



6.1 Teilstudie 1: Anfänge

Abstract

In der Studie über Anfänge werden zunächst verschiedene Anfangsinstrumente vorgestellt und deren Funktion als das Etablieren eines (gemeinsamen) Aufmerksamkeitsfokusses oder Zeigen von Aufmerksamkeit beschrieben. Anschließend wurden verschiedene Arten von Anfängen untersucht. Unabhängig davon, ob sie rund und flüssig oder mühsam und holprig mit vielen Neuanfängen verlaufen, ob sie von Lehrerinnen und Lehrern oder von Schülerinnen und Schülern initiiert werden, ob sie deutlich wahrnehmbar sind oder sich eher unscheinbar entfalten: Anfänge von Unterricht etablieren einen Aufmerksamkeitsfokus. Bleibt eine Aufmerksamkeitsfokussierung aus, kommt kein Unterrichtsbeginn zustande. Anfänge sind auf kooperative Handlungen von allen Beteiligten angewiesen. An der Art und Weise ihres Zustandekommens lässt sich das Maß der Kooperativität rekonstruieren.

Diese Teilstudie ist ein online veröffentlichtes Unterkapitel aus dem 2009 im VS-Verlag erschienenem Buch:

Hecht, Michael: Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns. Wiesbaden

Alle dazugehörenden Filmabschnitte finden Sie im Internet unter www.selbsttaetigkeit-im-unterricht.de.

In dieser ersten Teilstudie werden Anfangssituationen analysiert. Der Umgang mit Aufmerksamkeit zeigt sich hier besonders deutlich: „Given that educational events standardly involve two parties, namely the lecturer or teacher on the one hand and a group of students on the other hand, then the transition into the educational activity, be it classroom lesson or university lecture, involves the accomplishment of a focusing of attention. In other words [...] this transition can involve a shift from generalized unfocused activity amongst a group of students to a collective focusing on the lecturer or teacher. It is this transition that is typically described as ‚getting ready‘ to begin the lecture, the lesson, the seminar and so forth”.¹ Anfänge von Unterricht können aus Sicht der Lehrpersonen als zweifache Aufgabe beschrieben werden. *Erstens* muss ein Aufmerksamkeitsfokus hergestellt werden und *zweitens* muss in einer Art Ausblick die gewünschte mittelfristige Situation vorgeschlagen werden, damit die Schülerinnen und Schüler diese Situation entsprechend mit herstellen. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler wiederum muss für einen Anfang von Unterricht das Problem gelöst werden, Aufmerksamkeit auf bestimmte Foki zu zeigen und eine Situation als Unterricht zu reproduzieren. Erst die angemessenen Reaktionen der Klasse auf die Aufmerksamkeitsforderungen und Situationsvorschläge der Lehrperson lassen den Eindruck eines gelingenden Unterrichtsbeginns entstehen. Aufforderung und Befolgen der Aufforderung können als Handlungspaar („adjacency pair“²) betrachtet werden.²

In gewisser Weise sind Anfänge immer Übergänge aus einer Situation in eine andere. Ein Übergang ist daran zu erkennen, dass spürbare Veränderungen in der Situation wahrnehmbar werden. Auch innerhalb von Unterrichtssituationen kommt es häufig zu Übergängen, zum Beispiel von einer Arbeitsphase in eine nächste. So gesehen sind Anfänge zu Beginn einer Unterrichtsstunde nur ein Sonderfall, in dem der Übergang von einer Pausensituation in den Unterricht gestaltet wird. Um anfangen zu können, signalisieren sich Teilnehmende auf verschiedene Weisen, dass jetzt etwas Neues beginnt.³

¹ Francis u.a. 2004, S. 119f.

² Vgl. Francis u.a. 2004, S. 118, 122, 134; Turner 1976, S. 184.

³ Vgl. Turner 1976, S. 141; Wagner-Willi 2001; Wagner-Willi 2005.

6.1.1 *Anfangswerkzeuge*

Bevor ich mich der Analyse einzelner Anfangsszenen zuwende, stelle ich einige Anfangswerkzeuge vor, die Teilnehmende nutzen, um Aufmerksamkeit herzustellen. Diese Sammlung von Instrumenten basiert auf meinem eigenen Datenmaterial, ist aber keineswegs vollständig. Ich habe lediglich Phänomene zusammengestellt, die mir bei der Sichtung des Materials aufgefallen sind. Erst im Anschluss daran unternehme ich eine vertiefende Analyse verschiedener Anfangssituationen hinsichtlich ihrer Funktion bei der Herstellung von Aufmerksamkeit.

