Der verbale Input sollte an der sprachlichen und kognitiven Entwicklung des Kindes orientiert sein und spielerisch erfolgen“ (S. 63). Bezugspersonen, wie z. B. Grundschullehrpersonen sollten eine sogenannte „stützende und lehrende Sprache“ (ebd., S. 63) einsetzen. Darunter fallen Reformulierungen und Vervollständigungen sowie korrektive Feedbacks. Letzteres erfüllen alle sechs Lehrpersonen. Zwei Lehrpersonen sind zudem an einem praktisch-anschaulichen, anwendungsbezogenen Thematisieren von Kooperation orientiert. Ihr Handeln entspricht dabei der entwicklungspsychologisch geforderten Strategie, dass der sprachliche Input von Bezugspersonen entlang der sprachlichen, kognitiven Entwicklung des Kindes erfolgen

sollte. Die Anwendungsbezogenheit hat zudem eine spielerische Komponente, da das Verhalten unmittelbar in der Situation des Klassengesprächs annähernd theatralisch nachgestellt wird. Das Fazit ist, dass sich die Strukturgesetzmäßigkeit der Handlungsorientierung 'der Thematisierung von Kooperation' über die sechs Fälle hinweg unterscheidet und so für das kooperative Lernen unterschiedlich effektiv ist.

In den Fällen Frau Spinat und Frau Karotte dokumentiert sich eine einseitige, von den Kindern ausgehende Thematisierung der Kooperation (2). Die Äusserungen der Kinder werden durch die Lehrpersonen bestätigt. Alternative Handlungsstrategien für künftiges Verhalten in der Kooperationssituation bleiben ausgespart. Wird eine stattgefundenen Kooperation zum Gegenstand der Reflexion, kommt es nach Borsch (2019) zu „einem kritischen Nachdenken [...] über die Qualität der Beziehungen in der Gruppe und über die Notwendigkeit von Verhaltensänderungen“ (S. 31). Es ist essentiell für kooperative Aktivitäten, dass solche Reflexionsgespräche stattfinden:

Students do not learn from experiences that they do not reflect on [...], they should have time to describe what member actions were helpful (and unhelpful) in completing the group's work and make decisions about what behaviors to continue or change. (Johnson & Johnson, 1994, S. 117)

Reflexionsgespräche über das kooperative Verhalten sind nur effektiv, wenn sie in einem geschützten Rahmen stattfinden und die Gruppenmitglieder spezifische, deskriptive Rückmeldungen zu ihrem Verhalten erhalten (Johnson et al., 1990). „Feedback given to students should be descriptive and specific, not evaluative and general“ (Johnson & Johnson, 1994, S. 117). Anstelle der unspezifischen und unkonkreten Frage: *Habt ihr euch gegenseitig geholfen zu lernen?* können konkretere Fragen der Lehrperson lauten: *Wie oft hat jedes Gruppenmitglied versucht, bei einem auftretenden Problem eine Lösung zu finden? Wie oft hat jedes Gruppenmitglied die Erklärungen vom anderen bestätigt oder konkretisiert?*

Ein Merkmal kooperativen Lernens ist die positive Interdependenz, in der sich beim Lösen einer Aufgabe eine unterstützende Atmosphäre und eine gegenseitige Verantwortung manifestiert. Die gegenseitige Verantwortlichkeit meint, dass Schüler:innen für ihr eigenes, aber auch für das Lernen ihrer Peers Verantwortung übernehmen (Borsch, 2019). Der rekonstruierte modus operandi der nicht wechselseitigen, sondern ausschliesslich von den Kindern ausgehenden Thematisierung der stattgefundenen Kooperation verweist auf diese Peer-Verantwortlichkeit. Die Kinder nehmen diese in zwei Klassen wahr.

### 10.1.3 Handlungsorientierung: Verhaltensrückmeldung

Die dritte Handlungsorientierung trägt die Bezeichnung 'Verhaltensrückmeldung' mit einem 'in situ-Bezug'. Die Strukturgesetzlichkeit ist in vier Fällen (Herr Fenchel, Frau Karotte, Herr Lauch und Frau Spargel) multimodal. In zwei weiteren Fällen erfolgt sie nonverbal (Frau Aubergine und Frau Spinat). In allen sechs Fällen ist ein unterrichtslenkender Charakter handlungsleitend; die Prävention von und Reaktion auf Störungen zur Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses ist wichtig.

Bei der dritten rekonstruierten Handlungsorientierung dokumentiert sich, dass die Lehrpersonen und teilweise auch die Kinder untereinander das unmittelbare Verhalten während des Klassengesprächs beurteilen. Diese Handlungsorientierung kann unter dem theoretischen Konzept der Klassenführung diskutiert werden. Es geht um die Kontrolle der Interaktion im Klassenzimmer. Die unmittelbare Verhaltensrückmeldung hat auch die Funktion der Reduktion von Störungen (Pianta et al., 2008). Voraussetzung dafür ist ein umfassender Überblick der Lehrperson über das Unterrichtsgeschehen, der sich präventiv auf Unterrichtsstörungen auswirkt (Kounin, 2006). Dabei sind verschiedene Aspekte bedeutsam, die von den Lehrpersonen unterschiedlich berücksichtigt wurden. Nebst einer guten Unterrichtsvorbereitung ist es wichtig, dass die Lehrperson bei aufkommenden sozialen und emotionalen Problemen über eine Planungsflexibilität verfügt (Stein, 2020). Verhaltensregeln sollten zu Beginn des Schuljahres eingeführt werden und danach eine laufende Sicherung bzw. Festigung erfahren, indem die Lehrperson auf eine verbindliche konsequente Einhaltung achtet (Helmke, 2017; Kounin, 2006). Nicht unmittelbares Reagieren auf fehlerhaftes Verhalten ist weniger wirksam als die Anwendung von präventiven Strategien (Klieme & Rakoczy, 2008). In zwei Fällen ist die Verhaltensrückmeldung eher reaktiv als präventiv; Bei aufkommenden Störungen erfolgt eine kurze Reaktion, danach wird die Weiterbearbeitung des Unterrichtsgegenstandes wieder aufgenommen. Bei beiden Lehrpersonen Lauch und Karotte verläuft der weitere Unterrichtsverlauf aber nicht reibungslos bzw. es kommt immer wieder zu kleineren Störungen.

Ein weiteres Merkmal von Klassenführung ist, die reibungslose und schwingvolle Gestaltung des Unterrichts (ebd.). In diesem Zusammenhang wird auch von der Aufrechterhaltung des „Spannungsbogens“ (ebd., S. 103) während der Lektion gesprochen. Damit dieser aufrechterhalten bleibt, sollten nicht erwünschte Verhaltensweisen nicht überproblematisiert werden (Kounin, 2006). Helmke (2017) spricht in diesem Zusammenhang von einer „sparsamen Aktion bei unmittelbar bevorstehenden Störungen“ (S. 187). Diese Aktionen sollten nonverbal erfolgen, z. B. durch Hingehen zu dem oder der Schüler:in, durch Blickkontakt oder durch

nonverbale Signale mittels Gestik und Mimik, wie z. B. Augenbrauen anheben. Zwei Lehrpersonen der Stichprobe orientieren sich in Bezug auf die Verhaltensrückmeldung 'in situ' an einer solchen 'sparsamen Aktion', indem sie den Kindern zu ihrem unmittelbaren Verhalten auf diese Art Rückmeldung geben.

Verbales Ansprechen von störendem Verhalten in der Situation ist weniger subtil als nonverbales Ermahnen. Zudem lassen nonverbale Verhaltenserinnerungen zu, dass die Unterrichtseinheit zügiger und reibungsloser vonstatten gehen kann und der Unterrichtsfluss damit nicht unterbrochen wird (Helmke, 2017).

Das bestätigt auch das „low-profile classroom management“ nach Borich (2011, S. 199). Erfolgreiche Lehrpersonen zeichnet aus, dass sie störendes Verhalten mit entsprechenden Techniken unterbinden können, ohne dass es zu einem Unterbruch des Unterrichtsflusses kommt. Diese Techniken sind vor allem für 'Verhaltensweisen an der Oberfläche' effektiv, wie z. B. Lachen, unaufgefordertes Sprechen, Bemerkungen, Tagträumen, nicht Befolgen der Anweisungen, Summen, Kritzeln, Klopfen, mit den Haaren spielen, etc. Bei diesen Verhaltensweisen handelt es sich um entwicklungsgemässe Verhaltensweisen, die auftreten, wenn Kinder sich in einem begrenzten Raum in einer grösseren Gruppe aufhalten. Diesen Verhaltensweisen liegt nicht per se eine schwerwiegende Verhaltensauffälligkeit zugrunde. Gleichwohl können diese Verhaltensweisen den Unterrichtsfluss unterbrechen bzw. stören.

Das low-profile classroom management (ebd., S. 199) verweist auf ein Set von Techniken, das beim Auftreten von Oberflächen-Verhaltensweisen anzuwenden ist. Es wird zwischen Vorbeugung (low profile), Umlenkung und Reaktion (high profile) unterschieden (ebd., S. 199). Das low profile meint, dass die Lehrperson präventiv reagiert, um problematisches störendes Verhalten zu vermeiden. Zu diesem vorbeugenden Lehrpersonenverhalten gehört, mit hoher Aufmerksamkeit das Geschehen im Blick zu haben und schnell abzuschätzen, ob ein bestimmtes Verhalten zu einer Störung führen könnte. Die Lehrperson ist darauf bedacht, das Verhalten schnell zu unterbinden, bevor es zu einem grösseren Problem wird. Zu vorbeugenden Lehrpersonenverhaltensweisen gehören unter anderem, das Unterrichtstempo zu beschleunigen oder aufmerksamssteigernde Tätigkeiten bereitzuhalten und diese – wenn nötig – einzusetzen, Ablenkungen zu entfernen oder die Sitzordnung zu verändern.

Verhaltensumlenkende Handlungen können sein, dass sich die Lehrperson räumlich dem Kind nähert oder zu ihm Blickkontakt herstellt, dabei die Augenbrauen anhebt oder leicht den Kopf neigt. Diese nonverbalen Techniken können effektiv sein, um potenzielle Störungen hin zu erwünschtem Verhalten umzulenken (ebd., S. 199). Auf verbaler Ebene ist die Aufforderung mithilfe der Vornamensnennung effektiv, dabei kann der Vorname in die Erklärung einfließen

oder auch ein klassenöffentliches Hervorheben eines erwünschten Verhaltens eines Kindes kann hilfreich sein. Das high profile meint, dass auf ein Regelverstoss eine unmittelbare Reaktion erfolgt, wenn vorangehende low-profile Techniken und auch eine verbale Warnung keine Verhaltensänderung bewirkten. Das kann mit einer Verwehrgung von Privilegien, wie z. B. der Teilnahme an einem Spiel geschehen. Ein Timeout oder ein temporäres Verlassen des Klassenzimmers kann bei einem Regelverstoss auch effektiv sein (Borich, 2011). Erfolgreiche Klassenführungsmanager:innen können ihr Verhalten von nonverbalen hinzu verbalen Techniken verschieben. Vorbeugende und verhaltensumlenkende Klassenführungsstrategien sind effektiv und vorbeugend in Bezug auf störende und den Unterrichtsfluss unterbrechende Verhaltensweisen (Borich, 2011).

Da es sich beim Unterricht aber um ein äusserst herausforderndes Geschehen mit vielen gleichzeitig auftretenden aufmerksamkeitsfordernden Situationen handelt, ist es für Lehrpersonen schwierig bis unmöglich, immer präventiv und verhaltensumlenkend zu reagieren.

In Bezug auf die sechs Lehrpersonen dieser Untersuchung kann konkludiert werden, dass die Verhaltensrückmeldungen zweier Lehrpersonen eher präventiv in Bezug auf mögliches störendes Verhalten ausfallen. Diese zwei Fälle zeichnet aus, dass sie vorausschauend unauffällig agieren. Zwei Lehrpersonen zeigen eher reaktive Verhaltensweisen, wobei es in einem Fall nach erfolgter Verwarnung zu einem Ausschluss zweier Kinder aus dem Kreis kommt. In zwei Fällen des Samples erfolgt die Verhaltensrückmeldung nonverbal-diskret, hat jedoch auch einen reaktiven Charakter. Ein Wechsel von nonverbalen zu verbalen Klassenführungstechniken wird in den sechs Klassen kaum beobachtet. Meist treten Verhaltensrückmeldungen nonverbal, verbal oder multimodal auf, wobei das multimodale Ermahnen seitens der Lehrperson in einer Gleichzeitigkeit auftritt und nicht in einem aufsteigenden Sinne von zuerst unauffälligem Reagieren hinzu einem auffälligeren Reagieren bei nicht erfolgter Verhaltensmodifikation.

Grundsätzlich können beim Aufbau von erwünschtem Schüler:innenverhalten die Prinzipien des Bekräftigungslernens oder der positiven Verstärkung zur Anwendung kommen (ebd.). Döpfner et al. (2020) sprechen von unterschiedlichen Formen der positiven Verstärkung: Die soziale Verstärkung, die Aktivitätsverstärkung, die materielle Verstärkung oder die Fremdverstärkung. Die soziale Verstärkung bedeutet, dass das positive Verhalten durch „Aufmerksamkeit, Zuwendung, Lächeln, Lob oder Auszeichnung“ (ebd., S. 102) belohnt wird. Diese Form von Bekräftigung ist deshalb die zentralste, da sie in den alltäglichen Interaktionen, wie z. B. in erzieherischen Settings einen entscheidenden Anteil an der Verhaltenssteuerung hat. Die Aktivitätsverstärkung meint, dass das angemessene und erwünschte Verhalten durch eine beliebte Tätigkeit, z. B. das Durchführen eines Lieblingsspiels, belohnt wird. Die materielle

Verstärkung bezeichnet die Belohnung mithilfe von Objekten, wie z. B. die Vergabe von Punkten (Token-Verstärkung). Diese Form der Bekräftigung sollte erst eingesetzt werden, wenn andere Arten nicht (mehr) greifen und setzt voraus, dass das gewünschte Verhalten bzw. diesbezügliche Erwartungen präzise formuliert werden (Borich, 2011.)

Zur Reduktion von problematischen Verhaltensweisen können die Verstärker entzogen werden oder negative Konsequenzen erfolgen. Diese Form der Verminderung des Problemverhaltens ist vor allem bei aggressiven, impulsiven Verhaltensweisen wirksam. Die Strategie des Bekräftigungslernen ist nur bedingt angebracht, wenn mangelnde Sozialkompetenzen oder Ängste ausschlaggebend für das Problemverhalten sind (ebd.). Verstärkerstrategien sollten dann in Kombination mit einem Kompetenztraining (z. B. sozial-emotionales Trainingsprogramm) erfolgen (vgl. Kapitel 4).

Auf der Ebene der Verhaltensmodifikation bzw. dem Bekräftigungslernen, das von den Lehrpersonen im Ansatz initiiert wird, lässt sich festhalten, dass dies in Bezug auf den präventiven intervenierenden Umgang mit störendem Verhalten in allen sechs Fällen ausbaufähig wäre. Es könnte gezielter als Ressource genutzt werden. Die Handlungsorientierung der 'Verhaltensrückmeldung in situ' belegt auch, dass sich die Peers zum Teil untereinander ermahnen, was mit Sicht auf einen reibungslosen und schwingvollen Unterricht eher als subtil non-invasiv zu bezeichnen ist. Diese 'Peer-to-Peer-Ermahnungen' können dazu führen, dass es zu weniger Unterrichtsstörungen oder Unterrichtsunterbrechungen kommt. Hier stellt sich jedoch die Frage, inwieweit es die Aufgabe von Peers ist, die Rolle einer Hilfslehrenden zu übernehmen. In diesem Zusammenhang kommt die Frage auf, welche Auswirkung diese Rollenübernahme auf die sozialen Dynamiken im Klassenzimmer hat bzw. wie der soziale Status des Kindes, das eine Verhaltensrückmeldung von seinen Peers erhält, dadurch beeinflusst wird. Dass Kinder regelkonformes Verhalten ihrer Peers gut einschätzen können und regelgetreues Verhalten einen positiven Einfluss auf die soziale Akzeptanz hat, zeigt Spilles et al. (2023) auf. Inwiefern sich jedoch die Übernahme einer Lehrperson-ähnlichen Rolle von Kindern auf die sozialen Dynamiken im Klassenzimmer auswirkt, müsste weiter untersucht werden.

#### 10.1.4 Handlungsorientierung: Aufführung

Die vierte Handlungsorientierung bezieht sich ebenfalls auf die unmittelbare Situation. Sie trägt die Bezeichnung 'Aufführung'. Damit ist der Demonstrationscharakter gemeint, der in allen sechs Fällen rekonstruiert werden konnte. In fünf Fällen (Frau Aubergine, Frau Karotte, Herr Lauch, Frau Spargel und Frau Spinat) wird das Klassengespräch nach Projektvorgaben

umgesetzt. In einem Fall (Herr Fenchel) wird das eigene Drehbuch verfolgt. Hervorzuheben ist, dass ausschliesslich Herr Fenchel das Klassengespräch mit den sonstigen geltenden Klassenregeln in Verbindung bringt. Das heisst, er thematisiert während dem Reflexionsgespräch diese Klassenregeln, die beispielsweise lauten: „*Wir hören einander zu. Wir lassen einander ausreden. Wir sind leise*“. Damit gelingt es ihm, das Klassengespräch in seiner Einheit in den eigenen Unterricht überzuführen. Ausgehend von der Handlungsorientierung ‘Aufführung’ wird auf der nachfolgenden Abstraktionsstufe – der sinngenetischen Typenbildung – im nächsten Kapitel die Diskussion zur zweiten Forschungsfrage aufgenommen.

## 10.2 Unterschiedliche Typen der Gestaltung und Bearbeitung von Klassengesprächen

2. Welche Typen von Lehrpersonen in Bezug auf die Gestaltung und Bearbeitung von Klassengesprächen lassen sich rekonstruieren und beschreiben?

Bei der zweiten Forschungsfrage geht es um die Typen von Lehrpersonen, die sich in den Klassengesprächssituationen rekonstruieren lassen. Ausgehend von den vier rekonstruierten Handlungsorientierungen (vgl. Kapitel 8.1-8.4) wird eine Typenbildung vorgenommen. Diese sinngenetische Typenbildung unterscheidet zwei Dimensionen: Einerseits orientiert sie sich an der Gestaltung und an der Bearbeitung der Klassengespräche entlang projektorientierter Vorgaben und andererseits richtet sie sich nach der divergenten Interaktionsgestaltung.

Die beschreibenden Typen entlang der ersten Dimension ‘projektorientierte (Fremd-)Rahmung’ lauten erstens ‘konformistisch’ und zweitens ‘eigenwillig’. Auf der zweiten Dimension ‘Interaktionsgestaltung’ können die drei Lehrpersonentypen Begleiter:in, (Über-)Prüfer:in und Arrangeur:in identifiziert werden.

### 10.2.1 Typen der ersten Dimension: Projektorientierte (Fremd-)Rahmung

Handlungsleitend für den Typ entlang der ersten Dimension ‘projektorientierte (Fremd-)Rahmung’ ist ein hoher Konformismus gegenüber den Projektvorgaben. Fünf Fälle agieren in der ersten Dimension der projektorientierter (Fremd-)Rahmung ‘konformistisch’. In den interpretierten Sequenzen des Klassengesprächs dieser Fälle bleibt eine Überführung in die sonstige Unterrichtspraxis aus. Die fünf Lehrpersonen übernehmen für die Umsetzung des Projekts eine Art ‘ausführende Rolle’.

Der zweite Typ der ersten Dimension projektorientierte (Fremd-)Rahmung zeichnet sich durch den differenten modus operandi in einem Fall ab. Es ist eine andere Bezeichnung angebracht. Herr Fenchel orientiert sich an seinem 'eigenen Drehbuch'. Das heisst, er agiert in der Dimension projektorientierte (Fremd-)Rahmung 'eigenwillig'. Es dokumentiert sich bei ihm eine nicht internalisierte Praxis.

Aufgrund der Videografierung und der Anwesenheit einer filmenden Person kann die Handlungsorientierung 'Aufführung' mit der sozialen Erwünschtheit in Verbindung gebracht werden. Nach Döring und Bortz (2016) wird darunter verstanden, dass die Handelnden nach gängigen gesellschaftlichen Erwartungen agieren, um allfällige sozial negative Beurteilungen zu vermeiden. Die Videoaufnahme als Datensorte hält unterrichtliche Geschehen konservierend fest (Dinkelaker & Herrle, 2009). Aufgrund dieser Tatsache ist zu vermuten, dass sich die Lehrpersonen gegenüber den Kindern besonders wertschätzend verhalten. Schweer (2017) geht jedoch davon aus, dass die Lehrperson-Schüler:innen-Beziehung nicht ad hoc veränderbar ist. Das heisst, dass trotz der Anwesenheit der filmenden Person und der Videokameras angenommen werden kann, dass die Aufnahmen für das Lehrperson-Schüler:innen-Verhältnis repräsentativ sind.

### 10.2.2 Typen der zweiten Dimension: Interaktionsgestaltung

Entlang dem geteilten Orientierungsrahmen lässt sich auch die zweite Dimension mit der Bezeichnung Interaktionsgestaltung abstrahieren. Die weiteren sinngenetischen Typen entsprechen dieser zweiten Dimension und haben nebst dem situativen Charakter, zusätzlich zwei Fokuse, einerseits den der 'Verhaltenssteuerung' und andererseits den der 'Durchführung'. Der erste Fokus bezieht sich dabei auf die Verhaltensregulierung in der Situation des Klassengesprächs im Sinne einer Störungsprävention/-reaktion. Der zweite Fokus stützt sich auf die Durchführung und auf Aspekte, die der Aufrechterhaltung und Sicherung des Unterrichtsflusses dienen.

Zwei Fälle sind Vertreterinnen des Typs Begleiter:in. Hinsichtlich der Verhaltenssteuerung dokumentiert sich bei beiden Lehrpersonen ein nonverbales-diskretes Steuern des Verhaltens der Kinder. Auf der Ebene des Fokus der Durchführung lässt sich ein unterstützend-lenkendes Verhalten rekonstruieren. Der oder die Begleiter:in unterstützt wohlwollend. Im Unterschied zu den Typen (Über-)Prüfer:in und Arrangeur:in scheint die Beziehungskomponente beim Typ Begleiter:in einen grösseren Stellenwert zu haben. Der oder die Begleiter:in orientiert sich bei der Gestaltung des Klassengesprächs an einer unterstützend-lenkenden Interaktion. Bei

unangemessenem Verhalten reagieren die zwei Lehrpersonen Frau Aubergine und Frau Spinat nonverbal-diskret, aber dennoch unmittelbar. Der interpersonale Ansatz von Klassenführung geht davon aus, dass sich erfolgreiche Lehrpersonen durch eine „hohe Kontrolle bei gleichzeitiger konstruktiver Unterstützung“ auszeichnen (Wubbels, 2011, S. 119).

Im Hinblick auf die Zielsetzung des Projekts, in den Klassengesprächen eine Klassengemeinschaft von gegenseitiger Akzeptanz und Respekt zu etablieren, scheint es äusserst zentral, dass die Lehrperson im Sinne eines sozialen Modells agiert. Das schliesst nicht aus, dass die Lehrperson den Kindern eine Rückmeldung zu unangemessenem Verhalten gibt (Jürgens, 2020). Wichtig erscheint, dass diese Konfrontationen nicht in einer beschämenden oder gar demütigenden Art und Weise erfolgen (Kiper, 2014). Auf der Ebene der Modifikation des Verhaltens der Kinder sind Strategien des Bekräftigungslernens im Grundschulalter besonders effektiv (Helmke, 2017). Diese Ressource hätte in allen Fällen stärker genutzt werden können.

In Bezug auf die Thematisierung der Kooperation (zweite Handlungsorientierung) dokumentieren sich Unterschiede. Bei der Beurteilung des kooperativen Verhaltens durch die Lehrpersonen des Typs Begleiter:in könnten multiple Repräsentationen (Edelmann & Wittmann, 2019) noch aktiver einbezogen werden. Da sich die Beurteilung auf einer sprachlichen Ebene vollzieht, ist es wichtig, dass Lehrpersonen ihre Sprache dem Entwicklungsstand der Kinder anpassen und spielerische Elemente einsetzen (Roos & Sachse, 2019). Der Lehrperson des Typs Begleiter:in gelingt das gut, indem anwendungsorientiert und konkret über die Kooperation gesprochen wird. Die Reflexion ist nicht evaluativ, sondern deskriptiv, was nach Johnson und Johnson (1994) in Bezug auf effektives kooperatives Lernen wichtig ist.