6.1.1.1 Aufmerksamkeitszentrum etablieren

Um aus verschiedenen parallelen Handlungen einen Haupthandlungsstrang zu definieren, verwenden die Teilnehmenden folgende Gruppen von Fokussierungstechniken:⁴

Akustische Hinweise

Unter akustischen Hinweisen verstehe ich Signale, die die Aufmerksamkeit auf bestimmte Ziele lenken. Dazu werden kurze Signalwörter wie „So.“, „Also.“, „Gut.“, „Okay.“ oder „Allright.“ eingesetzt. Ein Signalwort alleine ist noch kein Anfang. Es ist eine Ankündigung, dass jetzt etwas passiert, das alle Anwesenden betrifft. Der Raum nach einem Signalwort muss mit Äußerungen oder Handlungen gefüllt werden, die einen Sog hin zu einem sich entwickelnden gemeinsamen Fokus erzeugen. Signalwörter dienen der Prä-Fokussierung. Sie finden sich regelmäßig am Übergang von einer Vorstufe hin zum offiziellen Beginn. Signalwörter markieren Zäsuren wie Anfänge, Enden und Übergänge. Sie haben eine abschließende und fokussierende Funktion und eröffnen zugleich die Bereitschaft für etwas Neues. Ein Signalwort schafft nach der Zäsur Raum und Aufmerksamkeit für die jeweiligen Sprechenden und ist während institutioneller Gespräche in aller Regel Leitungspersonen vorbehalten. Die anderen Teilnehmenden enthalten sich während der Kernaktivitäten solcher Signalwörter, während sie vor- und nachher und in Alltagsgesprächen durchaus von allen Teilnehmenden verwendet werden. Signalwörter mar-

⁴ Vgl. Meier 2002, S. 60.

kieren die Verantwortlichkeit für die Kernaktivität und fungieren so als „membership categorization device“ zur Herstellung der lokalen Identitäten. Sowohl die Produzenten von Signalwörtern als auch ihre Adressaten orientieren sich an diesen, zum Beispiel indem vor oder nach dem Signalwort eine kleinere Pause durch einatmen entsteht, es zu körperlichen Reorientierungen kommt, Teilnehmende auf Äußerungen verzichten oder Handlungen so modifizieren (zum Beispiel leiser Sprechen oder Handlungen beenden), dass Raum für einen gemeinsamen Fokus entstehen kann.⁵

Nichtsprachliche Klangsymbole wie Glocken, Klangschalen, Klatschen, Nationalhymnen oder Schulglocken werden ebenfalls als Anfangssignale verwendet. Die Schulglocke, das Singen der Nationalhymne über den Lautsprecher oder auch Lautsprecherdurchsagen sind von außerhalb des Klassenzimmers gesteuert. Die Schulglocke ist sozusagen der institutionelle Hinweis auf ein weiteres typisches Anfangsinstrument, nämlich fest vereinbarte Anfangszeiten. Gleichzeitig stellt die Schulglocke je nach Zeitpunkt ihres Ertönsens auch ein Endsignal dar.⁶

Begrüßungsformeln sind Aufmerksamkeitssignale, die zugleich eine entsprechende Reaktion der Schülerinnen und Schüler erwartbar machen. Begrüßungen sind Gruß und Anfangssignal zugleich. Um einen Gruß als Anfangssignal zu hören, bedarf es weitere Merkmale, nämlich einer Gesprächssituation, die als Unterricht erkennbar ist, und der Anwesenheit von Personen, die sich als Mitglieder der Kategorien Lehrende und Lernende verhalten. Gleichzeitig sind Begrüßungen Teil von kategoriegebundenen Tätigkeiten von Lehrenden. Oftmals sind Begrüßungen ritualisiert und mit weiteren Anfangssignalen verknüpft wie einem synchronen Aufstehen und Sprechen im Chor durch die Schülerinnen und Schüler. Wie bei den ande-

⁵ Zum Unterschied von „So.“ und akzeptierenden Signalwörtern wie „gut“ oder „okay“ vgl. Meier 2002, S. 61, 66, 76ff. Mazeland bezeichnet solche Signalwörter als „pre-exchange“ (vgl. Mazeland 1985, S. 119; Mazeland 1984, S. 33). Auch Blicke können als vorgelagerte Anfangsvorbereiter eingesetzt werden (vgl. Breidenstein 2006, S. 97; Heath 1986, S. 46f.; Mehan 1979, S. 66).

⁶ Vgl. Meier 2002, S. 51; Turner 1976, S. 146. Die Klangschale als Beispiel eines akustischen Anfangssignals scheint von ihrer Herkunft und der Wirkung ihres Klanges eine seltsame Doppelfunktion in sich zu bergen. Einerseits ist sie als akustisches Signal deutlich vernehmbar, gleichzeitig soll das langsame Verklingen des milden Tones gleichsam als Wunschrührung zu Ruhe führen. Diese Doppelfunktion führt besonders dann zu paradoxen Situationen, wenn die Klangschale als Meditationsinstrument in einer sehr lauten Klassensituation eingesetzt wird. Solche Situationen können ins Absurde kippen und unpassend wirken. Als Extrembeispiel stelle man sich Klangschalen in Fußballstadien oder auf Rockkonzerten vor. Oder umgekehrt Fußballtröten in einem Meditationsraum. Interessant wäre es beispielsweise zu überprüfen, ob Klangschalen als akustische Signale in Jugendhäusern eingesetzt werden oder ob die dort als fehl am Platz empfunden werden.

ren Anfangssignalen auch stellt sich die Frage, wie Anfänge von Unterrichtssituationen als solche verstanden werden, wenn die Gesprächssituation Unterricht eben noch nicht etabliert ist. Francis u.a. argumentieren mit einer „viewer’s maxim“: „... if an activity can be seen as being done by an incumbent of a category to which it is bound, then: see it that way“.⁷ In institutionalisierten Unterrichtsinstitutionen wie in Schulen helfen weitere Rahmungen wie zum Beispiel räumliche Arrangements, Rituale oder die Gewohnheit dabei Anfangssignale als Anfangssignale für Unterricht aufzufassen.⁸

Visuelle Hinweise

Neben den akustischen Signalen wird auch visuell versucht, eine Aufmerksamkeitsausrichtung hervorzurufen. Dazu können „Requisiten“ genutzt werden, indem zum Beispiel Türen geschlossen werden, Arbeitsmaterial auf den Tisch gelegt oder das Licht angemacht wird. Diese Mittel sind teilweise gleichzeitig mit akustischen Signalen verbunden, wie das lautstarke Schließen der Tür oder das „hinknallen“ von Arbeitsmaterial.⁹ Typischerweise werden Neuanfänge durch Körperhaltungsänderungen markiert. Stellungswechsel, Aufstehen, Drehungen, Armbewegungen und ähnliche Bewegungen, die sich in irgendeiner Form von den bisherigen unterscheiden, signalisieren anderen Situationsteilnehmenden mögliche Änderungen der bisherigen Situation und fordern Aufmerksamkeit ein.¹⁰

“Vorne“

Teilnehmende und insbesondere Lehrerinnen und Lehrer präsentieren ihren Körper und damit sich selbst im Raum als Aufmerksamkeitsziel. Dies setzt, so banal das klingen mag, ihre Anwesenheit voraus. Lehrkräfte sind für Unterricht unentbehrliche Personen. Ihre Anwesenheit heben sie häufig besonders hervor: Sie stehen gut sichtbar vorne („Unterricht findet vorne statt“), sie inszenieren sich in einem Mittelpunkt, stellen sich neben das Pult, legen Schlüssel oder Taschen ab, sie machen ritualisierte Handzeichen und werfen gezielte Blicke in die Klasse oder auf einzelne

⁷ Francis u.a. 2004, S. 117f.

⁸ Vgl. Francis u.a. 2004, S. 116 ff; Mazeland 1985, S. 103, 110 ff, 123. Auf die Schwierigkeit von Anfängen pädagogischer Situationen außerhalb solcher institutionellen Rahmen wurde mit Müller bereits im 2. Kapitel hingewiesen (vgl. Müller 1995a).

⁹ Mazeland nennt das Türenschließen ein Signal, um Vollzähligkeit zu signalisieren (vgl. Mazeland 1985, S.102).

¹⁰ Vgl. Kendon 1990; Mehan 1979, S. 36ff, 65.