Wenn es um die Förderung der sozialen Partizipation geht, stellt der Typ Begleiter:in in der Tendenz den förderlichsten Typen dar.

Dem sinngenetischen Typ (Über-)Prüfer:in gehören ebenfalls zwei Fälle des Samples an. Auf der Ebene des Fokus 'Verhaltenssteuerung' dokumentiert sich eine schon fast fortlaufende Verhaltensregulierung. Auf der Ebene des Fokus der 'Durchführung' ist handlungsleitend, dass diese erst fortgesetzt wird, nachdem überprüft wurde, ob die Verhaltensmodifikation beim entsprechenden Kind auch stattfindet. Dabei geht es auch um ein Innehalten, bis sich das Eingeforderte eingestellt hat. Tritt es nicht ein, erfolgt ein Unterrichtsunterbruch.

Beim Typ (Über-)Prüfer:in geht es um die Herstellung einer Interaktionsordnung. Regeln können als eine Erwartung an das Verhalten in einer spezifischen Situation verstanden werden (Thiel & Ophardt, 2022). Ermahnungen während des Unterrichts werden dabei nicht in erster Linie als Modifikation von Verhalten, sondern als Massnahme zur Aufrechterhaltung und Sicherung des Unterrichtsverlaufs gefasst (Doyle, 2006). Nach Kounin (1976, 2006) ist an dieser

Stelle das erste Merkmal effektiver Klassenführung mit der Bezeichnung 'Klarheit und Festigkeit' zu nennen. Dieses Merkmal meint, dass die Lehrperson mit klaren Worten und Aufforderungen auf Störungen reagiert und die Kinder gegebenenfalls dazu anhält ihr Verhalten zu modifizieren. Die Reaktion der Lehrperson sollte dabei angemessen sein. Zudem sollte sie mit Beharrlichkeit auf die Durchsetzung ihres Anliegens bestehen (= 'Festigkeit'). Ihre Aufmerksamkeit sollte dabei auf der „proaktiven Steuerung des Verhaltens“ liegen (Klieme & Rakoczy, 2008, S. 81).

Davon kann abgeleitet werden, dass der oder die (Über-)Prüfer:in durch ihr oder sein unmittelbares und entschiedenes Reagieren auf unangebrachtes Verhalten zwar ein zentrales Merkmal effektiver Klassenführung erfüllt. Jedoch überwiegt das im Fall von Herrn Lauch so sehr, dass die Kinder sein Verhalten verbal und nonverbal zu imitieren beginnen. Deshalb wäre es beim Fall von Herrn Lauch ratsam, wenn seine Reaktionen sparsamer und unauffälliger ausfielen. Beim Fall Frau Karotte kommt es durch die Reaktion der Lehrperson zu einem Unterbruch des Unterrichts. In dieser Klasse wäre es auf der Ebene der Durchführung und zugunsten des Unterrichtsflusses angebracht, vermehrt mit positiver Verstärkung und weniger mit Sanktionierung des individuellen Verhaltens zu agieren.

In diesen beiden Klassen dokumentiert sich, dass beide Lehrpersonen beinahe fortlaufend mit der Etablierung und Sicherung von Regeln beschäftigt sind. Der Typ (Über-)Prüfer:in muss während der Unterrichtseinheit viel Zeit für die Etablierung und Sicherung von Regeln aufwenden und dadurch kommt es sogar zu einem Unterrichtsunterbruch. In beiden Fällen dokumentiert sich keine präventive Verhaltenssteuerung. Mit Bezug auf die zwei Aspekte der Klassenführung effektive Lernzeitnutzung und Umgang mit Unterrichtsstörungen nach Evertson und Weinstein (2006) lässt sich ableiten, dass diese zwei Aspekte der Klassenführung bei den beiden Lehrpersonen des Typs (Über-)Prüfer:in optimiert werden könnten. Klassenführungsstrategien, die die präventive Verhaltenssteuerung der Kinder betreffen, begünstigen positive Verhaltensweisen im Klassenzimmer, was wiederum einen positiven Einfluss auf die soziale Akzeptanz der Kinder untereinander haben kann (Avramidis, 2010; Krull et al., 2014).

Der dritte Typ der zweiten Dimension 'Interaktionsgestaltung' nennt sich Arrangeur:in. Zwei Fälle vertreten diesen Typ. Auf der Ebene des Fokus der 'Verhaltenssteuerung' ist bei beiden Lehrpersonen typisch, dass sie das Verhalten der Kinder vorausschauend, präventiv-proaktiv lenken. Das geschieht sowohl nonverbal wie auch verbal. Reaktives Reagieren bleibt bei dem oder der Arrangeur:in aus. Auf der Ebene des Fokus der 'Durchführung' ist bei beiden Lehrpersonen handlungsleitend, dass die Durchführung fragmentiert ist. Es kommt in beiden Fällen häufig zu geschlossenen Fragen. Beide Lehrpersonen könnten auch als 'Lückentexter:innen'

bezeichnet werden. Das Klassengespräch ist vorstrukturierend mit gezielten, geschlossenen Fragen gelenkt. Dabei werden Beobachtungen aus der vergangenen kooperativen Aktivität ins Gespräch eingebracht. Entlang des Fokus der 'Verhaltenssteuerung' dokumentiert sich beim Typ Arrangeur:in, dass die Lehrpersonen im Klassenzimmer bewusst und vorbeugend mit allfällig auftretenden Unterrichtsstörungen umgehen. Im Unterschied zum Typ (Über-)Prüfer:in scheint es, dass beide Lehrpersonen des Typs Arrangeur:in die Klassenführung als ein präventives und aufmerksames Agieren im Klassenzimmer sehen.

Das Merkmal der „Allgegenwärtigkeit und Überlappung“ (Kounin, 2006, S. 77) trifft auf beide Lehrpersonen zu. In beiden Klassen kommt es wenig oder kaum zu Unterrichtsstörungen und die Beteiligung der Kinder ist eher hoch. Das geht einher mit Kounins (2006) Erkenntnissen, dass das Klassenführungsmerkmal der Allgegenwärtigkeit im Unterricht präventiv für Unterrichtsstörungen ist und dass sie sich positiv auf die Beteiligung der Schüler:innen auswirkt. Dies ist für den präventiven Umgang mit auftretenden Unterrichtsstörungen und auch für gewünschte positive Verhaltensweisen förderlich, wie es bereits beim Typ Begleiter:in genannt wird. Dies kann zusätzlich einen positiven Effekt auf die soziale Akzeptanz der Kinder untereinander haben, da gerade jene mit Verhaltensauffälligkeiten durch gezielte Störungsprävention weniger negativ wahrgenommen werden (Kostewicz et al., 2008). Hingegen fallen die Klassenführungsmerkmale der „Gruppenmobilisierung“ und der „Herausforderung und Abwechslung“ (Kounin, 2006, S. 117, S. 131) beim Typ (Über-)Prüfer:in geringer aus als in den anderen vier Fällen. Eine „intellektuelle Herausforderung“ (ebd., S. 131), beispielsweise in Form einer anregungsreichen Konversation, in der weiterführende offene Fragen gestellt werden, ist bei diesen beiden Lehrpersonen nicht gegeben. Bei einem Fall werden zudem „Reibungslosigkeit und Schwung“ (ebd., S. 102) nicht umgesetzt. Zu beiden Aufnahmezeitpunkten kommt es in einer Klasse, verursacht durch die Lehrperson selbst, zu Verzögerungen. Daraus kann gefolgert werden, dass einzelne Klassenführungsmerkmale noch ausbaufähig sind. In diesen zwei Bereichen „Reibungslosigkeit und Schwung“ (ebd., S. 102) liegt demnach keine effektive Klassenführung vor. Gemäss Garrote et al. (2020) steht diese aber in einem positivem Zusammenhang mit der sozialen Akzeptanz im Klassenzimmer. Würden also oben genannte Klassenführungsmerkmale gezielt verbessert, könnte sich das positiv auf die soziale Partizipation der Kinder auswirken.

Ein Teilziel des Projekts war es, dass die Kinder ihr kooperatives Verhalten in teil-standardisierten Klassengesprächen reflektieren. Für kooperatives Lernen ist die Reflexion des eigenen Verhaltens unabdingbar (Johnson & Johnson, 1994). Im Forschungsprojekt wurde dieses Nachdenken über die stattgefundene Partnerarbeit mithilfe eines Unterrichtsgesprächs initiiert. Dies

hatte unter anderem auch das Ziel, die Klassenkohäsion zu stärken. Damit aber ein Unterrichtsgespräch förderlich für das fachliche und – wie in der MALKA-Studie vorgesehen – für das überfachliche Lernen ist, gibt es nach Lipowsky und Rzejak (2022) bestimmte Merkmale für die Gestaltung anregender Unterrichtsgespräche zu erfüllen. Die Lehrperson sollte Kenntnis über bestimmte Gesprächsstrategien haben. Dazu gehören, z. B. die Schüler:innen mit anregenden Fragen herauszufordern, sie bestärken, auf die Beiträge ihrer Mitschüler:innen zu reagieren. Wichtig ist auch, dass die Lehrperson die Schüler:innen ermutigt, zu versuchen, ihre Meinungen zu begründen und mit einem Beispiel zu untermauern und auch zu den Beiträgen der Peers Stellung zu nehmen. Die Lehrperson sollte sich mit einem unmittelbaren Feedback auf Gesprächsbeiträge der Kinder zurückhalten. Nach einigen Schüler:innenbeiträgen sollen nach Lipowsky und Rzejak (2022) relevante inhaltliche Beiträge zusammengefasst, reformuliert und geordnet werden. Durch ein Rückversichern in Form von Nachfragen zeigt die Lehrperson Wertschätzung und die Kinder merken, dass die Lehrperson aktiv zuhört. Das häufige Erinnern an das Ziel des Gesprächs oder an die Anfangsfrage sichert die Gesprächskohärenz (ebd.). Diskursive Unterrichtsgespräche können einen positiven Effekt auf die Unterrichtsqualität sowie auf das Lernen haben (ebd.). Nebst diesen Techniken ist es wichtig, dass die Lehrpersonen sehr präsent und aufmerksam und in der Lage sind, die Schüler:innenbeiträge ins Unterrichtsgespräch zu integrieren. Zudem sollte die Reflexion über das kooperative Verhalten deskriptiv und nicht evaluativ sein (Johnson & Johnson, 1994).

Diese Erkenntnisse können in Beziehung gesetzt werden zum vorliegenden Sample. Bei den sechs Fällen lässt sich feststellen, dass die Klassengespräche unterschiedlich anregend gestaltet wurden. Das lässt sich aus der zweiten Dimension auf der Ebene der sinngenetischen Typenbildung 'Interaktionsgestaltung' rekonstruieren.

In Bezug auf die zwei Fälle des Typs Arrangeur:in scheint es, dass sich die Kinder kaum aktiv mit dem Lerngegenstand des kooperativen Lernens auseinandersetzen können, da der Diskussionsinhalt von den Lehrpersonen klar mit geschlossenen Fragen eingegrenzt ist. Den Kindern wurde kaum Freiraum ermöglicht. Der Einbezug vergangener Erfahrungen in der Kooperationsphase bzw. das Anhören und Abwägen verschiedener Sichtweisen konnte dadurch in beiden Klassen nicht zum Tragen kommen (Lipowsky & Rzejak, 2022). Somit entspricht dieser Typ bezogen auf ein anregendes Unterrichtsgespräch, das das kooperative Lernen unterstützt, in der Tendenz weniger einem Ideal.

### 10.3 Zusammenfassendes Fazit und Thesenformulierung

Auf der Ergebnisebene – der Handlungsorientierungen (Fragestellung 1) und der Typenbildung (Fragestellung 2) lassen sich über die Fälle hinweg überindividuelle Gemeinsamkeiten, aber auch Kontraste rekonstruieren. Die mehrdimensionale Sinnogenese legt zwei Dimensionen mit unterschiedlichen Bezeichnungen frei. Als geteilter Orientierungsrahmen, der gleichzeitig auch die Basistypik darstellt (Nohl, 2017), dokumentiert sich, dass die Gestaltung der Klassengespräche in einer doppelt konstituierenden (Fremd-)Rahmung vollzogen wird.

Die erste Dimension befasst sich mit der projektorientierten (Fremd-)Rahmung bzw. der Form der Inszenierung. Dabei sind bei fünf der sechs Fälle die Vorgaben des Projekts handlungsleitend. Das Klassengespräch wird dort zur Aufführung gebracht und es kann angenommen werden, dass die Videografie und die Anwesenheit einer externen Person die Praxis verzerren bzw. es zu inszenierten Elementen kommt. Einzig bei einem Fall dokumentiert sich eine Überführung in die sonst gängige Unterrichtspraxis. Dieser Fall lässt sich somit bezüglich der Form der Inszenierung als eigenwillig beschreiben.

Dinkelaker und Herrle (2009) schreiben dazu, dass jede Form der Datenerhebung bereits Einfluss auf das untersuchte Feld hat, diese Erkenntnis verhält sich bei der Erhebungsmethode der Videografie folgendermassen:

Allein dadurch, dass die Kamera(s) und diejenigen, die sie bedienen, im Raum anwesend sind, *verändern sich die Bedingungen der dokumentierten Interaktion*. Auf jeder Videodokumentation ist neben der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden die Interaktion der Beobachteten mit der Kamera bzw. den Feldforschern festgehalten. [...] Mal werden die Kameras als *Bewertungs- und Kontrollinstanzen adressiert*, mal als *Gäste oder Publikum* angesprochen. *Nach einiger Zeit* vergessen die Beteiligten, dass sie gefilmt werden. Die Eigendynamik des Interaktionsgeschehens erlaubt [...] es nicht, sich dauerhaft auf die stummen Beobachter zu konzentrieren. (S. 27, Kursivsetzung durch CN)

Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) erwähnen dazu, dass es bei einem rekonstruktiven Forschungszugang wichtig ist, die Träger von Bedeutung auf verbaler, bildhafter, szenischer oder gegenständlicher Ebene vollständig erfassbar zu machen. Dafür ist die Videografie besonders geeignet. Nichtsdestotrotz verändern die Aufnahmesituation und die Feldanwesenheit der Forschenden die Interaktionsrealität. Beispielsweise können eine Vielzahl an Kameras das

Geschehen besser erfassen, jedoch erhöht sich damit auch die Sichtbarkeit der Forschenden (Herrle & Breitenbach, 2016). Ein gutes, sensibles Abwägen und Entscheiden des Erhebungssettings ist dabei entscheidend. Ausgehend von diesen Erkenntnissen und dem Ergebnis der ersten Fragestellung lässt sich folgende These formulieren:

*These I: In Bezug auf die Unterrichtsvideografie sind zwar mehrere Beobachtungszeitpunkte sinnvoll, um die Interaktionsrealität möglichst gut zu erfassen. Zwei Beobachtungszeitpunkte brachten jedoch schon einen wertvollen Einblick in die Interaktionsgestaltung.*

Diese erste These lässt sich als eine Reflexion der methodischen Vorgehensweise der videobasierten Unterrichtsforschung fassen. Ein rekonstruktiver Forschungsansatz verlangt, dass Unterrichtsprozesse „selbstläufig zur Darstellung kommen können“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 9), was durch die Anwesenheit der Videokameras beeinträchtigt wird. Trotzdem zeigt sich, dass sich durch die Wahl der Erhebungs- und Auswertungsmethode wertvolle Erkenntnisse generieren lassen. Obwohl die Teil-Standardisierung und die Anwesenheit der Kameras und die daraus resultierende 'Inszenierung' die Natürlichkeit der Unterrichtssituation und des Lehrpersonenhandelns möglicherweise zu einem gewissen Grad beeinträchtigen, zeigen sich dennoch Unterschiede in der jeweiligen Interaktionsgestaltung. Dies könnte darauf hinweisen, dass sich die Inszenierung überwiegend auf die Oberflächenstruktur der Unterrichtssituation (methodische Umsetzung des Klassengesprächs) beschränken, während die Tiefenstrukturen (z. B. die Interaktionsgestaltung) durch die Untersuchungssituation weniger beeinflusst werden. Wie auch Schweer (2017) betont, ist die Lehrperson-Schüler:innen-Beziehung nicht ad hoc veränderbar. Die drei Typen der Interaktionsgestaltung (Begleiter:in, Arrangeur:in, (Über-)Prüfer:in) und deren leitende Handlungsorientierungen lassen sich demnach als tiefenstrukturelle Merkmale der Klassengesprächsgestaltung fassen, z. B. verhaltenssteuernde oder unterstützende Handlungsorientierungen. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass diese rekonstruierten Typen bezogen auf die Interaktionsgestaltung in den Klassengesprächssituationen tendenziell übertragbar sind auf die sonstige alltägliche Unterrichtspraxis.

Unabhängig vom gewählten Auswertungszugang lässt sich konstatieren, dass jede Beobachtung die Interaktionsrealität verändert, aber gleichzeitig macht die Videografie es möglich, Aussagen über das Unterrichtsgeschehen in seiner „prozessualen Verkettung von Ereignissen“ (Herrle & Breitenbach, 2016, S. 30) zu treffen. Auf der Grundlage von Videodaten wird es möglich, das implizite Wissen, das das unterrichtliche Handeln leitet, zum Untersuchungsgegenstand zu machen (Herrle & Dinkelaker, 2016).

Neben den forschungsmethodischen Vorteilen bergen die im Rahmen von wissenschaftlichen Untersuchungen erstellten Unterrichtsvideos auch für die Praxis grosses Potential. Für die Bewusstmachung der unter der Oberfläche liegenden Tiefenstrukturen der Gestaltung von Unterrichtsgesprächen ist eine Aussensicht unablässig. Diese Aussensicht könnte durch die Videografie unterstützt werden, indem Praxis-Beispiele in Form von Videovignetten Reflexionsprozesse der eigenen Handlungsorientierungen anregen könnten. Damit Klassengespräche über kooperatives Verhalten die soziale Partizipation unterstützen, müssen diese auf der Ebene der Tiefenstrukturen förderlich gestaltet werden. Aus diesen Überlegungen lässt sich folgende zweite These formulieren:

*These II: Reflektieren Lehrpersonen ihre (verhaltenssteuerenden) Handlungsorientierungen in Klassengesprächssituationen, kann dies die tiefenstrukturellen Merkmale des Unterrichts, wie das Feedbackverhalten, die Klassenführung und die Interaktionsgestaltung verbessern. Dies ist wiederum für die soziale Partizipation in der Klasse förderlich.*

Verschiedene Studien, die den Zusammenhang zwischen der sozialen Partizipation und den Tiefenstrukturen des Unterrichts, z. B. das Feedbackverhalten der Lehrperson oder die Klassenführung untersuchten, zeigen, dass günstige Tiefenstrukturen des Unterrichts (z. B. eine effektive Klassenführung) die soziale Partizipation im Klassenzimmer positiv beeinflussen können (Garrote & Moser Opitz, 2021; Hendrickx et al., 2017; Spilles et al., 2023; Wullschleger et al., 2020). Für die Bewusstwerdung bzw. die Veränderung der Tiefenstrukturen des eigenen Unterrichts müssen sich Lehrpersonen immer wieder neu mit Fragen der Gesprächsführung, Interaktionsgestaltung, Störungsprävention und -reaktion und der Klassenführung während und unmittelbar nach der Durchführung von Unterrichtsgesprächen auseinandersetzen.

## **11. Limitationen**

Mit der Dokumentarischen Unterrichtsvideografieanalyse ist es möglich, implizites Wissen zu rekonstruieren, das den Subjekten in der Praxis nicht unmittelbar vorliegt (Asbrand & Martens, 2018). Auf der Ebene der Methode und ihrer Methodologie ergeben sich aber Limitationen, die nachfolgend ausgeführt werden.

## 11.1 Analysefokus Lehrperson

Eine zentrale Einschränkung der vorliegenden Arbeit liegt im Analysefokus, der sich auf die Rekonstruktion der Handlungsorientierungen der Lehrpersonen beschränkt. Bei diesem Fokus erfolgt eine Orientierung an einem „unidirektionalen Modell der Lehrer-Schüler-Interaktion“ (Thies, 2017, S. 67). Nach Tiedemann und Billmann-Mahecha (2002) ist in Bezug auf die Lehrperson-Schüler:innen-Interaktion jedoch eine transaktionale Perspektive einzunehmen. Die transaktionale Sichtweise geht auf Nickel (1976) zurück. In diesem Modell haben die Lehrpersonen und die Lernenden in gleichen Teilen Einfluss auf den Verlauf der Interaktion. Für dieses Modell ist kennzeichnend, dass es zu einer permanenten, wechselseitigen Verhaltenssteuerung kommt, die wiederum geprägt ist von Erwartungen an das Gegenüber. Diese Erwartungen werden jeweils im Voraus festgelegt, sodass die Interaktion in eine bestimmte Richtung gelenkt wird (Thies, 2017). Das heisst, die Lehrperson reagiert auf die Lernenden. Durch die „Gegenreaktion des Schülers [der Schülerin] wird aber gleichermassen das Folgeverhalten des Lehrers reguliert“ (ebd., S. 81.). Zusätzlich werden die Verhaltensweisen der beteiligten Personen durch selektive Wahrnehmungsprozesse beeinflusst. Die Verbindung dieser aufeinander bezogenen Wahrnehmungsprozesse führt am Ende zur eigentlichen Interaktion (Thies, 2017).

Eine Verbindung der Perspektiven von Lernenden und Lehrpersonen ist notwendig für ein besseres Verständnis des vielschichtigen komplexen Prozesses der Lehrperson-Schüler:innen-Interaktion (Tiedemann und Billmann-Mahecha, 2002). Diesem wechselseitigen Verständnis der Lehrperson-Schüler:in-Interaktion könnte bei der Dokumentarischen Analyse und Interpretation der Videosequenzen weit mehr gefolgt werden. Eine mehrperspektivische Analyse der Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion hätte jedoch eine Erhöhung bzw. Verdopplung der zu erstellenden Interpretationsvorlagen bedeutet. Aus ressourcentechnischen Gründen ist eine solche Analyse jedoch nur in einem Forschungsteam zu bewältigen.

Trotz des Fokus auf das Lehrpersonenverhalten werden die Kinder in der vorliegenden Studie nicht als passiv gefasst. Auf der Ebene der formalen Diskursorganisation wurde festgestellt, dass sich die Kinder zur Lehrpersonproposition univok (sie teilen den Gesprächsinhalt) oder oppositionell (sie teilen den Gesprächsinhalt nicht) verhalten. Die Analyse der Interaktionsorganisation wurde demnach nie losgelöst vom Verhalten der Kinder vorgenommen. Nichtsdestotrotz orientiert sich die Typenbildung an den Handlungsorientierungen der Lehrpersonen. In einer Folgeuntersuchung wäre es gewinnbringend, wenn zusätzlich zu die Handlungsorientierungen der Lehrpersonen auch die Handlungsorientierungen der Kinder fokussiert würden, um diese anschliessend mit den Ergebnissen der Handlungsorientierungen der Lehrpersonen zu

kontrastieren. Die daraus rekonstruierten Handlungsorientierungen könnten danach auch zu Klassentypologien verdichtet werden.

## **11.2 Gewählter Beobachtungsfokus durch die Datensorte der Videografie**

Videoanalysen machen es möglich, ein komplexes, multidimensionales und multimodales Unterrichtsgeschehen ansatzweise zu durchdringen. Der Kern der Videografie ist dabei nicht die Aufzeichnung, sondern die anschließende Analyse (Herrle & Dinkelaker, 2016). Mithilfe der Videografie lässt sich das Hörbare, das Sichtbare und multimodale Ereignisse erfassen. Damit wird ein vertiefter Einblick ins Interaktionsgeschehen möglich. Durch audiovisuelle Aufnahmen ergeben sich erweiterte Möglichkeiten, Interaktionen zu beobachten. Durch die Möglichkeit einer wiederholten Betrachtung in unterschiedlichem Tempo, lässt sich das identische Geschehen auch unter einer veränderten Analyseperspektive beobachten (Dinkelaker & Herrle, 2009). Die Videografie kann jedoch das Interaktionsgeschehen nie vollständig erfassen. Die teilnehmende Beobachtung (Breidenstein et al., 2013; 2020) könnte die Interaktion stattdessen auf Basis aller an der Interaktion beteiligten Sinne erfassen, wobei Beobachtungsprotokolle auch eine Gewichtung durch die forschende Beobachtungsperson darstellen.