Schülergruppen. Mazeland nennt das Gebiet rund um die Tafel in dem Teil des Raumes, in dem wichtige Ansagen gemacht werden, eine „institutionelle Zone“ oder mit Streeck eine „fokale Zone“, auf die durch die räumliche Ausgestaltung ein Aufmerksamkeitsschwerpunkt gerichtet wird. Indem die Lehrerinnen und Lehrer sich „vorne“ positionieren, können sie die Klasse in den Blick nehmen und selbst gesehen werden. Entsprechend blicken die Lehrpersonen zu Beginn oft einmal in bzw. über die Klasse. Dieser Blick hat einerseits die Funktion zu überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler durch ihre Blicke Aufmerksamkeit und damit ihre Bereitschaft zum Beginn signalisieren. Zugleich zeigt die Lehrperson selbst ihre Bereitschaft anzufangen. Dieser Aspekt wird in der 4. Teilstudie über Blicke ausführlich analysiert. Ergänzt werden kann das „Vorne“ durch Objekte, die als Aufmerksamkeitsziel inszeniert werden, zum Beispiel indem sie Tageslichtprojektoren anschalten, Gegenstände hochhalten und Tafeln hochschieben oder etwas anschreiben. Der Tafel kommt dabei oft eine besondere Rolle zu. Als meist festinstallierter Gegenstand ist sie ein Mittelpunkt der „fokalen Zone.“ An dieser „Fläche mit herausgehobenen Sichtbarkeit“ kann Unterricht materialisiert werden.¹¹

Irritationen

Eine weitere Möglichkeit der Aufmerksamkeitserzeugung ist die Irritation. Teilnehmende inszenieren etwas Ungewöhnliches oder Irritierendes. Dadurch wird strukturell eine Situation geschaffen, in der andere Teilnehmende keine eingespielten Routinen verwenden können, sondern aufmerksam verfolgen müssen, was hier „gespielt“ wird, um ihr Verhalten entsprechend ausrichten zu können.¹²

Steigerungsketten

Selbstverständlich werden akustische und visuelle Hinweise auch kombiniert eingesetzt. Eine weitere Form der Aufmerksamkeitssteuerung ist die Inszenierung einer

¹¹ Vgl. Birmingham u.a. 2002; Breidenstein 2006, S. 45, 217ff.; Freebody u.a. 2000, S. 154; Macbeth 2000, S. 30; Mazeland 1985, S. 107f.; Streeck 1983a. Mazeland spricht von einem „ostentativen Rundumblick“ der Lehrperson (vgl. Mazeland 1985, S. 102f., 109; vgl. dazu auch Atkinson 1982, S. 104f.; Breidenstein 2006, S. 97; Sahlström 2002, S. 48; Turner 1976, S. 144). Vgl. dazu auch die erhöhte Stellung des Pultes in alten Klassenzimmeranordnungen; Goffman betont den Zusammenhang zwischen Positionierungen und gesellschaftlicher Stellung (vgl. Goffman 1979b). Wiesemann u.a. sprechen von Tafelbühnen (vgl. Wiesemann u.a. 2002, S. 152f.).

¹² Vgl. Goffman 1980, insbes. S. 413. Ungewöhnliche Anfänge führen zu einer Aufmerksamkeitsfokussierung, da keine (Schüler-) Routinen greifen. Man *mus* aufpassen, die Parallelwelten werden reduziert, die Handlungsmöglichkeiten sind eingeschränkt (vgl. Breidenstein 2006, S. 124f.).

Steigerung mithilfe der oben beschriebenen Mittel. Teilnehmende beginnen mit subtileren Formen und steigern diese, bis sie eine gewünschte Wirkung erzielen. Dabei führt nicht nur die zuletzt eingesetzte höchste Stufe der Maßnahme zu einer Aufmerksamkeitsfokussierung, sondern auch die Steigerung ist ein eigener, von den anderen Teilnehmenden wahrnehmbarer Hinweis auf ein bestimmtes Ziel hin.¹³

Etablieren einer Situation und ihre Reproduktion

Etwas quer zu den bislang genannten Instrumenten der Aufmerksamkeitsfokussierung stellt sich die Aufgabe dar, bestimmte Themen oder Handlungen in den Fokus zu stellen. Unter dem Etablieren und Reproduzieren einer Situation verstehe ich hier eine Rahmung, die es den Teilnehmenden ermöglicht, ihre Handlungen einem bestimmten Aufmerksamkeitszentrum entsprechend anzuordnen. Es wird nicht nur der Beginn von etwas Neuem signalisiert und ein Aufmerksamkeitszentrum etabliert, sondern gleichzeitig werden erwartete Handlungsperspektiven aufgezeigt. Das Etablieren der Situation kann sich auf die Aufforderung beschränken „jetzt mal aufmerksam zu sein“. Es kann sich aber auch um konkrete Arbeitsaufgaben, um das zu behandelnde Thema oder indirekte Handlungsaufforderungen wie das Stellen von Fragen handeln. Häufig erfolgen diese Vorgaben, indem sie explizit formuliert werden. Rehbein untersucht solche Planformulierungen in Ansagen. Dabei können die Lehrpersonen auf die Schülerinnen und Schüler als routinierte Koproduzenten bauen, denen nicht alles explizit erklärt werden muss. Vielmehr reichen oft ritualisierte Andeutungen oder Schlagwörter wie „Bitte Bücher auf S. 34 aufschlagen“ oder „Vokabeltest“, um die damit verbundenen Erwartungen deutlich zu machen.¹⁴

6.1.1.2 Aufmerksamkeit zeigen

Bislang wurden nur Fokussierungstechniken zur Etablierung eines Zielpunktes beschrieben. Diese Instrumente werden in Unterrichtssituationen vorwiegend von Lehrpersonen verwendet. Umgekehrt bedeutet das, dass Anfänge deutlich häufiger

¹³ Zu einer Steigerung mithilfe der mehrmaligen Verwendung von „So.“ vgl. Meier 2002, S. 82f.

¹⁴ Vgl. Rehbein 1981.

von Lehrerinnen und Lehrern initiiert werden.¹⁵ Dadurch könnte der Eindruck entstehen, diese allein seien für die Herstellung von Anfängen zuständig. Dem ist ausdrücklich nicht so. Aufmerksamkeit bedarf der Koproduktion. Lehrkräfte sind auf die Aufmerksamkeitshandlungen der Schülerinnen und Schüler angewiesen und suchen regelrecht danach: „Die Lehrerin ‚liest‘ die Situation in der Klasse, sie sucht nach entsprechenden Zeichen bei Einzelnen...“¹⁶. In der 4. Teilstudie über Blicke werden Techniken des Zeigens von Aufmerksamkeit durch die Blick- und Körperausrichtung näher untersucht. An dieser Stelle beschreibe ich daher nur Aufmerksamkeitssignale, die für Anfangssituationen zu Beginn einer Stunde besonders typisch sind. Dabei handelt es sich zum Teil um Tätigkeiten, die eine gezielte Aufmerksamkeitsfokussierung durch die Lehrkräfte erst ermöglichen, also um Tätigkeiten, die einen Prä-Beginn herstellen.

Anwesenheit

Ein nicht zu vernachlässigender Anfangspunkt ist ein gewisser Grad von Vollständigkeit der Schülerinnen und Schüler. Anwesenheitskontrollen in Schulen spielen also (über einen Kontrollcharakter, verbunden mit schulrechtlichen Hintergründen und der Aufsichtspflicht hinaus) eine Rolle beim Beginnen von Unterricht. Anwesenheit wird thematisiert, wenn eine Gruppe als noch nicht vollständig betrachtet wird.¹⁷

Auf die Plätze

Eine sehr banal erscheinende Tätigkeit ist das Aufsuchen der Plätze. Alle Schülerinnen und Schüler haben „ihren“ Platz, wissen, wo sie hingehören. Sie nehmen ihre „institutionalisierten Positionen“ ein und machen sich dadurch zu Schülerinnen und Schüler. Das Wort „Platz“ impliziert dabei bereits eine Ordnung, die in der Regel mit einer Ausrichtung des Körpers einhergeht und durch entsprechende Anordnung des Mobiliars verstärkt werden kann.¹⁸

¹⁵ Mehan weist darauf hin, dass dies auch in über 80 % der Fälle von Anfängen der Fall ist (vgl. Mehan 1979, S. 80). Organisationsphasen werden ausschließlich von Lehrerinnen und Lehrern initiiert (vgl. Mehan 1979, S. 49).

¹⁶ Breidenstein 2006, S. 177f.