Beim Videografieren wird durch die Forschenden im Voraus eine Beobachtungsperspektive bzw. ein bestimmter Ausschnitt der Unterrichtsinteraktion gewählt, was eine Selektionsentscheidung mit sich bringt. Dieser im Vorhinein festgelegte Beobachtungsfokus lässt sich als Limitation auf methodisch-methodologischer Ebene festhalten, da dadurch das Interaktionsgeschehen, das ausserhalb des Kamerafokus liegt, von der Analyse ausgeschlossen wird. Dem könnte man begegnen, indem man mit einer Methodentriangulation von Videoaufzeichnungen, teilnehmender Beobachtung und einer Gruppendiskussion eine noch differenziertere Erhebung der Interaktion möglich macht. Aus forschungspragmatischer Sicht erscheint es aber sinnvoll, die Beobachtungsperspektive und den Analysefokus einzugrenzen. Ausgehend davon könnten weiterführende Untersuchungen mit einer entgegengesetzten Beobachtungsperspektive (z. B. mit den Handlungsorientierungen der Kinder) gemacht werden.

## **11.3 Sampling nach dem Kriterium Jahrgangsklasse**

Für qualitative Untersuchungen ist grundsätzlich die Fallauswahl nach dem Theoretical Sampling leitend. Beim Theoretical Sampling wird die Fallauswahl nicht zu Beginn festgelegt, sondern es zeichnet sich durch ein zirkuläres Vorgehen zwischen Erhebung und Entwicklung

theoretischer Kategorien aus (Flick, 2009). Im Prozess der Rekonstruktion minimaler und maximaler Kontraste werden die theoretischen Kategorien abgewogen. Das Feld soll in seiner ganzen Spannweite untersucht werden (ebd.).

In der vorliegenden Untersuchung ist für die Fallauswahl das vorab festgelegte Kriterium 'Jahrgangsklasse' entscheidend und nicht ein Theoretical Sampling. Ausschlaggebend ist das Forschungsdesign des Vergleichs. Bei Vergleichsstudien stellt sich die Frage nach dem Grad der Standardisierung. Aus diesem Grund wurde für die Eingrenzung des Samples das Kriterium Alter bzw. Jahrgangsklassen herbeigezogen. Die vorab getroffene Auswahl der Samplestruktur stellt aber eine Limitation dieser Studie dar. Durch ein zirkuläres Vorgehen bei der Fallauswahl, wie es das Theoretical Sampling vorsieht, hätten sich möglicherweise grössere Kontraste aufgetan.

#### **11.4 Subjektivität der generierten Lesarten**

Die Subjektivität der Forschenden und der Beforschten ist ein elementarer Bestandteil des Forschungsprozesses der qualitativen Sozialforschung (Flick, 2009). Ein wichtiges Qualitätsmerkmal ist es deshalb, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der generierten Lesarten sicherzustellen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Das Diskutieren der vorgelegten Interpretationsvorlagen in der Forschungswerkstatt ermöglicht es, einerseits die Analysen hinsichtlich ihrer Schlüssigkeit zu befragen (vgl. Kapitel 6.9.1), andererseits auch die eigene Standortverbundenheit<sup>42</sup> zu hinterfragen. Matthes (1992) spricht in diesem Zusammenhang von der 'Gefahr der Nostrifizierung'. Damit ist gemeint, dass die Gefahr des unvermittelten Hineinnehmens des fremden Falles in die eigenen Selbstverständlichkeiten besteht. Dem kann entgegengewirkt werden, indem methodisch kontrolliert vorgegangen wird und empirisch abgesicherte Vergleiche vorgenommen werden (Bohnsack, 2011, 2013).

Aufgrund eigener langjähriger Unterrichtserfahrung liegen Einstellungen, implizite und vor allem normative Annahmen zum Unterrichtsgeschehen vor, die in die Interpretationen mit eingeflossen sind, deshalb war der interdisziplinäre Blick der Mitglieder der Forschungswerkstatt sehr wertvoll. Trotzdem war es nicht möglich, alle Interpretationen des gesamten Datenkorpora auf ihre intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu befragen bzw. im interdisziplinären Gefäss einer Forschungswerkstatt zu diskutieren.

---

<sup>42</sup> Die eigene Standortverbundenheit von Forschenden meint, dass durch biographische Erfahrungen bestimmte Selbstverständlichkeiten als gegeben hingenommen werden. Die Dokumentarische Methode verlangt an dieser Stelle ein systematisches Einbeziehen von empirisch abgesicherten Vergleichssequenzen, so dass man von einem kontrolliertem Fremdverstehen sprechen kann (Bohnsack, 2009).

## 11.5 Generalisierung der Ergebnisse

Das Einbeziehen aller Fälle einer Population mit allen möglichen Facetten, die einen bestimmten Untersuchungsgegenstand umfassen, ist bei der qualitativen Sozialforschung nicht möglich (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Bei qualitativen Verfahren gilt es zudem, den Sinnzusammenhang von Einzelfällen zu rekonstruieren. Mithilfe der Analyse des Sinns oder über das Verstehen kann die Praxis ansatzweise erklärt werden. Generalisieren bedeutet in der qualitativen Sozialforschung auch nicht „die Identifikation allgemeiner, von Ort und Zeit unabhängiger Gesetze, sondern die Formulierung einer Theorie darüber, über welche Mechanismen, bestimmte Resultate erzeugt werden [...]. Das ‘Wie’ wird die Voraussetzung für das ‘Warum’“ (ebd., S. 364). Das heisst, bevor ein bestimmtes Ereignis erklärt werden kann, muss es zuerst verstanden werden. Die Sinngenese trägt zu diesem Verständnis bei. Die Soziogenese hätte die sinngenetischen Typen mit sozialen Erfahrungsräumen (z. B. das Alter, das Geschlecht oder die Berufserfahrung der Lehrpersonen) in Beziehung gesetzt (Bohnsack, 2011). Diese soziogenetischen Typologien hätten erklärende Aussagen zu der Entstehung einzelner Typen zugelassen (Nohl, 2017). Wie Kapitel 6.8.7 beschreibt, ist bei der Unterrichtsforschung eine soziogenetische Typenbildung nicht möglich. Hierzu schreiben Asbrand und Martens (2018):

Die Datenmengen, die notwendig wären, um den rekonstruierten Orientierungsrahmen auf strukturelle konjunktive Erfahrungsräume wie beispielsweise Schulform oder Unterrichtsfach zurückzuführen, sind in einem Forschungsprojekt nicht bearbeitbar [...] denn durch die systematischen Fallvergleiche müsste ausgeschlossen werden, dass die gefundenen Unterschiede [...] nicht auf Unterschiede zwischen einzelnen Lehrpersonen, die an einer Schule unterrichten [...] zurückzuführen sind. (S. 227)

Das heisst, durch die sinngenetischen Typen sind beschreibende und keine erklärende Aussagen möglich. Dennoch könnten diese Ergebnisse für weiterführende erklärende Analysen zum Anlass genommen werden.

## 12. Schlussfolgernde Implikationen

Entlang der Ergebnisse und Limitationen lassen sich schlussfolgernde Implikationen bzw. Desiderate für die Unterrichtsforschung und -praxis sowie für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ableiten.

### 12.1 Implikationen für die Forschung

Ausgehend vom transaktionalen Verständnis der Schüler:in-Lehrer:in-Interaktion nach Nickel (1976) stellt der Einbezug der Analyseebene der Schüler:innen-Perspektive ein Desiderat für nachfolgende Studien dar. Das wäre einer relationalen Typenbildung nach Nohl (2013) gleichzusetzen. Unterricht ist ein System mit Verflechtungen auf verschiedenen Ebenen. Eine methodische Ergänzung mit teilnehmender Beobachtung im Unterricht würde einen noch vertiefteren Einblick in die Praxis ermöglichen, und es könnte z. B. der Analysefokus auf den Handlungsorientierungen der Kinder in kooperativen Situationen liegen.

Für künftige Dokumentarische Unterrichtsvideografieanalysen würde es sich lohnen, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der generierten Lesarten zu erhöhen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014), indem z. B. rund zwei Drittel des Datenkorpora in einer Forschungswerkstatt interdisziplinär diskutiert wird. Gerade bei langjähriger Unterrichtserfahrung von Forschenden ist es zentral, dass die Interpretationsvorlagen auf den Grundlagen normativer Annahmen und Einstellungen zum Unterrichtsgeschehen formuliert werden. Das interdisziplinäre Gefäß einer Forschungswerkstatt kann dem entgegenwirken.

Es wäre zudem gewinnbringend, wenn die Fallauswahl nach dem Theoretical Sampling (Glaser & Strauss, 1967) erfolgen würde. Das heisst, die Fälle würden „nach den theoretischen Gesichtspunkten, die sich im Verlauf der empirischen Analyse herauskristallisieren“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 5) ausgewählt. Konkret würde das bedeuten, dass die Fallauswahl nach dem Prinzip der minimalen und maximalen Unterschiede vollzogen wird. Die minimalen Kontraste würden dabei dazu dienen, die generierten Theorien und Lesarten zu überprüfen. Bei den maximalen Unterschieden ginge es dann darum, die Spannbreite im Feld zu eruieren, bis man am Ende auf keine neuen theoretischen Erkenntnisse mehr kommt und eine „theoretische Sättigung“ (Strauss, 1991, S. 21) eintritt. Die Fallauswahl würde so nicht ein System widerspiegeln, sondern dem „Grundmuster der Interaktion“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 182) folgen. Dies wäre für die vorliegende, aber auch künftige Untersuchungen mit identischem Analyseschwerpunkt ein massgebender Zugewinn.

Für weitere Folgeuntersuchungen bzw. Konzipierungen von Interventionen, die das Ziel verfolgen, durch gezielte Reflexionsgespräche das kooperative Lernen der Schüler:innen zu fördern, wäre es hilfreich, wenn Lehrpersonen gezieltere Hinweise zur Gesprächsführung erhalten würden. Zu diesen Hinweisen sollten gemäss Lipowsky und Rzejak (2022) das Zurückhalten von Feedback und die Gewährung von Raum, um die eigenen Ansichten darlegen zu können, gehören. Die Kinder sollten bestärkt werden, ihre Position mit einem Beispiel zu begründen und auf die Beiträge ihrer Mitlernenden Stellung zu nehmen. Nach einigen Schüler:innenäusserungen sollte dabei eine Zusammenfassung durch die Lehrperson erfolgen. Aktives Zuhören wird mit häufigem Nachfragen bzw. Rückversichern gefördert. Ebenfalls elementar ist, dass Lehrpersonen immer wieder an die Ausgangsfrage erinnern, um damit die Gesprächskohärenz beizubehalten (ebd.).

## **12.2 Implikationen für die Unterrichtspraxis**

Die Handlungsorientierungen von Lehrpersonen in der Gestaltung und in der Bearbeitung von Klassengesprächen zu rekonstruieren und dabei auf die überindividuellen Unterschiede hinzuweisen, kann nicht nur für weiterführende Forschung, sondern auch für die Unterrichtspraxis von Nutzen sein. Dabei ist davon auszugehen, dass das Lehrpersonenhandeln vor allem in schwierigen Unterrichtssituationen schnelle und intuitive Entscheidungen verlangt (Schweer, 2019). Die Wissensstrukturen, die dieses Handeln leiten, befinden sich meist auf der unbewussten Ebene. Ein Bewusstmachen und Reflektieren der eigenen Handlungen könnten zu veränderten Verhaltensweisen der Lehrpersonen führen. Dies könnte nicht zuletzt auch die Unterrichtsqualität verbessern.

Entlang der Ergebnisse können nun Aspekte formuliert werden, die für die Gestaltung und Bearbeitung von Klassengesprächen förderlich sind bzw. weniger negative Konsequenzen in Bezug auf die soziale Partizipation haben könnten:

Beim Lehrpersonen-Typ (Über-)Prüfer:in kommen (über-)prüfende Handlungsorientierungen in den Klassengesprächssituationen zum Tragen. Insbesondere in Klassen, in denen es häufig zu Verhaltensauffälligkeiten kommt, können Strategien des Bekräftigungslernens oder vertrauensfördernde Elemente, wie z. B. häufiges Loben oder das teilweise Ignorieren von nicht erwünschtem Verhalten zielführender sein (Helmke, 2017; McGoey et al., 2002).

Das Arrangieren eines lehrpersonenzentrierten Klassengesprächsettings, das nicht durch gemeinsame Aushandlung gestaltet wurde, dokumentiert sich in zwei Klassen (der Lehrpersonentyp Arrangeur:in). Eine deskriptive und dem Entwicklungsstand angepasste sprachliche Reflexion

zum kooperativen Verhalten war damit nicht gegeben (Johnson & Johnson, 1994; Roos & Sachse, 2019). Am förderlichsten ist eine einerseits unterstützende Handlungsorientierung, bei der der Blick fürs Unterrichtsgeschehen nicht verloren geht und bei der sich andererseits, dennoch verhaltenssteuernde Elemente für die Gestaltung und Bearbeitung von Klassengesprächen nonverbal-diskret dokumentieren (Typ Begleiter:in). Gerade auch dem Umgang der Lehrperson mit dem Fehlverhalten von Lernenden während Klassengesprächen kommt eine wichtige Bedeutung zu. Es ist wichtig, ein fehlerfreundliches Vorgehen im Unterricht als wertvolle Lerngelegenheit anzusehen (Kunter & Trautwein, 2013). Lehrpersonen sollten sensitiv für die individuellen Schwierigkeiten von Lernenden sein, sich empathisch zeigen und Geduld haben sowie einen wertschätzenden Umgang pflegen, dies alles sind Aspekte der konstruktiven Unterstützung (Kunter & Voss, 2011; Pianta & Hamre, 2009).

Abgeleitet davon könnten für die Unterrichtspraxis folgende Reflexionsfragen handlungsanleitend sein:

- *Wie steuere ich in Klassengesprächen das Verhalten der Kinder angemessen?*
- *Wie gelingt es mir, nebst den Einzelbeiträgen den Blick für das gesamte Unterrichtsgeschehen nicht zu verlieren?*
- *Welche vertrauensfördernden Elemente sind in der Unterrichtssequenz enthalten?*

Die praktische Umsetzung dieser Punkte kann äussert herausfordernd sein, weil Unterricht ein multimodales Geschehen „mit vielen simultanen auftretenden Ereignissen“ (Kunter & Trautwein, 2013, S. 101) ist. Im Unterricht kommt es zu Fehlern oder zu Fehlverhalten. Eine angemessene Reaktion darauf ist unabdingbar. Unterschiede, wie gut es Lehrpersonen gelingt, ihre Kinder konstruktiv zu unterstützen, lassen sich unter anderem auch damit erklären, wie gut oder gestresst sich Lehrpersonen selbst fühlen (Klusmann et al., 2006).

### **12.3 Implikationen für die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen**

In der Aus- und Fortbildung (angehender) Lehrpersonen ist es zentral, dass Kenntnis darüber gebildet bzw. erweitert wird, welche Faktoren die soziale Partizipation beeinflussen. Das heisst, dass sich ein Bewusstsein darüber entwickelt, was unterschiedliche Faktoren auf verschiedenen Ebenen bewirken können (vgl. Kapitel 3).

Das tiefenstrukturelle Unterrichtsmerkmal der Klassenführung kann für angehende Lehrpersonen zu Beginn ein theoretisch diffuses Konzept sein. In der Lehrpersonenausbildung – respektive auch im Rahmen von Praktika – sollten die Strategien zur Klassenführung eingehend geübt,

analysiert und reflektiert werden. Nebst fachdidaktischem Wissen, Methodenkenntnissen, dem Einsatz von verschiedenen Sozialformen (Oberflächenstrukturen des Unterrichts) sollten Tiefenstrukturen des Unterrichts nicht nur theoretisch behandelt, sondern erprobt werden. Ein expliziter Fokus sollte auch auf der Praxis liegen. Die Methode des Cognitive Apprenticeship (Collins et al., 1989) wie auch Videovignetten (König et al., 2014)<sup>43</sup> könnten hierbei nützlich sein.

In Bezug auf die Ergebnisse bedeutet das, dass in Fortbildungen von (erfahrenen) Lehrpersonen der Schwerpunkt auf Handlungsorientierungen gelegt werden sollte, die sich in der Unterrichtspraxis verfestigt haben. Kollegiale Hospitationen oder die Analyse von eigenen Unterrichtsvideoaufnahmen könnten dabei zum Einsatz kommen. Lipowsky und Rzejak (2022) erwähnen hierzu das Tool 'Classroom Discourse Analyzer'. Lehrpersonen schauen sich die videografieren Sequenzen ihres eigenen Unterrichts bestimmter Talk-Moves (z. B. Wo und wann kommt es zu einer Nachfrage seitens der Lehrperson?) an. Zusätzlich konsultieren die Lehrpersonen das dazugehörige Transkript. Das ist deshalb wichtig, weil Handlungsorientierungen in Klassengesprächen meist verfestigt, routinisiert und automatisiert sind. Diese impliziten Handlungsorientierungen zu verändern, ist sehr herausfordernd. Lipowsky und Rzejak (2022) empfehlen deshalb solche Videoanalysen des eigenen oder des beobachteten Unterrichts mehrmals durchzuführen und längere Gesprächssequenzen mit einem vorab entwickelten Kriterienraster anzuschauen. Ein Beobachtungsbogen hilft erstens, sich auf wichtige Aspekte des Unterrichtsgesprächs zu fokussieren und zweitens den anschliessenden Reflexions- und kollegialen Feedbackprozess zu systematisieren bzw. zu strukturieren (ebd.).

Damit aber Klassengespräche förderlich für die soziale Partizipation sind bzw. eine wertfreie Reflexion des kooperativen Verhaltens möglich ist (Johnson & Johnson, 2009), gilt als elementare Voraussetzung, dass Lehrpersonen ihr eigene Klassengesprächsführung hinterfragen und weiterentwickeln wollen. „Diese Bewusstmachung ist auch deshalb so zentral, weil das Gesprächsverhalten häufig aus routinierten Praktiken und Verhaltensweisen besteht, die Lehrkräfte nicht immer bewusst sind und die sich daher einer kritischen Reflexion entziehen“ (Lipowsky & Rzejak, 2022, S. 67). Es gilt günstige und ungünstige Handlungsorientierungen im eigenen Unterricht bzw. in der eigenen Klassengesprächsführung erstes wahrzunehmen und zweitens beurteilen zu können, inwiefern diese für die soziale Partizipation der Kinder in der

---

<sup>43</sup> Das Lehr-Lernkonzept Cognitive Apprenticeship ist nach Reich (2012) entlang vier Phasen aufgebaut: Das Modeling meint die Einführung in den Lehrgegenstand. Mit Scaffolding (das Gerüst) ist die Begleitung des Lernenden gemeint, bei der die Lehrenden den Lernenden Hilfestellungen erteilen. In der Phase des Fading ziehen sich Lehrende mehr und mehr zurück und die Lernenden setzen sich selbstständig mit dem Gegenstand auseinander. Der letzte Schritt ist das Coaching, wobei hier die genaue Beobachtung des Lernenden in der Handlungssituation unabdingbar ist, um sinnvolle Hilfestellungen geben zu können.

Klasse förderlich sind oder eben nicht. Das verlangt die Bereitschaft, das eigene Verhalten und die damit verbundenen Handlungsorientierungen reflektieren zu wollen. Sinnstiftend kann dabei sein, blinde Flecken freilegen zu wollen. Hinter allem steht die Intention, das eigene professionsbezogene Handeln stetig verbessern zu wollen und damit einen wertvollen Beitrag zur Verbesserung der Unterrichtsqualität zu leisten und damit zum überfachlichen Lernen aller Kinder beizutragen.

### 13. Literaturverzeichnis

- Alsaker, F. D., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of School Bullying. An International Perspective* (pp. 87-99). Lawrence Erlbaum.
- Argyle, M., Henderson, M., & Argyle, M. (1986). *Die Anatomie menschlicher Beziehungen: Spielregeln des Zusammenlebens*. Junfermann.
- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer VS.
- Asendorpf, J. B., & Banse, R. (2000). *Psychologie der Beziehung*. H. Huber.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513550>
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position, and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442.  
<https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006>
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221-234.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779>
- Bagwell, C., & Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in childhood & adolescence*. Guilford Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumgartner, A., & Alsaker, F., D. (2016). Soziale Kompetenzen von mobbinginvolvierten Kindern. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 72-90). Kohlhammer.
- Beelmann, A. (2019). Entwicklung und Förderung der Sozialentwicklung im Vor- und Grundschulalter. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 147-179). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-54061-5>
- Bierman, K., L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. Guilford Press.
- Block, P., & Grund, T. (2014). Multidimensional homophily in friendship networks. *Network Science*, 2(2), 189-212. <https://doi.org/10.1017/nws.2014.17>

- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97196-8>
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation* (1. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 47-72). Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation: Die dokumentarische Methode* (2., aktualisierte Aufl.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838584829>
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 241-270). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_11)
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die qualitativen Methoden*. (9. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Boor-Klip, H. J., Segers, E., Hendrickx, M. M. H. G., & Cillessen, A. H. N. (2017). The moderating role of classroom descriptive norms in the association of student behavior with social preference and popularity. *The Journal of Early Adolescence*, 37(3), 387-413. <https://doi.org/10.1177/0272431615609158>
- Borich, G. D. (2011). *Effective teaching methods: Research-based practice*. (7th. ed.). Pearson.
- Borsch, F. (2019). *Kooperatives Lernen: Theorie – Anwendung – Wirksamkeit* (3., aktualisierte Aufl.). Kohlhammer.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>
- Bossaert, G., de Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43-54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>
- Bowi, U., Ott, G., & Tress, W. (2008). Faustlos – Gewaltprävention in der Grundschule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57(7), 509-520. <https://doi.org/10.13109/prkk.2008.57.7.509>
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* (3., überarbeitete Aufl.). UVK Verlag.

- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Juventa.
- Buhren, C. G. (2015). Feedback – Definitionen und Differenzierungen. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 11-30). Beltz Juventa.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariépy, J.-L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24(6), 815-823. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.815>
- Camargo, S. P. H., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H., & Mason, R. (2014). A review of the quality of behaviorally based intervention research to improve social interaction skills of children with ASD in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2096-2116. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2060-7>
- Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197-208. <https://doi.org/10.1080/0885625032000078989>
- Cappadocia, M. C., & Weiss, J. A. (2011). Review of social skills training groups for youth with Asperger Syndrome and High Functioning Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 70-78. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.04.001>
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 179-193. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.4.179>
- Carter, E. W., Sisco, L. G., Melekoglu, M. A., & Kurkowski, C. (2007). Peer supports as an alternative to individually assigned paraprofessionals in inclusive high school classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(4), 213-227. <https://doi.org/10.2511/rpsd.32.4.213>
- Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology*, 40(5), 691-702. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.691>
- Christof, E. (2020). Berufsbezogene Überzeugungen angehender LehrerInnen zu Partizipation von SchülerInnen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 291-310). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3>
- Collins, A., Brown, J. S., Newman, S. E., & Resnick, L. B. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781315044408>
- Corsten, M., Pierburg, M., Wolff, D., Hauenschild, K., Schmidt-Thieme, B., Schütte, U., & Zourelidis, S. (Hrsg.). (2020). *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht*. Beltz Juventa.

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993. <https://doi.org/10.2307/1131875>
- Danz, S. (2020). Partizipation meint Teilhabe und Solidarität- Visionen für eine bessere Zukunft für alle. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 63-78). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3>
- de Monchy, M., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317-330. <https://doi.org/10.1080/0885625042000262488>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Dinkelaker, J., & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*, (pp. 97-125). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dudenredaktion (o. J.). „Partizipation“ auf Duden online. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/node/108780/revision/1320280>.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions: Social and emotional learning. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ecarius, J., & Schäffer, B. (Hrsg.). (2020). *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw2zx>
- Edelmann, W., & Wittmann, S. (2019). *Lernpsychologie: Mit Online-Material* (8., vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665-697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- Ellinger, S., & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, (4)2, 85-109.

- Elsner, B., & Pauen, S. (2012). Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0-2 Jahre). In W. Schneider, U. Lindenberger, R. Oerter, & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7., vollständig überarbeitete Aufl., S. 159-185). Beltz.
- Eriksson, L., & Granlund, M. (2004). Conceptions of participation in students with disabilities and persons in their close environment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(3), 229-245. <https://doi.org/10.1023/B:JODD.0000032299.31588.fd>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum.
- Farmer, T. W., Dawes, M., Hamm, J. V., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman, A. S., & Brooks, D. S. (2018). Classroom Social Dynamics Management: Why the invisible hand of the teacher matters for special education. *Remedial and Special Education*, 39(3), 177-192. <https://doi.org/10.1177/0741932517718359>
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162. <https://doi.org/10.1080/136031100284867>
- Feinman, S. (1982). Social referencing in infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28(4), 445-470.
- Feinman, S. (1992). In the broad valley. An integrative look at social referencing. In S. Feinman (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 3-13). Plenum Press.
- Felder, F. (2015). Die Grenzen eines Rechts auf schulische Inklusion und die Bedeutung für den Gemeinsamen Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(1), 18-29. <https://doi.org/10.2378/peu2015.art03d>
- Feldman, D. C. (1984). The development and enforcement of group norms. *The Academy of Management Review*, 9(1), 47-53. <https://doi.org/10.2307/258231>
- Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J., & Brock, M. E. (2016). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82(2), 192-208. <https://doi.org/10.1177/0014402915585481>
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). VS, Verl. für Sozialwiss.
- Flick, U. (2000). *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften* (5. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (2. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fiechter, H., J. (2020). Die Grammatik der Schule als Partizipationshindernis. Organisations-theoretische und schulkulturelle Überlegungen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 25-40). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3>

- Forsyth, D. R. (2014). *Group dynamics* (6<sup>th</sup> ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- García Bacete, F. J., Carrero Planes, V. E., Marande Perrin, G., & Musitu Ochoa, G. (2017). Understanding rejection between first-and-second-grade elementary students through reasons expressed by rejecters. *Frontiers in Psychology*, 08, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00462>
- Garrote, A. (2017). Relationship between the social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.14786/flr.v5i1.266>
- Garrote, A. (2018, Mai 9). *Förderung der sozialen Partizipation* [Vorlesung]. BSM 6: Bildung, Heterogenität, Integration, Universität Zürich.
- Garrote, A., & Dessemontet, R. S. (2015). Social participation in inclusive classrooms: Empirical and theoretical foundations of an intervention program. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), 375-388. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.14.3.375>
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Frontiers in Education*, 5, 582873. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.582873>
- Garrote, A., & Moser Opitz, E. (2017). Soziale Interaktionen in Integrationsklassen fördern. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23(5-6), 6-11.
- Garrote, A., & Moser Opitz, E. (2021). The social relationships of students with intellectual disabilities in inclusive classrooms. *Empirische Sonderpädagogik*, 13(3), 201-215. <https://doi.org/10.25656/01:23913>
- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>
- Gasteiger-Klicpera, B., & Klicpera, C. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. *Heilpädagogische Forschung*, 27(1), 2-14.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32(6), 528-539. <https://doi.org/10.1002/ab.20153>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine

- Gouveia-Pereira, M., Vala, J., Palmonari, A., & Rubini, M. (2003). School experience, relational justice and legitimation of institutional. *European Journal of Psychology of Education, 18*(3), 309-325. <https://doi.org/10.1007/BF03173251>
- Grütter, J., Meyer, B., & Glenz, A. (2015). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 62*, 65-82. <https://doi.org/10.2378/peu2015.art05d>
- Haerberlin, U., Bless, G., Moser, U., & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen und Hoffnungen* (4. Aufl.). Haupt.
- Harks, M., & Hannover, B. (2017). Sympathiebeziehungen unter Peers im Klassenzimmer: Wie gut wissen Lehrpersonen Bescheid? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*(3), 425-448. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0769-8>
- Harring, M. (2007). Informelle Bildung – Bildungsprozesse im Kontext von Peerbeziehungen im Jugendalter. In M. Harring, C. Rohlf, & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 237-258). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review, 102*(3), 458-489.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heimlich, U., & Kiel, E. (2020). Einleitung: Sonderpädagogische Förderung – Sonderpädagogischer Förderbedarf. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion* (S. 12-17). Klinkhardt.
- Helm, F., Arens, A. K., & Möller, J. F. (2020). Perceived teacher unfairness and student motivation in math and German: An application of the generalized internal/external frame of reference model. *Learning and Individual Differences, 81*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101891>
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität-Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Kallmeyer und Klett.
- Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, T., Oudman, S., Boor-Klip, H. J., & Brekelmans, M. (2017). Teacher behavior and peer liking and disliking: The teacher as a social referent for peer status. *Journal of Educational Psychology, 109*(4), 546-558. <https://doi.org/10.1037/edu0000157>
- Herrle, M., & Breitenbach, S. (2016). Planung, Durchführung und Nachbereitung videogestützter Beobachtungen im Unterricht. In U. Rauin, M. Herrle, & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung – Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 30-49). Beltz Juventa.

- Herrle, M., & Dinkelaker, J. (2016). Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle, & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung – Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 76-129). Beltz Juventa.
- Hertenstein, M. J., & Campos, J. J. (2004). The retention effects of an adult's emotional displays on infant behavior. *Child Development*, 75(2), 595-613.
- Hosser, D. (2006). Gesellung und Einsamkeit. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 208-218). Hogrefe.
- Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik*, 23(2), 170-190.
- Huber, C. (2021). Lehrkraftfeedback im Unterricht – wie Förderbedarf, Feedbackvalenz und soziale Integration in Grundschulklassen zusammenhängen. *Empirische Sonderpädagogik*, 13(4). <https://doi.org/10.25656/01:24107>
- Huber, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(1), 51-64. <https://doi.org/10.2378/peu2015.art04d>
- Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: An experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 269-285. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424778>
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147-165. <https://doi.org/10.25656/01:9296>
- Hutchings, J., Martin-Forbes, P., Daley, D., & Williams, M. E. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. *Journal of School Psychology*, 51(5), 571-585. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.08.001>
- İnan-Kaya, G., & Rubie-Davies, C. M. (2022). Teacher classroom interactions and behaviours: Indications of bias. *Learning and Instruction*, 78, 101516. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101516>
- Janke, B., & Hasselhorn, M. (2008). 5. Kapitel: Frühes Schulalter. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters* (S. 240-409). Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4. Ed.) Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B., & Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *The Journal of Social Psychology*, 130(4), 507-516. <https://doi.org/10.1080/00224545.1990.9924613>
- Jones, W. H., & Hebb, L. (2003). The experience of loneliness: Objective and subjective factors. *The International Scope Review*, 5, 41-68.
- Jürgens, B. (2020). Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Forschung zur Partizipation von Schüler\*innen. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft* (1. Aufl., S. 65-81). Beltz Juventa.
- Jürgens, E. (2022). Leistungsbeurteilung. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 553-562). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586984-394-409>
- Kamps, D., Thiemann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L., Schwartz, I., Rosenberg, N., Mason, R., & Cox, S. (2015). A comprehensive peer network intervention to improve social communication of children with autism spectrum disorders: A randomized trial in kindergarten and first grade. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1809-1824. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2340-2>
- Kanning, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen* (2., aktualisierte Aufl.). Hogrefe.
- Karakaya, E. G., & Tufan, M. (2018). Social skills, problem behaviors and classroom management in inclusive preschool settings. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5), 123-134. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i5.3076>
- Kiper, H. (2014). Beziehungen in Schule und Unterricht. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder, & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (1. Aufl., S. 11-31). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkhc>
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K., & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts Pythagoras. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 128-146). Waxmann.
- Klieme, E., & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222-237. <https://doi.org/10.25656/01:4348>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 161-173. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161>
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431-453. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>

- Kohrt, P., Gresch, C., & Mahler, N. (2021). Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und Förderschulen: Die Rolle individueller und klassenbezogener Kompetenzen. *Z Erziehungswiss*, 24, 1205-1229. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01031-6>
- König, A., Kühn, C., & Pollert, J. (2014). Lernen anhand der Video-Fall-Methode. Möglichkeiten und Grenzen neuer didaktischer Herausforderungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild, & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist* (S. 259-275). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_17)
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Kostewicz, D. E., Ruhl, K. L., & Jr, R. M. K. (2008). Creating classroom rules for students with emotional and behavioral disorders: A decision-making guide. *Beyond Behavior*, 17(3), 14-21
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (Original der deutschen Ausgabe, 1976). Waxmann.
- Krappmann, L. (2002). Kinder und ihre Freunde. In LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.), *Kindheit 2001. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten* (S 257-274). Leske + Budrich.
- Krappmann, L. (2010). Prozesse kindlicher Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Gleichaltrigenbeziehungen. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf, & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen* (S. 187-222). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_10)
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Juventa Verlag.
- Krawinkel, S., Südkamp, A., Lange, S., & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, 9(3), 277-295.
- Krull, J. K. (2018). *Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen in der Primarstufe. Eine zentrale Herausforderung beim Aufbau eines inklusiven Bildungssystems*. Verfügbar unter: <https://kups.ub.uni-koeln.de/8481/>
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 59-75.
- Kucuker, S., & Tekinarslan, I. C. (2015). Comparison of the self-concepts, social skills, problem behaviors, and loneliness levels of students with special needs in inclusive

- classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1559-1573. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101246.pdf>
- Kuger, S. (2016). Curriculum and learning time in international school achievement studies. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude, & D. Kaplan (Eds.), *Assessing contexts of learning* (pp. 395-422). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6_16)
- Kuklinski, M., & Weinstein, R. (2000). Classroom and grade level differences in the stability of teacher expectations and perceived differential teacher treatment. *Learning Environments Research*, 3(1), 1-34. <https://doi.org/10.1023/A:1009904718353>
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Ferdinand Schöningh.
- Kunter, M., & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multi-kriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85-113). Waxmann.
- Lamnek, S. (2007). *Theorien des abweichenden Verhaltens I* (8. Aufl.). Wilhelm Fink Verlag.
- Lazarsfeld, P. F., & Merton, R. K. (1954). Friendship as a social process: A substantive and methodological analysis. In M. Berger, T. Abel, & C. Page (Eds.), *Freedom and Control in Modern Society* (pp. 18-66). Van Nostrand.
- Lee, M., & Van Vlack, S. (2018). Teachers' emotional labour, discrete emotions, and classroom management self-efficacy. *Educational Psychology*, 38(5), 669-686. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1399199>
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107-118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Lipowsky, F. (2007). Unterrichtsqualität in der Grundschule – Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A. K. Hein, T. Kleickmann, & R. Schages (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht* (S. 35-49). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90755-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90755-0_3)
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2022). Unterrichtsgespräche erfolgreich führen. Eine zentrale Kernpraktik von Lehrkräften. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22(3), 58-73. <https://doi.org/10.25656/01:26754>
- London, M. (2003). *Job feedback: Giving, seeking and using feedback for performance improvement* (2<sup>nd</sup> ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mähler, C. (2008). Kapitel 4: Das Kindergarten- und das Vorschulalter (4.-7. Lebensjahr). In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters* (S. 177-225). Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Malti, T., & Perren, S. (2016). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Kohlhammer.

- Mannheim, K. (1952). *Ideologie und Utopie*. Schulte-Bulmke.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1995). Wissenssoziologie. In K. Mannheim (Hrsg.), *Ideologie und Utopie* (S. 227-267) (8. Aufl.). Klostermann.
- Matthes, J. (1992). The operation called ‚Vergleichen‘. In J. Matthes (Hrsg.), *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs* (S. 75-99). Schwartz.
- McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A., & Romano, L. J. (2009). The role of teacher cognition and behavior in children’s peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(5), 665-677. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10802-009-9305-5>
- McGoey, K. E., Eckert, T. L., & Dupaul, G. J. (2002). Early intervention for preschool-age children with ADHD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 14-28. <https://doi.org/10.1177/106342660201000103>
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims, and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29(6), 515-530. <https://doi.org/10.1002/ab.10060>
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 295-324). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. In M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 219-245). Psychology Press. [https://doi.org/10.4324/9780203391099\\_chapter\\_8](https://doi.org/10.4324/9780203391099_chapter_8)
- Nesdale, D., & Dalton, D. (2011). Children’s social groups and intergroup prejudice: Assessing the influence and inhibition of social group norms. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(4), 895-909. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2010.02017.x>
- Nickel, H. (1976). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23(3), 153-172.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2>
- Nohl, A.-M., von Rosenberg, F., & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>

- Ohle-Peters, A., & McElvany, N. (2022). Evidenzbasierte Qualifizierung von angehenden Lehrkräften: Effektive und adaptive Klassenführung im inklusiven Klassenzimmer (EQuaL-I). In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker, & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Grundschule* (Bd. 2, S. 202). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:24592>
- Oser, F., & Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17-37). Rüegger.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Oswald, H. (2008). Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger. In K. Hurrelmann, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 321-332). Beltz.
- Pauen, S., & Rauh, H. (2008). 2. Kapitel: Frühe Kindheit: Das Säuglingsalter. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters* (S. 67-73). Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie: *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 175-185. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.175>
- Petermann, F. (2010). Soziale Kompetenzen. In T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung: Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 133-148). Juventa.
- Petermann, F., & Petermann, U. (2017). *Training mit Jugendlichen: Aufbau von Arbeits- und Sozialverhalten* (10., vollständig überarbeitete Aufl.). Hogrefe.
- Petillon, H. (1980). *Soziale Beziehungen in Schulklassen*. Beltz.
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers: Die Schule aus der Sicht des Kindes*. Beltz.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*. Paul H. Brookes Pub. Co.
- Piegsda, F. & Jurkowski S. (2022). Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen Perspektiven auf unterrichtliche Förderansätze und Pädagog:innenkompetenzen. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)*, 4(4), 44-56. <https://doi.org/10.35468/5950-04>

- Piercy, M., Wilton, K., & Townsend, M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate – Severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. *American Journal on Mental Retardation*, 107(5), 352-360.
- Pijl, S. J., Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29(1), 57-70.  
<https://doi.org/10.1080/03323310903522693>
- Place, K., & Hodge, S. R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioural analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(4), 389-404.
- Poulou, M. S., Garner, P. W., & Bassett, H. H. (2021). Teachers' emotional expressiveness and classroom management practices: Associations with young students' social-emotional and behavioral competence. *Psychology in the Schools*, 59(3), 557-573.  
<https://doi.org/10.1002/pits.22631>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407-426.  
<https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Aufl.). Oldenbourg Verlag.
- Putnam, J., Markovchick, K., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Cooperative learning and peer acceptance of students with learning disabilities. *The Journal of Social Psychology*, 136(6), 741-752.
- Rakoczy, K. & Pauli, C. (2006). Hoch inferentes Rating: Beurteilung der Qualität unterrichtlicher Prozesse. In E. Klieme, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerischdeutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“* (Teil 3 Videoanalysen) (S. 206-233). GFPP/DIPF. <https://doi.org/10.25656/01:3130>
- Reich, K. (2012). *Methodenpool. Cognitive Apprenticeship. Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool*. Verfügbar unter: [https://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/download/cognitive\\_apprenticeship.pdf](https://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/download/cognitive_apprenticeship.pdf)
- Reichenbach, R. (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In F. Oser & C. Quesel (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit – Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 39-62). Rüegger.
- Reicher, H., & Matischek-Jauk, M. (2018). Sozial-emotionales Lernen in der Schule Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 249-268). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_14)
- Reichert, J. (2003). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Leske + Budrich.

- Reichertz, J. (2013). Der Unterschied zwischen qualitativer Induktion und Abduktion. In J. Reichertz (Hrsg.), *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*. (S. 18-23). Springer.
- Rohlf, C. (2010). Freundschaft und Zugehörigkeit – Grundbedürfnis, Entwicklungsaufgabe und Herausforderung für die Schulpädagogik. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf, & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen* (S. 61-71). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_10)
- Roos, J., & Sachse, S. (2019). Sprachliche Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 49-68). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-54061-5>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>
- Rossetti, Z., & Keenan, J. (2018). The nature of friendship between students with and without severe disabilities. *Remedial and Special Education*, 39(4), 195-210. <https://doi.org/10.1177/0741932517703713>
- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289-306. <https://doi.org/10.1348/000709906X101601>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Salisch, M. von. (1991). *Kinderfreundschaften: Emotionale Kommunikation im Konflikt*. Hogrefe.
- von Salisch, M. (2000). *Wenn Kinder sich ärgern: Emotionsregulierung in der Entwicklung*. Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Sanches, C., Gouveia-Pereira, M., & Carugati, F. (2012). Justice judgements, school failure, and adolescent deviant behaviour: Justice judgements and deviant behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 606-621. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02048.x>
- Schäffer, B. (2020). Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In J. Ecaris & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2. Aufl., S. 65-88). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw2zx>
- Schick, A., & Cierpka, M. (2006). *Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten*. <https://doi.org/10.25656/01:976>
- Schick, A., & Cierpka, M. (2010). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen mit Faustlos: Konzeption und Evaluation der Faustlos-Curricula. *Bildung und Erziehung*, 63(3), 277-292.

- Schnepel, S., Garrote, A., & Moser Opitz, E. (2021). Disentangling the relationship between mathematical achievement, social skills, and social status in inclusive classrooms. *Empirische Sonderpädagogik*, 13(2), 148-166. <https://doi.org/10.5167/UZH-207373>
- Schürer, S. (2020). Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule. Ein Literaturreview. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(4), 295-319. <https://doi.org/10.25656/01:21613>
- Schürer, S., van Ophuysen, S., & Marticke, S. (2022). Sind schwache Leistung und auffälliges Verhalten immer ein Risiko für gelingende Partizipation? Zur Rolle von Kontext und Klassenkohäsion. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(1), 101-118. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00130-x>
- Schuster, B. (2017). Aggression, Mobbing und soziale Ausgrenzung – Und Wege zur Streitschlichtung. In B. Schuster (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Lernen, Motivation und Umgang mit Auffälligkeiten* (S. 211-236). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48392-3>
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933550>
- Schwab, S., Huber, C., & Gebhardt, M. (2016). Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology*, 36(8), 1501-1515. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1059924>
- Schwalbe, A., Müller, C. M., & Wilbert, J. (2021). Wahrgenommene Gruppennormen und ihre Bedeutung für die soziale Akzeptanz und Ablehnung in Grundschulklassen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 215-235. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00107-w>
- Schweer, M. K. W. (Hrsg.). (2017). *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9>
- Schweer, M. K. W. (2019). Soziale Wahrnehmung im Unterricht – Grundlage pädagogischer Beziehungen. In U. Herrmann (Hrsg.), *Pädagogische Beziehungen: Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen* (1. Aufl., S. 61-99). Beltz Juventa.
- Seidel, T. (2020). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3., vollständig überarbeitete, aktualisierte Aufl., S. 119-131). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7>
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Simpson, E. H. (1949). Measurement of diversity. *Natur*, 163, 688-688. <https://dx.doi.org/10.1038/163688a0>

- Spilles, M., Huber, C., Nicolay, P., König, J., & Hennemann, T. (2023). Der Zusammenhang von Regeleinhaltung und Lehrkraftfeedback mit der sozialen Akzeptanz von Grundschulkindern. Eine empirische Analyse unter Berücksichtigung von Schulkind-Dyaden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(1), 141-160. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01138-4>
- Stein, R. (2020). Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In U. Heimlich, E. Kiel, & S. Bjarsch (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (S. 20-29). Julius Klinkhardt.
- Steins, G., & Haep, A. (2014). Soziales Lernen – Angewandte Sozialpsychologie für Lernende und Lehrende in Schule und Universität. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45(1), 5-23. <https://doi.org/10.1007/s11612-014-0234-6>
- Strahm, P. (2003). *Qualität durch systemisches Feedback. Grundlagen, Einblicke, Werkzeuge*. Schulverlag.
- Strauss, A. (1991). Comeback: The process of overcoming disability. In A. Strauss (Hrsg.), *Creating sociological awareness. Collective images and symbolic representations* (pp. 361-384). Transaction Publishers.
- Sturzbecher, D., & Waltz, C. (2003). Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern. In D. Sturzbecher & H. Grossmann (Hrsg.), *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter: Grundlagen* (S. 13-17). Ernst Reinhardt.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. W.W. Norton.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450. <https://doi.org/10.1348/026151099165384>
- Tannenbaum, F. (1953). *Crime and Community*.
- Tausch, R., & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungs-Psychologie: Begegnung von Person zu Person* (11., korrigierte Aufl.). Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thiel, F., & Ophardt, D. (2022). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22(4), 16-35. <https://doi.org/10.25656/01:26708>
- Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2004). Effects of peer training and written text cueing on social communication of school-age children with pervasive developmental disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 126-144. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)012](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)012)
- Thies, B. (2017). Forschungszugänge zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 65-88). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_3)

- Tiedeken, P. (2020). Inklusion und Partizipation. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft* (1. Aufl., S. 18-32). Beltz Juventa.
- Tiedemann, J., & Billmann-Mahecha, E. (2002). "Schwierige Klassen" in der Wahrnehmung von Lehrkräften: Ein Kontextualisierungsansatz im Rahmen der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 16(3/4), 165-175. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.16.34.165>
- Uysal, H., Altun, S. A., & Akgün, E. (2010). The strategies preschool teachers use when confronted with children's undesired behaviors. *Elementary Education Online*, 9(3), 971-979.
- van den Berg, Y. H. M., & Cillessen, A. H. N. (2015). Peer status and classroom seating arrangements: A social relations analysis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 19-34. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.09.007>
- Vanderstraeten, R. (2001). The school class as an interaction order. *British Journal of Sociology of Education*, 22(2), 267-277. <https://doi.org/10.1080/01425690120054876>
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne: Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waniczek, M. (o. J.). *Latein-Wörterbuch*. Suchbegriff: „teilnehmen“. Verfügbar unter: <https://lateinon.de/latein-woerterbuch/?lang=de>
- Webster, M., & Foschi, M. (1992). Social referencing and theories of status and social interaction. In S. Feinman (Eds.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 269-294). Plenum Press.
- Weiner, B., Graham, S., Taylor, S. E., & Meyer, W. (1983). Social cognition in the classroom. *Educational Psychologist*, 18(2), 109-124. <https://doi.org/10.1080/00461528309529267>
- Weinert, E. F. (Hrsg.). (1996). *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (Bd. 2). Hogrefe.
- Whalon, K. J., Conroy, M. A., Martinez, J. R., & Werch, B. L. (2015). School-based peer-related social competence interventions for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis and descriptive review of single case research design studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1513-1531. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2373-1>
- White, K. J., & Jones, K. (2000). Effects of teacher feedback on the reputations and peer perceptions of children with behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76(4), 302-326. <https://doi.org/10.1006/jecp.1999.2552>
- Wilkening, F., Freund, A. M., & Martin, M. (2009). *Entwicklungspsychologie kompakt: Mit Online-Materialien*. Beltz.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113-131. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567838>

- Wullschleger, A., Garrote, A., Schnepel, S., Jaquiéry, L., & Moser Opitz, E. (2020). Effects of teacher feedback behavior on social acceptance in inclusive elementary classrooms: Exploring social referencing processes in a natural setting. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101841. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101841>
- Zander, L., Kreutzmann, M., & Hannover, B. (2017). Peerbeziehungen im Klassenzimmer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(3), 353-386. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0768-9>
- Zierer, K., Busse, V., Wernke, S., & Otterspeer, L. (2015). Feedback in der Schule. Forschungsergebnisse. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 11-30). Beltz Juventa.
- Zurbriggen, C., & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 30(1), 98-112.

## 14. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Übersicht über die Schlüsselthemen sozialer Partizipation unterer Unterbegriffen (Darstellung Garrote, 2018, S. 5; in Anlehnung an Koster et al., 2009) .....	12
Abbildung 2. Einflussfaktoren sozialer Partizipation (eigene Darstellung) .....	18
Abbildung 3. Übersicht der drei CLASS Domänen und den dazugehörigen Dimensionen (Pianta et al., 2008, S. 2) .....	28
Abbildung 4. Eine Übersicht sozialer Trainingsprogramme aus dem deutschsprachigen Raum (aus Beelmann, 2019, S. 154).....	41
Abbildung 5. Forschungsdesign des Gesamtprojekts.....	46
Abbildung 6. Übersicht Forschungsdesign des Teilprojekts 'Förderung der sozialen Partizipation' .....	48
Abbildung 7. Interventionsmaterialien zur Förderung der sozialen Partizipation .....	50
Abbildung 8 und Abbildung 9. Situationsskizze (linke Abbildung), Anordnung der Mikrophone in der Kreismitte (vgl. Foto rechts).....	52
Abbildung 10. Abstraktionsvorgang der Typenbildung (eigene Darstellung in Anlehnung an Nohl 2017) .....	61
Abbildung 11. Transkriptauszug mit verbalen und nonverbalen Teilen der Interaktion (Fall Aubergine) .....	63
Abbildung 12. Das forschungspraktische Vorgehen entlang der Interpretationsschritte (eigene Darstellung in Anlehnung an Asbrand & Martens, 2018) .....	69
Abbildung 13. Eine mit MAXQDA generierte Codeline .....	70
Abbildung 14. Auszug einer Fotogrammanalyse .....	73
Abbildung 15. Auszug Arbeitsdokument sinn-genetische Typenbildung .....	76
Abbildung 16. Fotogramm [0:00:33], (423_01_A).....	78
Abbildung 17. Fotogramm [0:01:22], (467_02_A).....	79
Abbildung 18. Illustrationsfotogramm [0:04:08], Handlungsorientierung 'Verhaltenssteuerung' (Fall Frau Aubergine) .....	91
Abbildung 19 und Abbildung 20. Illustrationsfotogramme Handlungsorientierung 'Steuerung/Lenkung' (Fall Frau Aubergine) .....	92
Abbildung 21. Fotogramm [0:13:48], (466_01_S) .....	94
Abbildung 22. Fotogramm [0:09:31], (466_02_S) .....	95
Abbildung 23. Fotogramm [0:12:47], (466_02_S) .....	109
Abbildung 24. Fotogramm [0:00:17], (467_01).....	113
Abbildung 25. Fotogramm [0:01:57], (467_02).....	114
Abbildung 26. Illustrationsfotogramm [0:00:24] Handlungsorientierung 'Erinnern an geltende Verhaltensregel', (Frau Spinat) .....	124
Abbildung 27 und Abbildung 28. Illustrationsfotogramme der Handlungsorientierung 'Inszenierung' (Fall Frau Spinat).....	125
Abbildung 29. Fotogramm [0:00:04], (471_01).....	127
Abbildung 30. Fotogramm [0:0:04:06], (471_02_A).....	128
Abbildung 31. Fotogramm [0:03:34], (472_01).....	142
Abbildung 32. Fotogramm [0:0:06:54], (472_02_S) .....	143
Abbildung 33. Illustrationsfotogramm 'Körpersprache I' (Fall Frau Spargel) .....	155

Abbildung 34. Illustrationsfotogramme 'Körpersprache II' (Fall Frau Spargel) .....	155
Abbildung 35. Fotogramm [0:01:04], (484_01_A).....	159
Abbildung 36. Fotogramm [0:14:46], (484_02_S) .....	160
Abbildung 37. Illustrationsfotogramm zur Handlungsorientierung 'Inszenierung' (Fall Herr Fenchel).....	172
Abbildung 38. Illustrationsfotogramm zur Handlungsorientierung 'Inszenierung' (Fall Herr Fenchel).....	172
Abbildung 39. Fotogramm [17:38], (484_02_S).....	178
Abbildung 40. Fotogramm [0:00:24], (467_01_A).....	184
Abbildung 41. Fotogramm [0:14:46], (484_02_S) .....	186
Abbildung 42. Illustrationsfotogramm [0:01:04], (Fall Herr Fenchel).....	191
Abbildung 43. Illustrationsfotogramm [0:17:38], (Fall Herr Fenchel).....	191
Abbildung 44. Illustrationsfotogramm [0:00:24], (Fall Frau Spinat).....	195
Abbildung 45. Illustrationsfotogramm [0:00:04], (Fall Herr Lauch) .....	195

## 15. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Übersicht der Stichprobe .....	54
Tabelle 2. Übersicht der gesamten Aufnahmedauer, der Sequenzstelle in der Aufnahme und der zeitlichen Dauer der interpretierten Sequenz .....	71
Tabelle 3. Ein Auszug aus einer formulierenden Interpretation.....	72
Tabelle 4. Auszug der komparativen Analyse.....	75
Tabelle 5. Auszug der typenbildenden Interpretation in Anlehnung an Schäffer (2020).....	76
Tabelle 6. Illustrationssequenz Handlungsorientierung 'multimodale, bestätigende Verhaltensrückmeldung' (Fall Frau Aubergine) .....	92
Tabelle 7. Illustrationssequenz Handlungsorientierung 'Aufführung' (Fall Frau Aubergine) .....	93
Tabelle 8. Illustrationssequenz 'Verhaltenssteuerung' (Fall Frau Karotte).....	109
Tabelle 9. Illustrationssequenz 'Sanktionierung des Störverhaltens' (Fall Frau Karotte).....	110
Tabelle 10. Illustrationssequenzen zur Handlungsorientierung 'Lenkung/Steuerung' (Fall Frau Spinat).....	123
Tabelle 11. Illustrationssequenz der Handlungsorientierung 'Lenkung/Steuerung'' (Fall Herr Lauch) .....	138
Tabelle 12. Illustrationssequenzen 'Modifizieren des unmittelbaren Verhaltens' (Fall Herr Lauch) .....	139
Tabelle 13. Illustrationssequenz 'Modifizieren des unmittelbaren Verhaltens' (Fall Herr Lauch) .....	139
Tabelle 14. Illustrationssequenz 'Handlungsorientierung 'positive Beurteilung des kooperativen Verhaltens' (Fall Herr Lauch) .....	140
Tabelle 15. Illustration multimodale Kommunikation mit 'in situ-Bezug' (Fall Frau Spargel).....	154
Tabelle 16. Illustrationssequenzen 'anwendungsbezogenes Verständnis sozialen Lernens' (Fall Frau Spargel).....	156
Tabelle 17. Illustrationssequenzen zur Handlungsorientierung 'Lenkung in der Unterrichtseinheit' (Fall Frau Spargel).....	157
Tabelle 18. Illustrationssequenzen zur Handlungsorientierung 'Beurteilung des kooperativen Verhaltens' (Fall Herr Fenchel) .....	173
Tabelle 19. Illustrationssequenzen zur Handlungsorientierung 'multimodale Kommunikation' (Fall Herr Fenchel) .....	173

Tabelle 20. Illustrationssequenzen zur Handlungsorientierung 'Lenkung in der Unterrichtseinheit', (Fall Herr Fenchel).....	174
Tabelle 21. Übersicht der vier rekonstruierten Handlungsorientierungen.....	176
Tabelle 22. Übersicht der Strukturgesetzlichkeit der Handlungsorientierung 'Beurteilung des kooperativen Verhaltens' .....	177
Tabelle 23. Illustrationssequenz zur Handlungsorientierung 'Beurteilung des kooperativen Verhaltens' (Fall Herr Fenchel).....	179
Tabelle 24. Übersicht der Strukturgesetzlichkeit der Handlungsorientierung 'Thematisierung von Kooperation' .....	180
Tabelle 25. Illustrationssequenz der Handlungsorientierung 'Thematisierung von Kooperation' (Fall Frau Spargel) .....	180
Tabelle 26. Übersicht der Strukturgesetzlichkeit der dritten Handlungsorientierung 'Verhaltensrückmeldung in situ' .....	183
Tabelle 27. Illustrationssequenz 'multimodale Beurteilung' (Fall Herr Lauch) .....	184
Tabelle 28. Übersicht der Strukturgesetzlichkeit der Handlungsorientierung 'Aufführung' .....	185
Tabelle 29. Übersicht der Typenbildung mit den zwei Dimensionen .....	189
Tabelle 30. Illustration des Typs 'konformistisch' (Fall Frau Karotte).....	190
Tabelle 31. Übersicht der Typenbildung der zweiten Dimension 'Gestaltung der Interaktion' .....	192
Tabelle 32. Illustrationsfotogramme zum Typ Begleiter:in (Fall Frau Aubergine) .....	194
Tabelle 33. Illustrationssequenz zum Typ (Über-)Prüfer:in (Fall Frau Karotte).....	197
Tabelle 34. Illustrationssequenz zum Typ Arrangeur:in (Fall Herr Fenchel).....	200

## 16. Transkriptionsrichtlinien

Es wurde nach dem Transkriptionssystem TiQ (Talk in Qualitative Social Research) transkribiert (Bohnsack, 2009).

	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
(.)	kurzes Absetzen (Pause des Sprechers) bis zu einer Sekunde
(2)	Pause des Sprechers. Die Ziffer in Klammer zeigt die Dauer in Sekunden an.
<u>genau</u>	betont
<b>genau</b>	laut (im Verhältnis zur üblichen Lautstärke des/der Sprechenden)
°ja°	sehr leise (im Verhältnis zur üblichen Lautstärke des/der Sprechenden)
.	stark abfallende Intonation (Senken der Stimme)
;	schwach abfallende Intonation (Senken der Stimme)
?	stark steigende Intonation (Anheben der Stimme)
,	schwach steigende Intonation (Anheben der Stimme)
viellei	Abbruch eines Wortes
oh=nec	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung; die Häufigkeit von «:» entspricht der Länge der Dehnung
(Ja? unv.)	Unsicherheit beim Transkribieren, schwer verständliche Äusserungen werden in Klammer geschrieben; ein Fragezeichen wird nachgestellt sowie «unv.»
(unv. )	unverständliche Aussagen, die Klammerlänge entspricht der Dauer der undeutlichen Äusserung
((seufzt))	parasprachlich Äusserungen (nicht verbal) oder gesprächsexternen Ereignissen; die Klammerlänge entspricht der Dauer der parasprachlichen Äusserung
@genau@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(4)@	vier Sekunden Lachen

Af, Bm, LPf Allen Teilnehmenden des Klassengesprächs wird ein Buchstabe zugewiesen. Wird ein Name genannt, wird er maskiert mit einem möglichst ähnlich klingenden Namen Lia → Lina (Af). Je nach Geschlecht wird diesem Buchstaben ein «f» für female oder ein «m» für male nachgestellt. Die Lehrperson erhält die Abkürzung LP. Bei zwei Lehrpersonen wird LP1f und LP2f geschrieben.

## 17. Anhang

### 17.1 Exemplarische formulierende Interpretation der Sequenz 423\_01\_A

Formulierende Interpretation: Sequenz gemeinsam lautlos ein Bild zeichnen (Fall Frau Aubergine, 423\_01\_A)

Detaillierte formulierende Interpretation	
verbal	nonverbal
<p><b>[00:12-02:33] Spielregel: Abwechseln</b> LP1 führt in das Gespräch ein, indem sie betont, beim Darübersprechen seien folgende Regeln einzuhalten; einander zuhören, die Hände bleiben beim Körper, wer etwas sagen möchte, solle sich per Handzeichen melden und zudem gäbe es nichts, was man falsch sagen könnte. Frau Aubergine (LP1) fragt in die Klasse, was heute beim Partnerspiel gut klappte. LP1 nennt den Vornamen von Mia. Das Mädchen antwortet, dass das Abwechseln gut klappte. LP1 fragt in die Klasse, wie die Abmachung bezüglich Weitergabe des Zeichnungsstifts lautete. Mia antwortet darauf, wenn sie etwas gezeichnet hätte, habe sie den Stift ihrem Partnerkind weitergegeben. LP1 wiederholt Mias Antwort und fragt in die Klasse, bei wem das auch gut geklappte habe und bei wem das mit dem Abwechseln bzw. etwas zu zeichnen, schwieriger war.</p>	<p><b>[00:00-00:07] Start der Aufnahme</b> Die Filmerin klatscht in die Hände (<i>akustisches Zeichen für Aufnahmesart und Synchronisation der beiden Videospuren</i>). Frau Aubergine (LP1) zupft an ihrem Pullover, streicht ihre Haare zu-recht, lächelt und berührt mit beiden Händen das Plüschtier auf ihren Knien. LP2 richtet ebenfalls ihre Haare. Während LP1 mit Sprechen be-ginnt, sitzt die LP2 aufrecht, ihre Finger sind ineinander verschränkt und sie schaut in die Kreismitte.</p> <p><b>[00:12-00:36] Regeln fürs Gespräch</b> Die Regel, die Hände beim eigenen Körper zu lassen, zeigt LP1 vor, in-dem sie ihre eigenen Hände flach auf ihre Oberschenkel legt. Während sie die erste Frage an die Klasse richtet, schaut LP1 zur rechten Kreisseite, ein Knabe hebt die Hand. Danach schaut LP1 zur linken Kreisseite, in Mias Sitzrichtung.</p> <p><b>[00:36-02:33] Spielregel: Abwechseln</b> Als LP1 in die Klasse fragt, wie die Abmachung bezüglich 'Abwechseln' lautete, beugt sie ihren Oberkörper nach vorne, überkreuzt ihre Beine, schaut auf das Plüschtier, faltet die Hände, blickt in Richtung Filmerin und dann wieder in die Kreismitte. LP1 nickt Mia zu. Als Mia spricht, bewegt sie ihre Beine hin und her und beide Hände berühren den rosaroten Rock. Als sie ihr Partnerkind erwähnt, blickt Mia kurz zu diesem und</p>

LP1 nennt den Vornamen von Nico. Nico erzählt, Mia habe zwei Sachen zeichnen wollen, was ihn dazu veranlasst habe, den Stift zu berühren und ihn vom Blatt zu heben.

LP1 antwortet darauf, dass Mia durch Nicos Handlung bemerkt habe, dass sie abwechseln sollten. LP1 erwidert, dass Nico das gut gemacht habe, den Stift festzuhalten und sich an die rote Ampel zu halten bzw. nicht zu sprechen während dem Zeichnen.

Denn bei ein paar 'Timi-Paaren' habe sie beobachtet, dass ein ganzer Blumengarten gezeichnet worden sei. Was es genau bedeute, etwas zu zeichnen, müssten sie als Klasse nochmals besprechen.

Etwas zeichnen könne sein, ein Quadrat zu zeichnen, das sei für sie (LP1) etwas. Daraufhin sei der Stift dem Partnerkind weiterzugeben.

LP1 erwidert daraufhin, ihr 'Timi-Partner' (LP2) fand ihre Zeichnungs-idee 'ein Haus' heraus.

danach wieder zur LP1. Der Blick von LP1 schwenkt auf die rechte Kreisseite und danach wieder zu Mia.

Während LP1 Mias Antwort bei der Stelle wiederholt, „etwas gezeichnet“, zeigt ihr rechter Daumen nach oben. Als sie die Frage stellt, bei wem das auch noch gut geklappt hätte, strecken zehn Kinder auf. LP1 schaut sich im Kreis um und nickt. Ein Kind ist am Sprechen. LP2 beugt ihren Oberkörper, so dass sie hinter dem Rücken von LP1 vorbei, die Kinder am linken Kreisrand sehen kann.

Als LP1 die Frage stellt, bei wem es ein bisschen schwierig war mit Abwechseln, ist ein Kind am Sprechen. LP1 schaut in diese Richtung (rechte Kreisseite). Nochmals erwähnt sie „etwas Zeichnen“ und ihr Daumen zeigt erneut nach oben, sie lächelt. LP1 nickt Nico zu, der die Hand hebt.

Während Nico spricht, berührt die rechte Hand von LP1 das Mädchen, die neben LP2 sitzt und ihr (LP2) etwas sagt. LP1 nimmt den Zeigefinger vor den Mund und nickt. Danach faltet LP1 wieder ihre Hände über den Knien und schaut in Nicos Sitzrichtung und lächelt ihm zu.

Bei der Stelle „wenn du dich an die rote Ampel hältst“ nimmt LP1 den Zeigefinger vor den Mund. Das Festhalten des Stiftes zeigt LP1 mit einer Faust vor.

Bei der Stelle „*bei ein paar Timi-Paaren hätte LP1 beobachtet [...]*“ schaut LP1 von der rechten Kreisseite zur linken Kreisseite und runzelt dabei ihre Stirn. Als sie „*zum Beispiel [...]*“ äussert, hebt sie das Blatt DIN-A4-Papier vom Boden auf, legt es auf ihre Knie. Währenddem LP1 spricht, zeichnet sie zeitgleich das Gesagte auf das weisse Blatt Papier. Ihr Blick ist dabei auf das Blatt Papier gerichtet. Sie hält ihr Papier mit der Zeichnung an beiden oberen Ecken fest und zeigt es der Klasse. Danach zeichnet LP1 ein Quadrat und zeigt es erneut der Klasse. Bei der Stelle „*das ist für mich etwas und dann gebe ich [...]*“ berührt ihre linke Hand den Brustkorb. Sie übergibt den Stift und das Blatt Papier an LP2. LP1 schaut LP2 beim Zeichnen zu. LP2 beendet ihre Zeichnung und gibt

	<p>lautlos das Papier an LP1 weiter. Diese ergänzt während dem Sprechen wieder etwas auf dem Papier. Danach legt sie das Blatt Papier auf den Boden. Auf der linken Kreisseite ist ein Junge aufgestanden und schaut auf das Gezeichnete.</p> <p>LP1 schaut auf die rechte Kreisseite, berührt mit der rechten Hand das Plüschtier und führt aus, dass sie gedacht hätte, aus dem Quadrat könnte ein Haus entstehen, dabei gestikuliert LP1 mit der Hand und schaut zu LP2. LP2 lächelt LP1 zu.</p> <p>Bei der Stelle „<i>manchmal macht der Timi-Partner etwas anderes</i>“ zwinkert LP1 mit ihren Augen. Während LP1 der Klasse die Frage stellt, bei wem es vorgekommen sei, dass etwas Unpassendes gezeichnet worden wäre, etwas, das nicht aufs Bild gehöre, schüttelt sie ihren Kopf. Dabei klopft sie mit der linken Faust auf ihren linken Oberschenkel</p>
<p><b>[03:00-03:35] Alien</b></p> <p>Als Mia von LP1 ihren Namen hört, beginnt sie zu sprechen. Sie führt aus, dass sie nicht gewollt habe, dass ihr Partnerkind, Nico, ein Alien zeichne. LP1 fragt Mia, was sie daraufhin gemacht habe. Mia antwortet, sie habe dem Alien eine Brille gezeichnet. LP1 fährt fort, dass Mia damit den Alien lustiger gemacht habe. Daraufhin antwortet Nico, er habe beim Alien ein Kleid ergänzt. Ein lautes Gelächter in der Klasse ertönt.</p> <p>LP1 meint, dies wäre wohl der Grund gewesen, weshalb es in Mias und Nicos Ecke nicht leise gewesen sei, und dass es die beiden lustig gehabt hätten. Das Gelächter in der Klasse verstummt. Am Ende ist nur noch das Lachen von Mia zu hören.</p>	<p><b>[03:00-03:35] Alien</b></p> <p>Auf der rechten Kreisseite zeigt ein Junge auf. LP1 schaut kurz zu ihm. Mia zeigt auf. LP1 schaut daraufhin zur linken Kreisseite, in Mias Sitzrichtung.</p> <p>Während Mia spricht, streckt sie die Beine in Richtung Kreismitte aus. Ihre Hände berühren sich, während dem Sprechen lacht sie und schaut kurz zu Nico, ihrem Partnerkind. LP1 lacht ebenfalls und schaut in Nicos Sitzrichtung. Als LP1 Mias Aussage der gezeichneten Brille kommentiert, schaut sie kurz zur Filmerin und danach wieder zu Mia und lächelt ihr zu.</p> <p>Bei der Stelle als LP1 sagt „<i>jetzt wissen wir, weshalb es in dieser Ecke nicht ganz so leise war</i>“, nickt sie und schaut kurz zur LP2, diese erwidert jedoch den Blickkontakt nicht, sondern schaut zu Mia und Nico. LP1 beugt sich zu Boden und schiebt, das Papier unter ihren Füßen unter den Stuhl nach hinten.</p>

**[03:36-04:17] Herausforderung: Zeichnen, ohne zu sprechen**

LP1 fragt in die Klasse, wie das, ohne zu sprechen funktioniert habe. Im Hintergrund ist ein Kind zu hören (Junge im roten Pullover). Es flüstert zweimal einen Namen eines anderen Kindes. LP1 erwähnt namentlich bei wem das super geklappt hat. Es sind einige Zwischengespräche der Kinder zu hören.

LP1 nennt den Vornamen von Sara, sie sitzt in der rechten Kreishälfte. Als Sara mit einem „*ähm*“ antwortet, fragt LP1 nach, ob es schwierig für sie gewesen sei.

Zeitgleich sind Klopfgeräusche zu hören.

Sara antwortet mit „*nein*“, aber ein bisschen zusammen gesprochen hätten sie.

Daraufhin meldet sich LP2 zu Wort und sagt, dass sie es schön fände, wenn Sara ehrlich sei, denn sie habe bei Florian beobachtet, dass er seinem Timi-Partner gesagt habe, was er zeichnen solle. Von Franz ertönt ein lachendes „*ähm*“. LP2 erwidert, sie habe gute Ohren.

Ein Kind fragt LP2, bei wem sie den das gehört hätte. Zwischengeräusche der Kinder ertönen.

**[04:24-04:50] Nonverbales Verständigen vieler Timi-Paare**

Nico sagt zu seinem rechten Sitznachbarn im gelben Pullover (Dorian), er solle fester drücken.

Auf die Berührung von Mia antwortet Dorian mit „*nein*“.

Zeitgleich sagt LP1, dass sie aber ganz tolle Timi-Paare gesehen habe, die geräuschlos miteinander gesprochen hätten und dass sei ja erlaubt.

**[03:36-04:17] Herausforderung: Zeichnen, ohne zu sprechen**

Als LP1 die Frage stellt, nimmt sie während dem Sprechen den Zeigefinger vor den Mund. Sechs Kinder strecken den Arm in die Höhe, wobei bei drei Kindern, der Daumen nach oben zeigt. Der Daumen des Jungen im roten Pullover zeigt kurz nach unten, danach zieht er seinen Arm wieder zurück.

Linke Kreisseite: Der Junge links neben LP1 klopft mit der Hand auf die Etikette, die auf Brusthöhe an seinem grauen Pullover klebt. Sein Sitznachbar, der Junge im roten Pullover, beginnt daraufhin ebenfalls auf die Etikette seines Sitznachbarn zu klopfen.

LP2 zeigt mit dem Zeigefinger auf Florian, als sie dessen Namen nennt. Sie schildert ihre Beobachtungen mit erhobenem Zeigefinger.

Bei der Stelle „*es ist schön, dass du ehrlich bist*“ nickt LP1 mit dem Kopf und lächelt. Der Junge neben LP1 im grauen Pullover berührt die Etikette, was ein Geräusch erzeugt. Daraufhin berührt LP1 den Jungen im roten Pullover an der Schulter. Bei der Stelle „*du hast deinem Timi-Partner gesagt, was er zeichnen soll*“, schaut LP1 in Richtung Filmerin. LP2 fasst sich mit der linken Hand ans linke Ohr.

**[04:24-04:50] Körperbeherrschung**

Als der Junge im gelben Pullover (Dorian) Nicos Hand berühren will, greift Mia, die neben Dorian sitzt, ein, indem sie die Hand von Dorian berührt.

LP1 nimmt den Zeigefinger vor den Mund, als sie sagt, sie hätte viele Kinder gesehen, die geräuschlos miteinander gesprochen hätten.

Einige Kinder geben in diesem Moment Geräusche von sich.

LP1 macht eine Sprechpause.

Ein Kind sagt: „*Stopp, Seraina*“.

#### **[04:53-06:40] Tipps**

LP1 fragt in die Klasse, wer noch einen Tipp habe, denn es hätte ganz viele Kinder gegeben, die lautlos zeichneten, was sie super gemacht hätten.

LP1 fragt, wer ganz leise bleiben konnte und einen Tipp hätte für jene Kinder, denen dies ein wenig schwerer gefallen sei. Sie nennt Claudios Vornamen.

Claudio antwortet daraufhin, dass er seinem Partnerkind den Finger gehalten habe. LP1 erwidert: Genau, man könne das dem Partnerkind zeigen. LP1 fragt nach, wie es denn erreichbar sei, dass man selbst nicht plaudere und ob da jemand einen Trick habe.

Sie nennt den Vornamen Sandra. Diese antwortet, wenn der andere spreche, solle das Partnerkind nicht sprechen.

LP1 meint, aber dies sei schwierig und viele hätten dies super-gut gemacht.

Bei der Stelle „*ohne einen Mucks*“ zeigt ihr Zeigefinger nach oben und sie bewegt ihn auf Augenhöhe hin und her.

LP1 schaut in die Richtung von Mia und Dorian. Daraufhin platziert Dorian seine Beine auf dem Boden, schaut zur LP1 und führt lautlos die Hände zusammen.

#### **[04:53-06:40] Tipps & Körperbeherrschung**

Dorian, zieht seine Brille aus, legt sie auf die Knie.

Mia führt ihre rechte Hand vor Dorian Augen und macht aufwärts- und abwärts-Bewegungen. Danach schaut sie wieder zur LP1.

LP1 blickt zur rechten Kreisseite und hält den Zeigefinger vor den Mund.

Bei der Stelle „*leise bleiben können*“ nimmt LP1 den linken Zeigefinger vor den Mund. Bei „*mucksmäuschenstill bleiben*“ führt sie kurz den Zeigefinger über den Mund und schaut in Claudios Richtung. Er zeigt auf. Während er spricht, hält LP1 Blickkontakt zu ihm.

Das Plaudern unterstützt LP1 mit einer Handgeste: Die Fingerkuppen berühren sich kurz, unmittelbar darauf spreizt sie die Finger leicht auseinander.

Bei der Stelle „*zeigen*“ nimmt sie erneut den linken Zeigefinger vor den Mund. Diese Geste unterstützt die Aussage „*nicht mehr sprechen*“.

Bevor Sandra das Rederecht erteilt wird, schaut LP1 zur rechten Kreisseite. Dort zeigt ein Junge auf.

Darauf bewegt LP1 den Kopf zur anderen, linken Kreisseite und nickt Sandra zu.

Das „*mhm*“ folgt mit einem Nicken.

LP1 nennt den Vornamen Franz. Franz' Strategie ist es, dass er jeweils wegschaue, wenn der oder die andere spreche, sodass der oder die andere denke, das Partnerkind höre nicht zu und es lohne sich demnach nicht zu sprechen.

LP1 wiederholt, dass Franz jeweils das Sprechen des anderen ignoriere und so das Sprechen nicht spannend sei, wenn der oder die andere keine Antwort gäbe. Sie nennt den Vornamen Dorian.

Dorian erwidert, wenn eine:r spreche, könne es sein, dass alle sprechen. Das sei „*ansteckend*“, antwortet LP1.

LP1 nennt den Vornamen Nico.

Nicos Tipp ist, währenddem der oder die andere am Zeichnen sei, könne man ja schlafen.

Darauf gibt LP1 die Antwort: Wenn man schlafe, dann sehe man ja nicht, was der oder die andere zeichne und die Aufgabe sei ja eine Gemeinschaftszeichnung.

Darauf ertönt ein Lachen und ein Kind sagt, das sei lustig.

Es gibt eine Sprechpause.

LP1 dreht ihren Kopf zur rechten Kreisseite und zeigt mit ihrer Hand auf das Mädchen, das gerade seine Sitznachbarin umarmte. Die Sitznachbarin sitzt neben LP2.

LP2 tippt daraufhin an den Oberschenkel des Mädchens im weissen Pullover, neben ihr sitzend, obwohl das 2. Mädchen von rechts, das Gesicht des Mädchens im weissen Pullover berührt hat. LP2 hat dies beobachtet und berührt darauf das übereinander geschlagene Bein des Mädchens im weissen Pullover, und zwar so lange, bis das Mädchen beide Füße auf den Boden stellt.

Während der Wiederholung der Aussage von Franz nickt LP1, schaut kurz in Richtung Filmkamera und wieder hin zu von Franz. Danach nickt sie Dorian zu. Bei der Stelle „*das steckt an*“ nickt LP1 erneut.

Zeitgleich als sie Nicos Vornamen nennt, bewegt LP1 ihren Kopf zur rechten Kreisseite erneut zu den beiden Mädchen. LP2 schaut zu Nico. LP1 schwenkt den Zeigefinger hin und her und schaut dabei die beiden Mädchen an. Daraufhin schaut LP2 ebenfalls in Richtung der beiden Mädchen. LP1 dreht den Kopf in Nicos Richtung (er sitzt gegenüber zu ihrer eigenen Sitzposition). Als Nico antwortet, man könne schlafen, nickt LP1.

Während LP1 spricht, berührt sie den linken Arm des Jungen, der links neben ihr sitzt und gerade dabei ist, seinen Arm auf- und abwärtszubewegen und dazu Geräusche von sich zu geben.

LP1 schwenkt ihren Blick von der linken zur rechten Kreisseite und unterstützt das Gesagte mit der Zeigefinger-vor-den-Mund-Geste.

**[07:07-07:25] Reflexion heute**

LP1 erwähnt, dass es heute für einige schwierig gewesen sei, lautlos ein Bild zu zeichnen. Aber das Abwechseln sei etwas, dass bei den meisten gut geklappt habe. Zeitgleich, während LP1 am Sprechen ist, sind Zwischengespräche zu hören.

**[07:07-07:25] Reflexion heute**

LP1 schaut kurz auf den Boden und holt Luft, dann während LP1 am Sprechen ist, streckt sie den linken Daumen aus und mit der anderen Hand berührt sie diesen.

Bei „*Abwechseln*“ streckt sie den Zeigefinger aus und schaut zur LP2. LP2 schaut in die Kreismitte. Danach führt LP1 ihre Handinnenflächen zusammen.

**17.2 Exemplarische Fotogrammanalyse der Sequenz 423\_01\_A**

**Fotogrammanalyse: Sequenz 'Lautlos gemeinsam ein Bild zeichnen' (Fall Frau Aubergine)**

**F3 [0:01:31]**

Kameraperspektive 1 (K1)



Kameraperspektive 2 (K2)



## Formulierende Interpretation

Kameraperspektive 1 (K1) des Fotogramms F3 zeigt im Vordergrund, vor der seitlichen Wandtafel, links im Bild zwei Lehrpersonen sitzend (links: LP2; rechts LP1, Frau Aubergine). Hinter dem Rücken der beiden Lehrpersonen ist mit weisser Kreide eine Musterabfolge an die Wandtafel gezeichnet. Darüber sind an der Tafel fünf weisse DIN-A5-Blätter angebracht. Unter dem Kreidemuster sind vier DIN-A4-Blätter zu sehen. Das vierte hängt leicht höher und ist gut sichtbar. Die übrigen drei Blätter im Hochformat werden durch die Rücken der beiden Lehrpersonen verdeckt. Oberhalb des vierten DIN-A4-Blattes, seitlich am rechten Wandtafelrand, ist ein roter Punkt zu sehen. Es könnte sich dabei um ein Ampel-System handeln. Ebenfalls im perspektivischen Vordergrund der K1 ist vor den Lehrpersonen in der Kreismitte ein Stuhl zu sehen. Auf dessen Sitzfläche liegen zwei Mikrophone. Im Hintergrund der K1 sind elf Kinder frontal sichtbar. Das fünfte Mädchen von Frau Aubergine (LP1) aus betrachtet, hat sich mit seinem Oberkörper abgedreht und blickt in Richtung der Wandtafel. Der Junge im roten Pullover, Claudio, schaut in Richtung seitliche Tafel. Die drei anderen Knaben, auf der ersten Sitzbank links neben LP1, schauen in Richtung gegenüberliegender Kreisseite. Die Kinder auf der zweiten Sitzbank blicken zu LP1. Der Junge im gelben Pullover, Dorian, hat dabei den rechten Arm abgestützt und richtet den Kopf zur Seite. Das zweite Mädchen auf der zweiten Sitzbank fasst sich mit der linken Hand ans linke Ohr. Es hält seinen Kopf zur Seite geneigt. Der Junge mit dem grau-schwarz-weiss gestreiften Pullover, links neben dem Mädchen, das sich mit der Hand ans Ohr fasst, hält seine Hände zusammen und ist barfuss. Das Mädchen im rosaroten Kleid, Mia, hält ihr Kleid um die Taille mit beiden Händen in Falten drapiert. Der Junge links neben Dorian, mit dem schwarzen Pullover, hat seine Beine ausgestreckt. Das Kind daneben im gestreiften Pullover hält seine rechte Hand auf dem Oberschenkel abgestützt. An der Wand hinter den elf frontal sichtbaren Kindern, ist links seitlich ein Regal angebracht. Darauf ist ein gelbes kugel-förmiges Objekt zu erkennen. Zwischen den beiden Regalen sind grüne Matten sichtbar. In den Regalfächern des weissen Möbels hinter dem Kamerastativ liegen Hefte und eine Kartonkiste. Zuerst auf dem weissen Regal stehen vier Registerschubladen mit weissen Etiketten. Neben dem weissen Möbel hängt ein Handtuch an der Wand. Daneben befindet sich ein Lavabo, auf dem verschiedene farbige Objekte stehen. Es könnte sich um Trink- oder Zahnputzbecher handeln. Rechts in K1 sind zwei Wandtafeln erkennbar. Darauf wurde mit Kreide eine Tabelle mit fünf Spalten gezeichnet. Die Spalten könnten die Wochentage Montag-Freitag darstellen. In der ersten und in der dritten Spalte hängt je ein Bild. In der unteren, rechten Ecke der Wandtafel sind drei andere Bilder angebracht. Die Abbildungen sind nicht genau erkennbar. Auf der zweiten Tafelhälfte an der Wand hängen ein grünes und ein oranges DIN-A4-Blatt im Querformat, auf diese Blätter wurde je ein Bild geklebt. Auch diese sind nicht erkennbar. Unter dem orangen und grünen Papier hängen im Hochformat drei DIN-A4-Blätter mit kleinen Symbolen, die untereinander in zwei Reihen angeordnet sind, immer zwei Symbole stehen parallel zueinander. Es könnte sich dabei um eine Gruppeneinteilung handeln. Parallel zur Wandtafel stehen drei Schulpulte mit drei Stühlen. Bei den zwei Pulten befindet sich ein weiteres Pult, das parallel zur Wandtafel hinter den Lehrpersonen steht. Auf den Pulten liegen verschiedene, aus der Distanz nicht genau erkennbare Gegenstände. Es könnte sich um Etais und Hefte der Kinder handeln. In K1 sind von vier Kindern lediglich die Hinterköpfe sichtbar. Von den beiden Mädchen, die links neben LP2 sitzen, sieht man die Gesichter von der Seite.

LP1 und LP2 sitzen höher als die Kinder auf den Sitzbänken. Unter dem linken Fuss von LP1 befinden sich drei DIN-A4-Blätter und ein roter Stift. LP1 hat die Beine überkreuzt und ihr linker Arm ist auf dem linken Oberschenkel abgestützt. Auf ihren Knien liegt ein schwarz-weisses Plüschtier. Ihren linken Zeigefinger hält sie vor den Mund. LP2 schaut in Dorian's Richtung und hält die Hände gefaltet zwischen den Oberschenkeln.

Kameraperspektive 2 zeigt neun Kinder frontal. Dazu sind von einem Kind nur der Oberkörper und die Beine sichtbar. Fünf Kinder sitzen auf einer Sitzbank und vier Kinder auf einer anderen Sitzbank rechts von LP2. Hinter der Sitzbank mit fünf sitzenden Kindern, ist die Filmerin zu sehen, die an einem Schulpult sitzt und Notizen auf ein Blatt Papier schreibt. Parallel zur Filmerin sind die Standbeine des zweiten Stativs sichtbar. Dahinter befindet sich ein Fenstersims, worauf aus der Distanz nicht erkennbare Gegenstände liegen. Neben der Filmerin sind zwei Stühle und ein weiteres Schulpult zu sehen. Hinter dem Rücken von LP1 und LP2 befindet sich die Wandtafel. An der Wandtafel kleben rote Punkte auf einem weissen Untergrund. Je fünf rote Punkte sind in einer Linie zu vier Reihen angeordnet. Daneben wurde mit weisser Kreide eine Additionsrechnung mit zwei Termen hingeschrieben. Das zweite Mädchen rechts neben LP2 sitzend, berührt mit beiden Händen ihren linken Hausschuh. Ihr linkes Bein ist dabei angewinkelt. Das zweite Mädchen und der fünfte Junge auf der zweiten Sitzbank halten ihre Hand vor den Mund. Das Mädchen hält beide Hände vor den Mund. Der dritte Junge auf der ersten Sitzbank von der LP2 aus betrachtet, lächelt und schaut in Richtung gegenüberliegender Kreisseite. Der vierte Junge im blauen Pullover schaut in Richtung LP1. Die anderen Kinder auf Sitzbank 1 und 2 schauen nicht zu LP1. Es scheint, dass sie in die Sitzrichtung von Mia und Dorian blicken. K2 zeigt, dass LP2 lächelt und in Richtung von Mia und Dorian blickt. Die Füße von LP2 Füße berühren sich und die Beine sind leicht angewinkelt.

### **Reflektierende Interpretation Fotogramm 3**

Im Fotogramm 3 in K1 dokumentiert sich, dass das Gesagte von LP1 von Bedeutung ist (die meisten Kinder in K1 blicken in ihre Sitzrichtung). Mit Ausnahme von zwei Kindern nehmen die Kinder in K1 mehrheitlich eine ähnliche Körperhaltung ein. Die Geste der LP1 mit dem Zeigefinger vor den Mund hat die Bedeutung 'einander zuhören'. Die Blickrichtung von LP1 geht zu Dorian. Mit der Geste wird das Gesagte unterstützt und erhält damit eine Art Verdeutlichung.

In K2 ist gut erkennbar, dass die beiden Lehrpersonen auf ihren Stühlen im Vergleich zu den Kindern auf den Sitzbänken etwas höher sitzen. Hier dokumentiert sich eine Differenz zwischen den Lehrpersonen und den Kindern. LP1 hat als einzige ein Plüschtier auf ihren Knien. Die Frage stellt sich, weshalb sich das Plüschtier gerade bei LP1 befindet. Mit dem Plüschtier kommt auch die Differenz zwischen LP2 und LP1 zum Ausdruck. Es scheint, LP1, Frau Aubergine, nehme in dieser Aufnahme eine zentralere Rolle ein als LP2. In K2 ist die Körperhaltung der Kinder, abgesehen von zwei Kindern, ähnlich. Im Gegensatz zu K1 geht die Blickrichtung der meisten Kinder nicht zu LP1, sondern zur gegenüberliegenden Kreisseite. Nicht genau erschliessen lässt sich, ob die Blicke der Kinder auf die Kreisseite rechts zu Mia oder zu Dorian gehen. Aufgrund der Positionierung der Sitzbänke, die kreisförmig angeordnet wurden, haben sich die Kinder gegenseitig im Blickfeld. Die Lehrpersonen haben die Wandtafel im Rücken. Sie sehen in alle Gesichter der Kinder. Um direkten Blickkontakt zu den Kindern auf beiden Kreisseiten aufbauen zu können, ist jedoch eine leichte Neigung des Kopfes nötig.

Das hinter den Rücken der Lehrpersonen auf der Wandtafel Abgebildete entspricht mathematischen Inhalten. Das Mädchen auf der linken Kreisseite, das zwischen der ersten und der zweiten Sitzbank sitzt, schaut in Richtung Wandtafel, die in K1 im Hintergrund in der rechten Ecke zu sehen ist. Könnten die Bildsymbole an der Wandtafel (je zweireihig aufgeführt) die Gruppeneinteilung der soeben stattgefunden kooperativen Aktivität sein? Oder richtet sich das Interesse des Mädchens eher auf einen Gegenstand, der auf dem Tisch liegt?

In K2 lächelt LP2, wie auch der dritte Junge, von LP2 aus gesehen. Auf was ist dieses Lächeln zurückzuführen? Das Fotogramm ist ein Ausschnitt der ersten eineinhalb Minuten der Gesamtaufnahme. Könnte es sein, dass das Lächeln dem Umstand der Videoaufnahme geschuldet ist? LP2 blickt ebenfalls in Richtung Dorian und Mia. Ihre Sitzposition wirkt eher geschlossen.

### F14 [0:05:50]

Kameraperspektive 1 (K1)



Kameraperspektive 2 (K2)



### Formulierende Interpretation

In Kameraperspektive 1 (K1) ist LP1 zu sehen, wie sie mit ausgestrecktem Arm das direkt neben LP2 sitzende Mädchen (rechte Kreishälfte) berührt. LP1 fasst dafür über die Oberschenkel von LP2. Sie beugt ihren Oberkörper in Richtung des Mädchens (vgl. K2, F14) Der Blick von LP1 auf dem Fotogramm bei K1 richtet sich gegen den Boden.

In K2 ist sichtbar, wie das zweite Mädchen von LP2 aus betrachtet, dem Mädchen neben LP2 ins Gesicht fasst. LP2 blickt ebenfalls zu den betreffenden Mädchen.

Im Unterschied zu Fotogramm 3 sind in K1 zehn Kinder in veränderter Sitzposition zu sehen. Die beiden Knaben links neben LP1 haben den Kopf gesenkt und schauen auf ihre Etikette. Das Mädchen zwischen der ersten und zweiten Sitzbank hat sein rechtes Bein auf der linken Sitzbank aufgestellt, umfasst mit der rechten Hand sein Bein und stützt den Kopf auf dem Knie ab. Der Junge, der barfuss ist, hält seine rechte Hand vor sein rechtes Auge. Mia (Mädchen im rosaroten Kleid) hebt ihre Beine ausgestreckt vom Boden ab. Dorian, links neben ihr, hebt die Hand und fasst sich gleichzeitig mit

der linken Hand an die Nase. Der Blick des Jungen mit dem schwarzen Pullover geht auf die linke Seite zu seinem Nachbarskind, so auch sein linker Arm. In K1 ist in der rechten Ecke ein Kopf eines Jungen zu sehen, der mit seiner Hand die Nase berührt.

Kameraperspektive (K2) zeigt zehn Kinder (im Vergleich zu Fotogramm 3) in teils veränderter Sitzposition. Franz, das dritte Kind von LP2 aus gesehen, zeigt auf. Das Kind am Rande der ersten, unmittelbar neben der zweiten, Sitzbank sitzend hat den Kopf leicht auf die rechte Seite gebeugt und stützt sich mit den Armen auf der Kante der zweiten Sitzbank ab. Das Mädchen in Fotogramm 3 noch aufrecht sitzend, die Hände auf den Oberschenkeln platziert, hat nun die Beine auf die Sitzbank gestellt und stützt ihr Kinn auf der linken Hand ab. Ihr Blick richtet sich zum Boden. Der Knabe rechts neben ihr sitzt mit überschlagenen Beinen und fasst sich mit der linken Hand an die Nase. Das Mädchen mit der roten Hose stützt seinen Kopf auf dem rechten aufgestützten Arm ab. Sein Kopf ist ebenfalls leicht in Richtung Boden gesenkt. Das Kind in K2 auf der linken Seite stützt sich mit den Armen auf der Sitzbankkante ab. Die rechte Fussspitze berührt leicht den Boden, das linke Bein ist nicht sichtbar.

### **Reflektierende Interpretation Fotogramm 14**

Im Vergleich zu Fotogramm 3 ist in Fotogramm 14 zu erkennen, wie sich die Aufmerksamkeit der Kinder verändert. Die Blickrichtung schwenkt bei den meisten Kindern hin zu einem anderen Kind oder auf sich selbst (z. B. Blick auf die Etikette). Lediglich Franz hat Blickkontakt zur LP1, was seinem Aufzeigen geschuldet sein könnte. Er erwartet eine (non-)verbale Erteilung des Rederechts durch LP1. Das Rederecht wird nicht durch LP2 erteilt.

Das zweite Mädchen auf der rechten Kreisseite sitzend, berührt sorgfältig das Gesicht des Mädchens, das direkt neben ihm und LP2 sitzt. Das ist eine peerbezogene Aktivität, die nicht mit der Aufmerksamkeit für die Ansprache LP1 im Zusammenhang steht. Es scheint, LP1 bemerkt dies. Ihre rechte Hand geht unmittelbar zu den beiden Mädchen. Die Berührung durch LP1 kann als eine nonverbale Ermahnung gedeutet werden, die bewirken soll, diese körperliche Form von Kontaktaufnahme oder nonverbale Interaktion zu unterlassen. Auf der linken und auf der rechten Kreisseite blicken je drei Kinder zu den beiden Mädchen und zur LP1. Hier dokumentiert sich, dass das nonverbale Handeln von LP1 von sechs Kindern wahrgenommen wird. Das Antippen von LP1 gibt dem Mädchen den Hinweis oder ein Signal, die körperlichen Aktivitäten zu unterlassen bzw. dass eine peerbezogene, körperliche Form von Kontaktaufnahme oder nonverbale Interaktion in dieser Situation nicht angebracht ist. Auf eigene körperliche Handlungen, wie Berührungen im eigenen Gesicht oder auf Brusthöhe folgt kein Antippen durch LP1. Es scheint, dass diese Form von (Eigen-)Aktivität erlaubt ist. Das Antippen eines Kindes durch die LP ohne sprachliche Vorankündigung kann bei einem Kind zu einem Überraschungsmoment führen.

In Bezug zur möglichen sich dokumentierenden Differenz zwischen LP1 und LP2 stellt sich die Frage, weshalb dieses Antippen des Mädchens auf der rechten Kreisseite durch LP1 erfolgt und nicht durch LP2? Denn LP2 sitzt direkt neben den zwei mit sich beschäftigten Mädchen.

**F18 [0:07:24]**

Kameraperspektive 1 (K1)



Kameraperspektive 2 (K2)



### **Formulierende Interpretation**

In Fotogramm 18 sitzt LP1 unverändert zu Fotogramm 3 und 14 mit überkreuzten Beinen auf dem Stuhl. Ihre Arme sind auf dem linken Oberschenkel abgestützt. Die ersten drei Finger der linken Hand sind wie Schwurfinger ausgestreckt. Der Ringfinger an derselben Hand ist leicht gekrümmt. Bei der rechten Hand berührt der Daumen die restlichen vier Finger. Das Plüschtier liegt auf dem linken Oberschenkel und wird durch die Oberarme von LP1 festgehalten.

In K2 ist erkennbar, dass LP2 zum neben ihr sitzenden Mädchen blickt. Im Gegensatz zu Fotogramm 3 und 14 ist in K1 und K2 keiner der Kinderblicke der LP1 zugewandt.

In K1 zeigt sich, dass die auf der ersten Sitzbank sitzenden Kinder zur gegenüberliegenden Kreisseite schauen. Drei Kinder auf der 2. Sitzbank richten ihre Blicke in Richtung Boden. Dorian hat das rechte Bein angewinkelt und berührt mit der linken Hand den rechten Fuss. Sein Blick ist auf seinen Sitznachbarn linksseitig gerichtet.

In K2 geht auch keiner der Kinderblicke in Richtung LP1. Das zweite Mädchen von LP2 aus betrachtet, schaut zum Jungen, der seine Beine überschlagen und mit der rechten Hand an die rechte Fussspitze greift. Das Mädchen rechts daneben, stützt ihr Kinn auf der rechten Hand ab und ihr linker Arm berührt den rechten Ellenbogen. Das Mädchen links vom Jungen, kniet auf der Sitzbank, ihr Blick ist zum Boden gerichtet und ihre Hände berühren sich. Das erste Mädchen mit den blonden Haaren auf der zweiten Sitzbank schaut in Richtung dritte Sitzbank. Dort sind nur die Beine eines

Kindes erkennbar. Seine Füße hat das Mädchen auf der Sitzbank abstützt. Der Junge auf der ersten Sitzbank von LP2 aus gesehen hat seinen Kopf leicht geneigt und schaut Richtung Boden. Seinen rechten Arm hält er leicht angewinkelt.

### **Reflektierende Interpretation Fotogramm 18**

Im Fotogramm 18 dokumentiert sich, wie LP1 das Gesagte mit den Fingern bzw. einer Fingergeste unterstützt. Die ausgestreckten drei Finger stehen für je eine aufgetretene Schwierigkeit.

Im Unterschied zu Fotogramm 3 und 14 sind die Kinderblicke nicht LP1 zugewandt. Das könnte darauf hinweisen, dass bei den meisten Kindern die Aufmerksamkeit für die Ansprache von LP1 abgenommen hat. Hier wäre anzumerken, dass Zuhören auch ohne Blickkontakt zur sprechenden Person möglich ist. In K2 dokumentiert sich bei zwei Kindern eine deutliche Veränderung der Sitzposition (auf der Sitzbank kniend oder sich mit den Füßen auf der Sitzbank abstützend). Könnte die Veränderung der Sitzposition andeuten, dass sich die Aufmerksamkeitsspanne bei einzelnen Kindern abnimmt? Die Blickrichtung von LP2 zum Mädchen rechts neben ihr, könnte Hinweis dafür sein, dass LP2 damit der Körperkontakt, der bei F14 zwischen diesem und dem Mädchen rechts neben ihr stattgefunden hat, kontrollieren möchte.

## 17.3 Exemplarische reflektierende Interpretation der Sequenz 423\_01\_A

Grüne Schriftfarbe = Anpassungen und Ergänzungen nach Eingabe in die Forschungswerkstatt, Herbstsemester 2021

**Reflektierende Interpretation Sequenz: 'Gemeinsam lautlos ein Bild zeichnen'**

### **[00:00-00:00:36] Proposition durch LP1 in Assoziation mit dem eigenen Körper**

Auf der non-verbalen Ebene dokumentiert sich zu Beginn, dass sich LP1 und LP2 für die Aufnahme bereitmachen. Das Klatschgeräusch irritiert sie nicht. Danach ist ein zweites Klatschgeräusch gefolgt von dem Lachen eines Kindes zu hören. Es scheint, dass beide Lehrpersonen Kenntnis haben, dass das akustische Klatschsignal das Signal des Aufnahmestartes bedeutet. LP1 berührt vor dem Klatschgeräusch ihre Haare. Danach bringt LP2 mit einer Handbewegung ihr ebenfalls offenes Haar hinter die Schulter. LP1 zupft an ihrer Jacke und lächelt. Die Frage stellt sich, ist dieses 'Sich bereitmachen' der Filmaufnahme geschuldet? Nach dem Klatschgeräusch richtet die Lehrperson mit der Bemerkung an ihre Klasse, dass sie heute ja nochmals ein 'Timispiel' gemacht hätten. Sie neigt dabei ihren Kopf leicht zur linken Kreisseite. Unmittelbar darauf folgt eine unverständliche Äußerung eines Kindes.

LP1 geht auf Verhaltensregeln ein, die während dem Gespräch gelten. *An dieser Stelle sei gefragt, ob diese Regeln gemeinhin ebenfalls gelten.* Gleichzeitig werden die Kinder auf das vorangehend stattgefundenen Kooperationsspiel aufmerksam gemacht. Es kommt dabei zur Klärung der jetzt geltenden Gesprächsregeln. *„Es gibt auch nichts, was man falsch sagen könnte“ ist ein Verweis auf eine aufgehobene Logik, die normalerweise gilt. Das steht konträr zur sonstig geltenden Unterrichtslogik, in der es häufig zu Bewertungs- und Beurteilungssituationen kommt.* LP1 unterstützt die Ausführungen der Regeln mit passender Bewegung. Unklar ist, warum LP1 den Kindern zugleich von Beginn an Gesprächsregeln bzw. Regeln vergegenwärtigt, die sich auf die Beherrschung des eigenen Körpers beziehen. Sie verbleibt dazu in der vorhin vorgezeigten Sitzposition, die auch die Kinder einnehmen sollen. Die Arme liegen auf den Oberschenkeln. Es könnte sein, dass diese Sitzposition eine Art 'Vorzeige-funktion' einnimmt.

Währenddem sie die erste Frage stellt, bemerkt sie auf der linken Kreisseite einen Jungen, der die Hand hebt, ihr Blick ist kurz in diese Richtung gerichtet. Unmittelbar darauf schwenkt sie ihren Blick bzw. dreht ihren Kopf zur rechten Kreisseite. Mia meldet sich per Handzeichen. LP1 nennt Mias Namen. Weshalb nimmt sie an dieser Stelle nicht den Jungen an die Reihe, der zuerst in ihrem Blickfeld war?

### **[00:36-02:33] Exemplifizierung durch Mia; Divergenz zu Mia durch Nico mit eingelagerter oppositioneller Interaktion Mädchen – LP2; verbale Validierung und öffentliche Bewertung von Nicos Aussage durch LP1; erfahrungsbasierte, oppositionelle Schilderung in Assoziation mit exemplarischer Zeichnung durch LP1**

Auf die Frage von LP1 hin antwortet Mia, dass bei ihnen das Abwechseln gut lief. LP1 fordert Mia nicht weiter auf, das Abwechseln zu exemplifizieren. LP1 nimmt die Aussage lediglich auf und fragt in die Klasse, wie die Abmachung bezüglich des Abwechselns lautete. Sie schaut dabei in Richtung der Filmerin, die sich von der Kamera wegbewegt. Die Filmerin nimmt Stift und ein Blatt Papier zur Hand, um die Kreisanordnung zu skizzieren. Wie ist dieser Blick zur Filmerin zu deuten? Wird er durch die Bewegung der Filmerin ausgelöst, die zur Kamera 2 schreitet? Oder erwartet LP1 hier eine (non-)verbale Bestätigung durch die Filmerin im Zusammenhang mit ihrem Aufgreifen der im Interventionsmaterial enthaltenen Spielregel

‘Weitergabe des Stiftes, nachdem ein Gegenstand gezeichnet wurde’? Damit demonstriert LP 1 der Filmerin, dass den Kindern die vorgegebenen, im Interventionsmaterial enthaltenen, Spielregeln im Voraus vergegenwärtigt werden. Ein Gegenhorizont wäre an dieser Stelle die Spielregeln kritisch zu hinterfragen.

Non-verbal erteilt LP1 Mia das Rederecht, indem sie ihr zunickt. Mia beginnt mit der Exemplifizierung des Abwechslens. Während dem Sprechen zupft sie links und rechts an ihrem rosaroten Kleid. Dazu bewegt sie ihre Beine in einem schnellen Tempo auseinander und wieder zusammen. Sie schaut kurz zu Nico, ihrem Partnerkind. Diese schnellen Beinbewegungen könnten einen Hinweis darauf sein, dass Mia nervös ist. Ihre Antwort fällt entlang der geltenden Spielregeln aus. Am Ende blickt sie zu LP1 und danach zu Nico, der die Hand hebt. Ist es in diesem Setting für die Kinder möglich, von Abweichungen, Schwierigkeiten zu berichten?

Nicos Aussage: Mia, hätte zwei Sachen gemalt, steht divergent zu Mias Äusserung. Zeitgleich kommt es auf der rechten Kreisseite zu einer komplementären Proposition: Das Mädchen spricht zu LP2, worauf LP1 ihm mit der ‚Zeigefinger-vor-den-Mund-Geste‘ verdeutlicht, dass es nicht sprechen soll. Weshalb interveniert hier LP1? Hier dokumentiert sich, dass LP1 das unmittelbare (unerwünschte) Verhalten tadelt.

Die Äusserung des betreffenden Mädchens war an LP2 gerichtet. LP2 war die direkte Ansprechpartnerin, dann hätte LP2 doch reagieren sollen, wenn überhaupt. Wie verteilen sich die Rollen der beiden Lehrpersonen? (vgl. Fotogramm 3).

LP1 validiert Nicos Verhalten mit einer öffentlichen, positiven Bewertung und einer Exemplifizierung, indem sie auf die Regel aufmerksam macht. Zwar hatte dies Nico zuvor gar nicht angesprochen. LP1 jedoch sagt: „*Nico, das hast du gut gemacht*“ [0:01:22, Z. 29]. Es könnte sein, dass LP1 durch die zeitgleiche, komplementäre Proposition eines Mädchens abgelenkt war und so Nicos Aussagen nicht genau registrierte. Vielleicht ist es für LP1 auch schlicht eine gute Gelegenheit hier auf die Regel hinzuweisen. Es kommt zu einer Verhaltensrückmeldung durch LP1. Diese steht in einem positiven Horizont.

Danach kommt es zu einer oppositionellen, erfahrungsbasierten Schilderung durch LP1 in Assoziation mit exemplarischen Zeichnungen. Mit dem ‘Blumengarten’ weist sie darauf hin, dass dies in der Anzahl nicht einem Gegenstand bzw. einem einzigen Objekt, sondern mehreren Objekten entspricht. Der Blumengarten als Sammelbegriff für einen spezifischen Garten kann jedoch auch als ein Objekt gelten. Hier dokumentiert sich die Schwierigkeit der Regel: Was ist unter einem Gegenstand bzw. einem Objekt zu verstehen und wie verhält es sich mit Sammelbegriffen? Das zweite Beispiel mit dem Quadrat weist darauf hin, dass LP1 unter einem Gegenstand eine Form versteht. Dieses Verständnis bleibt aber für die Kinder unausgesprochen bzw. es wird nicht exemplifiziert. Die Lehrperson führt in diesem Zusammenhang ihre Erwartungen in Assoziation mit einer exemplarischen Zeichnung ein. Die Verknüpfung zur Interpretation, die durch die Kinder vorgenommen wurde, bleibt aus.

Ist diese Vorgehensweise auf das Setting zurückzuführen? Im Sinne von: Die Aufnahmesituation kommt einer Inszenierung gleich und eine Regeladaption wäre nicht angebracht bzw. entspricht nicht den Interventionsvorgaben?

Bei der Stelle „*das ist für mich etwas [...]*“ [0:01:22, Z. 37], fasst sich LP1 an den Brustkorb, damit gibt sie zum Ausdruck, dass dieses Verständnis ihrer Subjektivität unterliegt, Im Sinne von: ‘Dies gilt für mich, muss aber nicht für dich gelten’. Dieser Umstand könnte das Befolgen der Spielregeln für die Kinder herausfordern. Dies könnte auch für die zweite Interferenz gelten: Durch LP2 wird aus dem Quadrat ein Haus, was auch als ein Begriff bzw. ein Objekt gedeutet werden könnte. Durch die Aussage von LP1 ihr Timi-Partner (LP2) hätte gemerkt, was sie zeichnen wollte, und durch das gegenseitige Zulächeln dokumentiert sich, dass die beiden

Lehrpersonen bedacht sind, ein harmonisierendes, gut aufeinander abgestimmtes Team abzugeben, wobei sich in Fotogramm 3 eine Differenz dokumentiert: Das Rederecht erteilen nicht beide Lehrpersonen und die Leitfigur, das Plüschtier liegt auf den Knien von LP1.

Die darauffolgende Frage von LP1, bei wem es vorgekommen sei, dass das Partnerkind etwas Unpassendes gezeichnet hätte, wird von LP2 mit ablehnenden Gesten unterstützt. Dies wird sichtbar in Form von Kopfschütteln und Abstoßen der Faust von ihrem Oberschenkel. Diese Frage von LP1 könnte darauf verweisen, dass in ihrem Verständnis 'etwas Unpassendes' zu einer Disharmonie während der Partnerarbeit führen könnte. Eine Disharmonie, die zwischen LP1 und LP2 nicht bestehen soll. Was 'passend' bzw. 'unpassend' ist, geht demnach von der Person aus, die mit Zeichnen begonnen hat. Es dokumentiert sich durch diese Handlung ein asymmetrisches Verhältnis zwischen LP1 und LP2, denn LP1 beginnt zweimal mit Zeichnen und LP2 ist die Person, die fortzufahren hat. Es könnte sein, dass LP1 die Rolle der Klassenlehrperson hat und LP2 die der Klassenassistenten.

### **[03:00-03:35] oppositionelle Erzählung durch Mia; Validierung durch Nico; verbale Validierung von Mia und Nicos Aussage durch LP1**

Nach ihrer Frage blickt LP1 in den Kreis und schwenkt kurz ihren Blick zur rechten Kreissseite: Dort hebt Claudio erneut die Hand. Danach richtet LP1 ihren Blick auf Mia, die ebenfalls aufzeigt. Das Mädchen zeigt seinen Arm nur halb in die Höhe. Weshalb erteilt LP1 erneut Mia das Rederecht und nicht Claudio? Mias nicht ganz ausgestreckter Arm könnte auf eine Unsicherheit hinweisen. Mit der Erzählung von Mia: „@ Dann hab ich dem einfach ne Brille aufgesetzt.@“ [0:03:11, Z. 54], bringt zum Ausdruck, dass Mia den gezeichneten Alien von Nico veränderte. Ihr Lachen deutet darauf hin, dass 'ein Alien mit Brille' eine nicht übliche Abbildung ist. **An dieser Stelle reduziert sich die Lehrpersonensteuerung. LP1 lacht ebenfalls, was bei den Kindern Aufmerksamkeit erzeugt.** Könnte dabei die Aussage „lustiger machen“ auch mit 'netter, ansehnlicher machen' ersetzt werden? Mia erzählt lachend. Was ein Gegenhorizont zur zuvor proponierten Äusserung von LP1 ist. Für das 'Unpassende' in der Zeichnung oder der Differenz zur eigenen anfänglichen Zeichnungsabsicht fand Mia eine humorvolle Lösung. Die oppositionelle Erzählung von Mia erfährt durch Nico danach eine verbale Validierung, indem er erklärt, er hätte den Alien zeichnend mit einem Kleid ergänzt. Nico war in diesem Moment in der Lage, auf Mia einzugehen und seine eigenen Absichten nicht weiter umzusetzen, sondern sich an etwas Gemeinsamem zu orientieren. Die Klasse bricht an dieser Stelle in Gelächter aus.

Ein Alien in einem Kleid wird kaum bis gar nie abgebildet. Werden dem Alien grundsätzlich männliche Attribute zugewiesen und führt das Kleid als stereotypisches, weibliches Kleidungsstück zu Irritation bei den Kindern? Beinhaltet diese Darstellung eine gewisse Komik, die das allgemeine Lachen auslöst?

Die LP1 validiert verbal Mia und Nicos Äusserung. Das zeigt sich nonverbal durch ein Kopfnicken. LP1 erwähnt darauf explizit, dass die Spielregel beinhaltet, lautlos ein Bild zu zeichnen. Dieser Nachsatz lässt das Gelächter in der Klasse verstummen. Die Reaktion der LP beinhaltet eine gewisse Zurechtweisung. **An dieser Stelle wird das Lachen für die ganze Klasse normalisiert, wobei ein Tadel mitgeführt wird. Die Möglichkeit auftretender Konflikte bei Nichtpassung der Zeichnungsabsichten lassen Mia und Nico neue Lösungen finden, die sie in der Klasse aufzählen.**

**[03:36-04:17] Anschlussproposition durch LP1; Elaboration durch Sara und mit eingelagerten, oppositionellen Interaktionen zweier Kinder; öffentliche, positive Bewertung von Saras Aussage durch LP2; öffentliche, negative Bewertung von Florian durch LP2**

LP1 geht im Anschluss auf die Regel 'lautlos miteinander ein Bild zeichnen' ein. Ihre Frage unterstützt sie erneut mit der 'Zeigefinger-vor-den-Mund-Geste'. In dieser Anschlussfrage und auch in der vorangehenden zeigt sich, dass der Fokus für LP1 auf den auftretenden Schwierigkeiten während der Partnerarbeit liegt.

Das Rederecht erteilt sie erneut einem Mädchen, Sara. Sie sitzt auf der anderen Kreisseite, rechts. Hier dokumentiert sich, dass die LP1 ein klares Bild davon hat, bei wem es nach ihren Vorstellungen gut funktioniert hat und bei wem nicht. *Als Gegenhorizont könnte hier genannt werden, dass es ein gewisses Spektrum an Verläufen gibt, was mit der Frage einhergehen könnte: 'Erzählt doch einmal, wie ist es so bei euch gelaufen?'* Florian, der erneut aufzeigt, kommt auch dieses Mal nicht an die Reihe.

LP1 wendet sich mit ihrem Oberkörper hin zu Sara und richtet den Blick auf das Mädchen. Sara antwortet mit „*ähm*“. *LP1 stellt unmittelbar darauf eine Suggestivfrage. Diese Frage wirkt verhaltensregulierend.* Sara gibt zur Antwort: „*Nein, ganz ein wenig gesprochen haben.*“ [0:03:56, Z. 69]. In dieser Antwort dokumentiert sich ein Widerspruch. Sara hätte hier schlicht mit 'ja' antworten können. *Ob in diesem Setting Schwierigkeiten offen angesprochen werden können, bleibt unklar.* Die öffentliche, positive Bewertung von Saras Äusserung durch LP2 zeigt, dass für LP2 das ehrliche Ansprechen von Schwierigkeiten von Wichtigkeit ist. Durch die unmittelbar anschließende, öffentliche, negative Bewertung von Florian, ebenfalls durch LP2, erlangt *die Interaktion jedoch wieder einen moralisierenden Charakter im Sinne von 'Du musst ehrlich sein'*. LP1 blickt während der negativen, öffentlichen Bewertung von Florian durch LP2 kurz in Richtung filmender Person. Der Grund dafür erschliesst sich nicht.

Zeitgleich kommt es zu einer oppositionellen Interaktion der beiden Jungen links neben LP1. Im Allgemeinen steigt der Geräuschpegel in der Klasse. Zwei Knaben klopfen sich gegenseitig auf ihre Etiketten, d.h. es vollzieht sich eine nonverbale Interaktion zwischen den beiden. Dies wird von LP1 bemerkt. Sie berührt Claudio mit der Hand an der Schulter, obwohl eigentlich ein anderer Junge, unmittelbar links neben ihr, mit der Hand auf seine Etikette klopft.

**[04:24-04:50] oppositionelle Interaktionen durch Dorian und Nico; Divergenz zu Sara durch LP1; Enaktierung von Dorian durch LP1**

Nico interagiert mit Dorian nonverbal. Dies wird von Mia bemerkt. Sie berührt daraufhin zuerst Nicos, danach Dorians Hand. Mias Einmischen könnte als 'Massregeln der beiden Jungen' gelesen werden. Sie übernimmt damit die Rolle, die eigentlich die Lehrpersonen haben.

Nonverbal kommt es zu einer Doppeldeutigkeit, indem LP1 während dem Sprechen das Gesagte mit der 'Zeigefinger-vor-den-Mund-Geste' unterstützt und danach den erhobenen Zeigefinger von links nach rechts bewegt. Das Gestikulieren bleibt wirkungslos, der Geräuschpegel bleibt unverändert hoch. Der Versuch, Gesten in einer Doppeldeutigkeit einzusetzen, bewirkt nicht den gewünschten Erfolg, d.h. einerseits wird das Gesagte damit nicht bekräftigt, andererseits wird dadurch auch nicht das erwünschte Verhalten herbeigeführt. Ihr Blick geht in Richtung Dorian und Nico, was Dorian dazu bringt, seine Füße kurz vom Boden anzuheben und wieder zu senken und seine Hände lautlos zusammenzuführen.

Zeitgleich diszipliniert LP2 das Mädchen rechts neben ihr, denn während LP1 die Körperdisziplinierung vornimmt, umarmt das Mädchen seine rechte Sitznachbarin. Hier dokumentiert sich, dass das Regulieren der kindlichen Bewegungsaktivität bzw. des kindlichen Verhaltens eine legitime Lehrpersonenhandlung darstellt.

#### **[04:53-06:40] Versuch einer Zwischenkonklusion von LP1; Versuch einer differenzierten Elaboration durch Sandra, Franz und Nico; verbale Validierung von Claudio und Franz Aussage durch LP1 im Modus einer Rekontextualisierung**

Mit der Frage von LP1, wer noch einen Tipp für diejenigen Kinder habe, denen das lautlose Zeichnen schwerer gefallen ist, leitet LP1 den Versuch einer Zwischenkonklusion ein und hebt die Kinder für das Zusammenarbeiten in zufälliger Paarbildung zugleich in einen Expertinnen- und Expertenstatus. Claudio wird durch Nennung seines Vornamens von LP1 an die Reihe genommen. Durch die explizite Namensnennung schliesst die Lehrperson die anderen Kinder aus und hebt Claudio in einen positiven Horizont – *in den Status des Experten*.

Claudios Elaboration mit der 'Zeigefinger-vor-den-Mund-Geste' wird durch LP1 validiert und reformuliert. Die Aussage von Franz erfährt durch LP1 eine verbale Validierung im Modus einer Rekontextualisierung: LP1 reformuliert das Gesagte. Während Sandras, Franz' und Nicos Elaborationen kommt es immer wieder zu nonverbalen Massregelungen durch LP1. Diese vollziehen sich mit erhobenem, hin und her bewegendem Zeigefinger (vgl. Fotogramm 14).

Nicos Elaboration „*Ähm, zum Nichtreden kann man, wenn der andere einfach am Malen ist, kann man schlaf:en*“ [0:06:28. Z. 127] wird von der LP1 anfänglich mit Kopfnicken validiert. Kurz darauf widerspricht sie, dass es mit geschlossenen Augen nicht möglich sei, die Aufgabe einer Gemeinschaftszeichnung zu erfüllen. Zeitgleich berührt sie den linken Arm des Jungen links neben ihr, denn dieser Junge gibt Geräusche von sich und bewegt den linken Arm auf und ab. Hier zeigt sich erneut eine Disziplinierung durch die LP1. Ein Lachen ertönt. Es erfolgt eine Sprechpause von Seiten der LP1.

Der Geräuschpegel steigt wieder. LP1 massregelt daraufhin die Klasse mit der 'Zeigefinger-vor-den-Mund-Geste'.

Hier zeigt sich, dass es den Kindern schwerfällt, dem Gespräch weiter zu folgen bzw. LP1 es als notwendig erachtet, die Kinder weiter zu ermahnen.

#### **[07:07-07:25] Versuch einer Konklusion durch LP1 im Modus einer Bewertung mit oppositionellem Verhalten einiger Kinder**

Währenddem LP1 konkludiert, sprechen einige Kinder untereinander, sind unruhig und führen eigene Zwischengespräche (vgl. Fotogramm 18). Erneut nimmt LP1 den Zeigefinger vor den Mund. Vermutlich hofft sie in dieser Situation erneut, dass die Geste in doppelter Hinsicht auf die Kinder wirkt, einerseits in der Vergegenwärtigung der Spielregel, andererseits auf das Stillsein in der jetzigen Situation.

Einzig das Abwechseln steht in einem positiven Horizont. Das habe „*bei den meisten supergut geklappt*“ [0:06:59, Z. 141], äussert LP1. Diese Aussage steht konträr zur Exemplifizierung bzw. der oppositionellen Schilderung in Assoziation mit der exemplarischen Zeichnung 'Blumengarten', die von LP1 zu Beginn der Sequenz vollzogen wurde.

Hier zeigt sich, dass die Schilderungen über die Zusammenarbeit einer Bewertung durch die Lehrpersonen unterliegen. Dies wird zu Beginn der Aufnahme zwar von der Lehrperson negiert. Die Expertise für kooperatives Verhalten und die Ausführungen der Aktivitäten in zufälliger Paarbildung liegt bei den Lehrpersonen bzw. sie schreiben sich diese selbst zu. Diese Bewertung der Umsetzung der kooperativen Aktivität wird durch die normativen Leitfragen im Interventionsmaterial vorgegeben.

## Zusammenfassung der rekonstruierten Handlungsorientierungen der Klasse Aubergine (Aufnahme, 423\_01)

Die Spielregeln werden nicht in Frage gestellt, obwohl sich durch die erfahrungsbasierte Schilderung in Assoziation mit einer exemplarischen Zeichnung abzeichnet, dass die Spielregel 'etwas zu zeichnen und dann den Stift dem Partnerkind weiterzugeben' unklar ist bzw. einer differenzierten Ergänzung und Aushandlung bedarf. Der Blumengarten entspricht nach LP1 nicht einem Objekt, sondern 'etwas' bedeutet für sie eine geometrische Form (ein Quadrat), was jedoch nicht verbalisiert wird. Der Gegenhorizont ist in diesem Zusammenhang, dass auf Objektenebene, ein Haus oder ein Blumengarten auch Objekten entsprechen. Während ihrer Schilderung verweist LP1 auf die Subjektivität dieses Verständnisses. Nicht zur Sprache kommt, dass dieses individuell geprägte Verständnis eine explizite Aushandlung benötigt. Im Übrigen könnte diese Regel auch suspendiert und mit der Einführung einer zeitlichen Zeichnungsbegrenzung ersetzt werden. **Die Spielregeln werden demnach nicht besprochen, nur wiederholt und nicht kritisch hinterfragt.**

In dieser interpretierten Sequenz zeigt sich, dass die Art und Weise wie die kooperative Aktivität durchgeführt wurde, durch die Lehrperson und die Kinder bewertet wird. Dies wird durch die normativen, unspezifischen Leitfragen, an die sich die Lehrperson hält, verstärkt. Auf die Atmosphäre zwischen den Kindern während der kooperativen Aktivität wird nicht Bezug genommen. Es erfolgt auch kein Verweis auf das überfachliche Handeln (prosoziales und kooperatives Verhalten, z. B. Rücksichtnahme, eigene Bedürfnisse zurücknehmen, Hilfsbereitschaft, Orientierung an einem 'wir', Perspektivenübernahme, Konflikte bewältigen, etc.). **Die Lehrperson versucht das Gespräch von der individuellen auf eine kollektive Ebene zu lenken** („*Wer hat noch einen Tipp für lautloses Zeichnen?*“). Dabei bleibt es weitgehend bei einem Versuch, da es zu Nebengesprächen und zu einem allgemein hohen Geräuschpegel kommt. Das könnte ein Verweis auf eine niedrige Konzentration der Kinder sein.

Zudem hat die Sequenz einen inszenierten Charakter (vgl. nonverbales 'Zurechtmachen' der Lehrpersonen zu Beginn, Rederecht wird an ausgewählte Kinder erteilt, v.a. an Mädchen, Artefakte an der Wandtafel, die mit dem Forschungsprojekt zu tun haben.). **Die Lehrperson agiert in einer Doppelrolle: Einerseits in der Rolle der Lehrperson, die das Gespräch moderiert, andererseits kann ihr auch eine Art Rolle einer Ausführenden gegenüber dem Projekt attestiert werden. Ihr professionelles Handeln möchte sie in ein möglichst gutes Licht rücken (Sie inszeniert das Gespräch).** Das nonverbale Ermahnen der körperlichen, kindlichen Aktivitäten durch die Lehrpersonen ist legitimes Lehrpersonenhandeln (z. B. hin und her bewegender Zeigefinger, Körperberührung, etc.).

# 17.4 Interventionsmaterial: Manual Klassengespräche

## Klassengespräche Hinweise zur Durchführung




© MALKA\_Klassengespräche

## Gemeinschaftsgefühl: Klassengespräche

- Zielsetzung:**
- Ein wichtiges Ziel von Klassengesprächen ist, dass sich jedes Kind als Teil der Gemeinschaft wahrnimmt.
  - Durch regelmässige Klassengespräche über aktuelle Themen und Konflikte kann das Gemeinschaftsgefühl gestärkt werden.
  - Die Klassengespräche geben Gelegenheit zur Mitbestimmung und fördern die soziale Integration aller Kinder.

**Sozialform:** im Kreis in der Grossgruppe

**Zeit:** 10-15 Minuten

- Material:**
- Klassenwolke (A3-Poster, Filzstifte)
  - Kärtchen für die zufällige Paarbildung



© MALKA\_Klassengespräche



2

## Vorbereitung: Klassengespräche üben

- Zu Beginn der Intervention (1. - 2. Woche) unmittelbar nach der Zusammenarbeit in den Paaren, findet ein kurzer Austausch statt.
- Die Lehrperson stellt situationsbezogene Fragen:  
„Was hat heute gut geklappt/funktioniert in der Zusammenarbeit?“  
„Warum ging das heute gut?“  
„Was war heute schwierig in der Zusammenarbeit?“  
„Warum ging das heute nicht so gut?“  
„Was können XY beim nächsten Mal machen, damit es besser geht?“
- Nach ungefähr vier-fünf Kurzgesprächen führt die Lehrperson die Klassenwolke ein.

© MALKA\_Klassengespräche



## Die Klassenwolke: Einführung

- **Personalisierte Klassenwolke:** gut sichtbar aufhängen;  
„Wir wollen zusammen besprechen, wie ihr in den Paaren zusammengearbeitet habt. Heute brauchen wir dazu das Poster mit den Smileys.“
- **Smiley besprechen:**

😊	Die Zusammenarbeit hat <u>sehr gut</u> geklappt. Die gemeinsamen Aufgaben konnten <u>ohne</u> Probleme gelöst werden. Bei unterschiedlichen Ideen wurde zusammen eine Lösung gefunden.
🙂	Die Zusammenarbeit klappte <u>gut</u> . Die Aufgaben konnten <u>meistens</u> gemeinsam gelöst werden. Hin und wieder gab es kleinere Unstimmigkeiten, die zusammen gelöst werden konnten.
😐	Die Zusammenarbeit war <u>manchmal</u> etwas <u>schwierig</u> . Die gemeinsamen Aufgaben konnten <u>nicht immer</u> gelöst werden. Bei unterschiedlichen Ideen kam es zu kleineren Konflikten.
😞	Die Zusammenarbeit war <u>sehr schwierig</u> . Die gemeinsamen Aufgaben konnten <u>nicht</u> gelöst werden. Bei unterschiedlichen Ideen kam es zu grösseren Konflikten.

3 © MALKA\_Klassengespräche



4

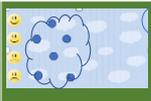
## Die Klassenwolke

**Ziel Klassengespräche:**  
Reflexion über die Zusammenarbeit in den Paaren auf der **Klassenebene** soll mehrmals pro Woche stattfinden.  
→ Konsequenzen ableiten für die weiterführende Zusammenarbeit

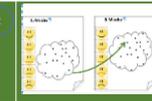


**Klassenwolke-Plakat:**  
- Jedes Kind zeichnet mit einem Stift einen Punkt in seine Spalte.

**Hinweis:**  
Unmittelbar vor dem Klassengespräch muss ein Kooperationsspiel in zufälligen Paaren stattgefunden haben.



– Umrandung aller Punkte (LP)



Vergleich der Klassenwolken

© MALKA\_Klassengespräche



## Klassengespräch-Klassenwolke

- Entlang des Leitfadens wird der Verlauf der Zusammenarbeit besprochen.
  - Die Lehrperson nimmt Bezug auf Abmachungen und Regeln, bespricht diese und hebt sie hervor und führt ggf. neue Regeln ein.
  - Die entstandene Klassenwolke dient als visuelles Hilfsmittel für das Gespräch und symbolisiert die Klassengemeinschaft.
- Achtung: Namen der Kinder mit einem Papier abdecken, so dass nur noch die Punkte bzw. die Klassenwolke sichtbar ist.

5 © MALKA\_Klassengespräche



6

## Klassengespräch: Leitfaden für die Lehrperson

**Situationsbezogene Fragen:**

- „Was hat heute gut geklappt/funktioniert in der Zusammenarbeit?“
- „Warum ging das heute gut?“
- „Was war heute schwierig in der Zusammenarbeit?“
- „Warum ging das heute nicht so gut?“
- „Was können XY beim nächsten Mal machen, damit es besser geht?“

**auf den Vergleich bezogene Fragen:** „Ihr habt jetzt schon mehrmals zu zweit die Spiele gespielt.“

- Könnt ihr euch erinnern: Ist es einmal besonders gut gelaufen? Was war damals besonders gut?
- Ist es einmal gar nicht gut gelaufen? Was war damals besonders schwierig?
- Worauf müssen wir achten, damit die Zusammenarbeit mit den Paaren gut läuft?

© MALKA\_Klassengespräche



## Regeln/Abmachungen

**a). Regeln/Abmachungen für die Paare:**

- z.B. „Wir sprechen miteinander.“  
„Wir lassen einander ausreden.“  
„Wir wechseln ab.“  
„Wir helfen einander.“  
„Bei den Partneraufgaben gibt es kein richtig und falsch.“  
„Wenn etwas nicht klappt, versuchen wir es gemeinsam nochmals.“

**b). Für die Klassesequenz:**

- **auf Regeln / Abmachungen situationsbezogen hinweisen:**  
Die Kinder auf Regeln und Abmachungen mündlich in der Spielsituation hinweisen, ggf. Spielsequenz unterbrechen und von Gruppen vorzeigen lassen.
- **Umsetzung der Regeln / Abmachungen:**  
Regelmässig bei der Besprechung der Klassenwolke auf die Vereinbarungen hinweisen.
- **Kinder/Paare öffentlich loben**  
Die gesamte Klasse od. einzelne Kinder / Gruppen öffentlich loben, wenn die Regeln besonders gut eingehalten werden. Dies motiviert zum Nachahmen.

7 © MALKA\_Klassengespräche



8

# 17.5 Interventionsmaterial: Partneraktivitäten – Ideensammlung

## Soziale Intervention

### Kooperationsaufgaben Vorgehensweise Ideensammlung



© MALKA\_Ideensammlung

1

## Zufällige Paarbildung

**Zielsetzung**  
Die Kinder bevorzugen Freundschaften mit Gleichgesinnten, demselben Geschlecht, ähnlichen sozialen Kompetenzen und Interessen. Die zufällige Paarbildung ermöglicht, dass die Kinder Erfahrungen mit Kindern machen können, mit denen sie bis anhin noch wenig gemeinsam gemacht haben. Zudem werden die Kinder im sozialen Lernprozess unterstützt. Das stärkt die Klassengemeinschaft und ist förderlich für die soziale Integration einzelner Kinder.

**Karten**  
Mit Hilfe von Karten werden Paare gebildet. Sechs verschiedene Themen stehen zur Auswahl (Sportarten, Instrumente, Tiere, Früchte, Gemüse und Farben).

**Ungerade Anzahl von Kindern in der Klasse**  
Bei einer ungeraden Anzahl von Kindern kann eine Dreiergruppe gebildet werden. Bei jedem Themenset gibt es eine zusätzliche Kopie eines Paares.

© MALKA\_Ideensammlung



2

## Vorgehensweise Kooperationsaufgaben

**Dauer der Aktivitäten**  
5-10 Min. / Wiederholungen erwünscht!

**Wann?**  
Bewegungspause / Lektionsübergang / Morgeneinstimmung / zwischendurch

**Wo?**  
Klassenzimmer / Turnhalle / Pausenplatz / Singsaal

**Wie?**  
2-3 pro Woche Kooperationsaufgaben in zufälligen Paaren

➔ Die zufälligen Paare bleiben eine Woche bestehen

© MALKA\_Ideensammlung



3

## Begleitung der Zusammenarbeit der Paare

**Umgang mit Konflikten**  
Durch die Zufälligkeit der Paarbildung können Konflikte entstehen. Folgende Punkte sollen beachtet werden:

- Betonen Sie den Zufall der Paarkonstellation, dass die Paarbildung nur für die Kooperationsaufgaben gebraucht wird und dass nach einer Woche neue Paare gebildet werden.
- Geben Sie klare Anweisungen.
- Für den Einstieg in die Partnerarbeiten eignen sich Aktivitäten, die nicht lange dauern (z.B. A01, A11), so können auch Konflikte vorgebeugt werden.
- Mögliche Konfliktsituationen im Vorfeld bei der Erklärung der Partneraktivität thematisieren: Einander gut zuhören und Unstimmigkeiten zuerst versuchen ohne die Lehrperson zu lösen. Im zweiten Schritt kann zusammen mit der Lehrperson eine Lösung gesucht werden.
- Falls die Zusammenarbeit überhaupt nicht klappt, wird das Paar geteilt und es werden neu zwei Dreiergruppen gebildet.

© MALKA\_Ideensammlung



4

## Übersicht Ideensammlung

A01: Was hat sich verändert?  
A02: Bild lautlos zeichnen  
A03: Roboterspiel  
A04: Spiegeln  
A05: auf Rücken zeichnen  
A06: Partnerhände wiederfinden  
A07: Daumenduell  
A08: Was soll ich tun?  
A09: Rücken an Rücken  
A10: Blindenführer/in  
A11: Das Gegenüber zum Lachen bringen  
A12: Klangbild malen

Quellen:  
-Bartl, A. (2003). Kleine Stille zwischendurch. Entspannungsspiele für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Verlag.  
-WWW.Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Forschungsmethoden/Emprische Bildungsforschung  
Ideensammlung für Paare. Schaffung einer positiven Atmosphäre und guten Gemeinschaft. Verfügbar unter:  
<https://www.uni-muenster.de/EW/forschung/projekte/starkeklasse/infosuerschulen/intern/index.html> (Stand: 24.02.2018)

© MALKA\_Ideensammlung



5

<b>A01</b>	<b>Was hat sich verändert?</b>	
<b>Material:</b>	Kind A und Kind B stehen sich gegenüber und betrachten sich gegenseitig. Nach kurzer Zeit dreht sich Kind A um und schliesst die Augen. Kind B verändert drei Sachen an sich selbst (z.B. Uhr umdrehen, Ärmel / Hose hochkrempeln, Hose in Socken stopfen, Finken vertauschen, Pullover umdrehen, usw.). Kind B gibt Kind A die Anweisung, die Augen zu öffnen. Kind A muss die Veränderungen erraten. Sind alle drei Veränderungen von B herausgefunden worden, wechseln die Rollen.	
	Hinweis: Die Veränderung muss am Körper ersichtlich sein.	
<b>Differenzierung:</b>	- anstelle von drei Veränderungen nur zwei Dinge verändern.	

© MALKA\_Ideensammlung



6

<b>A02</b>	<b>gemeinsames Bild lautlos zeichnen</b>	
<b>Material:</b>	Während der gesamten Aktivität darf nicht miteinander gesprochen werden. Jedes Pärchen hat ein Zeichnungspapier und einen Stift. Kind A zeichnet einen Gegenstand, dann gibt es den Stift an Kind B. Kind B malt einen Gegenstand. Am Ende muss ein gemeinsames Bild entstehen.  Legt ein Kind den Stift auf das Blatt, ist dies das Zeichen, dass die Aktivität beendet ist.	
<b>Differenzierung:</b>	- Malen nach einem vorgegebenen Thema. Quelle: Spielesammlung „Hilfe bevor es brennt e.v.“, Dortmund	

© MALKA\_Ideensammlung



7

<b>A03</b>	<b>Roboterspiel</b>	
<b>Material:</b>	Kind A ist ein Roboter (Augen geöffnet), der nur auf Befehle reagiert. Durch Berührungen lässt sich der Roboter beim Gehen (Achtung: langsam!) lenken. Kind B lenkt den Roboter:  - Kopf berühren: vorwärts gehen - linke Schulter berühren: nach links gehen - rechte Schulter berühren: nach rechts gehen - Rücken berühren: Stopp  1.-3. Durchführung: Kind B lenkt den Roboter zusätzlich verbal ab 4. Durchführung: Lenkung nur noch durch nonverbale Berührung  Achtung: zwischen den Berührungen eine kurze Pause machen.	
<b>Differenzierung:</b>	Zwei Bewegungen gleichzeitig vollziehen, z.B. Kopf und Arme berühren: vorwärts gehen und Arme hin und her bewegen.	

© MALKA\_Ideensammlung



8

<b>A04</b>	<b>Spiegeln</b>	
<b>Material:</b>	<p>Die Partnerkinder stehen sich gegenüber. Sie stellen sich einen Spiegel vor.</p> <p>- Kind A beginnt und macht eine Bewegung (z.B. Glacé schlecken, Haare bürsten, Lippenstift auftragen). Diese muss spiegelbar sein und in einem angemessenen langsamen Tempo durchgeführt werden. Kind B macht die Bewegung nach. Die Kinder wechseln selbstständig die Rollen.</p>	
<b>Differenzierung:</b>		
- Signal einsetzen für den Rollenwechsel.		

© MALKA\_Ideensammlung



9

<b>A05</b>	<b>auf Rücken zeichnen</b>	
<b>Material:</b>	<p>Kind A liegt auf dem Bauch. Kind B zeichnet dem Partnerkind etwas auf den Rücken (z.B. einen Buchstaben). Kind A soll herausfinden, was gezeichnet wurde.</p> <p>- ggf. Kissen - ggf. A4-Papier - Bleistift</p> <p>Stoppt Kind B mit zeichnen, erfolgt lautlos der Wechsel.</p>	
<b>Differenzierung:</b>		
- bestimmtes Thema vorgeben z.B. Buchstaben - Kind A zeichnet das Wahrgenommene auf ein Papier (zeitgleich, während Kind B am Zeichnen ist).		

© MALKA\_Ideensammlung



10

<b>A06</b>	<b>Partnerhände wiederfinden</b>	
<b>Material:</b>	<p>Die Partnerkinder stellen sich einander gegenüber. Die Handinnenflächen berühren sich. Die Augen werden geschlossen. Auf ein Signal der Lehrperson drehen sich die Kinder und versuchen die Handinnenflächen des Partners/der Partnerin wiederzufinden bzw. zu berühren, ohne dass die Augen geöffnet werden.</p>	
<b>Differenzierung:</b>		
- sich ohne Signal drehen - Anzahl und Tempo der Umdrehungen erhöhen		

© MALKA\_Ideensammlung



11

<b>A07</b>	<b>Daumenduell</b>	
<b>Material:</b>	<p>Kind A und Kind B stehen sich gegenüber. Sie klatschen im selben Rhythmus drei Mal (ggf. lautes Mitzählen) auf die Oberschenkel. Anschliessend wird mit beiden Daumen in eine <u>bestimmte Richtung</u> (oben, unten, links oder rechts) gezeigt. Die Richtung wird von jedem Kind frei ausgewählt. Deuten die Daumen der beiden Kinder in dieselbe Richtung, müssen die Kinder nach dem nächsten Oberschenkelklatschen drei Mal mit den Händen des Gegenübers zusammenklatschen.</p> <p>Ziel ist, die Aktivität in möglichst hohem Tempo durchzuführen (wenn möglich ohne Fehler).</p>	
<b>Differenzierung:</b>		
- bei gleicher Daumenrichtung Hände nicht zusammenklatschen - auf Oberschenkel klatschen nur ein Mal		
<small>Quelle: Ulrich, Anderhub &amp; Felder (2011). Dokumentation Luzerner Schultheertage 2011. Luzern: PHLU Zentrum Theaterpädagogik. Verfügbar unter: <a href="https://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu_c/uh/d/rtsp/Schultheertage_2011_unersaetlich/K2_doku_11_für_web.pdf">https://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu_c/uh/d/rtsp/Schultheertage_2011_unersaetlich/K2_doku_11_für_web.pdf</a> [Stand: 26.03.2018].</small>		

© MALKA\_Ideensammlung



12

<b>A08</b>	<b>Was soll ich tun?</b>	
<b>Material:</b>	<p>Kind A stellt dem Partnerkind <u>ohne zu sprechen</u> eine Aufgabe: mit pantomimischen Bewegungen Handlungen darstellen. z.B. Fenster öffnen, einen bestimmten Gegenstand holen, Hände waschen. Kind B muss den Auftrag ausführen.</p> <p>Der Rollenwechsel erfolgt, wenn die Aufgabe erfüllt ist.</p> <p>Hinweis: Kind A darf Kind B nicht berühren, die Anweisungen dürfen nur mit Mimik und Gestik gegeben werden.</p>	
<b>Differenzierung:</b>		
- Die Lehrperson flüstert Kind A eine Aufgabe ins Ohr (z.B. Jacke holen). Kind B erhält pantomimische Anweisungen von A.		
<small>Quelle: Erkert, A. (2008). So verstehen wir uns gut. Kooperative Spiele für Vorschulkinder. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.</small>		

© MALKA\_Ideensammlung



13

<b>A09</b>	<b>Rücken an Rücken</b>	
<b>Material:</b>	<p>Die Partnerkinder stehen Rücken an Rücken und halten sich seitlich an den Händen. Auf ein Signal hin versuchen sie gemeinsam abzusetzen.</p>	
<b>Differenzierung:</b>		
- Die Übung mit geschlossenen Augen durchführen. - Die Partnerkinder setzen sich Rücken an Rücken auf den Boden und zwischen den beiden Rücken haben sie einen Tennisball eingeklemmt. Sie versuchen aufzustehen, ohne dass der Ball auf den Boden fällt. - Sie gehen mit einem zwischen den Rücken eingeklemmten Ball durch den Raum.		

© MALKA\_Ideensammlung



14

<b>A10</b>	<b>Blindenführer/in</b>	
<b>Material:</b>	<p>Kind A hat die Augen geschlossen. Kind B ist der/die Blindenführer/in, hält das Partnerkind an der Hand und führt es durch den Raum. Kind B kündigt Hindernisse und Richtungswechsel, etc. an.</p> <p>- ggf. eine Augenbinde</p>	
<b>Differenzierung:</b>		
- Kind B führt A lautlos (ohne Ankündigung von Hindernissen und Richtungswechsel) durch den Raum.		

© MALKA\_Ideensammlung



15

<b>A11</b>	<b>Das Gegenüber zum Lachen bringen</b>	
<b>Material:</b>	<p>Kind A sitzt Kind B gegenüber.</p> <p>- Kind A muss Kind B durch Mimik und Gestik (kein Geräusch!) zum Lachen bringen. Kind B muss möglichst lange ernst bleiben. Rollenwechsel.</p>	
<b>Differenzierung:</b>		
-		

© MALKA\_Ideensammlung



16

A12	Klangbild malen	
<b>Material:</b> - Zeichnungspapier A3 - beliebige Musik	<p>Auf ein gemeinsames Papier zeichnen die Partnerkinder zur Musik ein Klangbild, d.h. was ihnen in den Sinn kommt. Es muss nichts Gegenständliches sein. Muster, Kritzeleien sind auch erlaubt. Während dem Malen darf <u>nicht</u> gesprochen werden.</p> <p>Das Malen ist beendet, sobald die Lehrperson die Musik stoppt. Anschliessend besprechen die Partnerkinder ihre Darstellungen.</p> <p>z.B. Kind A: „Hier tönnte die Musik, wie es regnen würde, deshalb habe ich an dieser Stelle kleine Punkte gezeichnet.“            Kind B: „Für mich wurde die Musik an dieser Stelle schneller, deshalb habe ich hier viele Striche nahe beieinander gemalt.“</p>	
<b>Differenzierung:</b> - Die Lehrperson setzt verschiedene Musikstile ein.		

Quellen
Bartl, A. (2003). <i>Kleine Stille zwischendurch. Entspannungsspiele für die Grundschule</i> . Berlin: Cornelsen Verlag.
Erkert, A. (2008). <i>So verstehen wir uns gut. Kooperative Spiele für Vorschulkinder</i> . Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
Lewandowski-Möller, C. (2014). <i>Spiellesammlung „Hilfe bevor es brennt“</i> . Verfügbar unter: <a href="http://www.hilfe-bevor-es-brennt.de/angebote/training">http://www.hilfe-bevor-es-brennt.de/angebote/training</a> [Stand: 24.02.2018].
Ulrich, Anderhub & Felder (2011). <i>Dokumentation Luzerner Schultheatertage 2011</i> . Luzern: PHLU Zentrum Theaterpädagogik. Verfügbar unter: <a href="https://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu.cluh/dl/ztp/Schultheatertage_2011_unersättlich/RZ_doku_11_für_web.pdf">https://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu.cluh/dl/ztp/Schultheatertage_2011_unersättlich/RZ_doku_11_für_web.pdf</a> [Stand: 26.03.2018].
WWW Münster, Institut für Erziehungswissenschaft Arbeitsgruppe Forschungsmethoden/ Empirische Bildungsforschung <i>Ideensammlung für Paare. Schaffung einer positiven Atmosphäre und guten Gemeinschaft</i> . Verfügbar unter: <a href="https://www.uni-muenster.de/EW/forschung/projekte/starkeklasse/infosfuerschulen/intern/index.html">https://www.uni-muenster.de/EW/forschung/projekte/starkeklasse/infosfuerschulen/intern/index.html</a> [Stand:24.02.2018].