¹⁷ Vgl. Mazeland 1985, S. 102, 110; Turner 1976.

¹⁸ Vgl. Breidenstein 2006, S. 39; Mazeland 1985, S. 96, 107.

Arbeitsmaterial bereitstellen

Ergänzend kann die Bereitstellung von Arbeitsmaterial oder gar die Beschäftigung mit Arbeitsmaterial auf den Plätzen als Ausrichtung auf die zu erwartende Unterrichtsordnung hin verstanden werden. Das Auspacken und Anordnen von Arbeitsmaterial signalisiert: „Ich ordne mich jetzt“.¹⁹

Ruhe

Eine weitere dieser vorbereitenden Tätigkeiten ist Ruhe. Stille kann der Fokussierung dienen, indem das in die Stille gesagte Wort besonderes Gewicht erhält. Gleichzeitig wird Aufnahmebereitschaft, Aufmerksamkeit signalisiert. Indem die Schülerinnen und Schüler bestimmte Lautstärkepegel nicht überschreiten bzw. leise werden, ermöglichen sie teilweise noch vor deren Einsatz akustische Hinweise von Lehrpersonen und schaffen damit erst die Voraussetzung für eine Fokussierung. Leise sein kann durchaus als aktive Handlung betrachtet werden. Was aber muss man tun, um Ruhe herzustellen? Diese Frage lässt sich am einfachsten über ihr Gegenteil beantworten: was ist zu tun, um unruhig zu sein?²⁰ Die Herstellung und Wahrnehmung von Unruhe hängt von der jeweiligen Situation ab. Um in einer Pause Unruhe herzustellen, müssen andere Register gezogen werden, als während des Unterrichts. Im Unterricht kann bereits das unerlaubte Reden oder ein Aufstehen und Herumlaufen Unruhe produzieren. In einer Pause bedarf es dazu vermutlich bereits mehr, so zum Beispiel wilden Herumrennens, „über Tische und Bänke gehen“ oder lauten Schreiens. Letztere Methoden führen im Unterricht natürlich umso mehr zu Unruhe. Ein gerade in schulischen Kontexten besonders beachtetes Merkmal ist die Lautstärke. Um unruhig zu sein, muss man einfach nicht ruhig, sprich laut sein. Gespräche und akustische Signale werden durch einen Luftwellenstau („jamming of the airwaves“) erschwert oder gar blockiert.²¹ Neben diesem akustischen Merkmal lässt sich Unruhe auch an der Gleichzeitigkeit gegenläufiger, sich überschneidender Aktivitäten festmachen, die auch visuell ein unruhiges Bild erzeugen. Teilnehmende zeigen dabei schnelle, große Bewegungen wie rennen, aufstehen, mit den Armen fuchteln, aufspringen, Möbelstücke ruckartig bewegen etc.

¹⁹ Vgl. Mazeland 1985, S. 98.

²⁰ Vgl. Arminen 2005, S. 117, 120; Breidenstein 2006, S. 222; Meier 2002, S. 62, dort Fußnote 56.

²¹ Vgl. Breidenstein 2006, S. 52; Danby u.a. 2000, S. 113, 116.

Entscheidend für das Maß wahrgenommener (Un-)ruhe ist häufig kein absoluter Wert, sondern ein Lautstärkewechsel. Tadel von Lehrerinnen und Lehrern hinsichtlich der Lautstärke treten insbesondere bei „Crescendi“ auf. Umgekehrt wird eine abnehmende Tendenz trotz hoher Lautstärke als „Schritt in die richtige Richtung“ gewertet. Unruhe ist insofern eine strukturelle Gefährdung für Unterrichtssituationen, als eine gemeinsame Aufmerksamkeitsfokussierung erschwert oder ganz verhindert wird. Die Instrumente zur Herstellung von Unruhe lassen sich umgekehrt gewendet auch zur Produktion von Ruhe nutzen. Geringe Lautstärke spielt hier eine zentrale Rolle. Allerdings ist es selbst in einem „Idealfall“ keineswegs so, dass immer absolute Ruhe herrscht bzw. immer nur eine Stimme zu hören ist. Unterricht kann je nach Arbeitsphase durch unterschiedliche Lautstärken geprägt sein. Manche Phasen zeichnen sich direkt durch ein „arbeitsames Gemurmel“ aus. Dann ist aber kein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus mehr etabliert, sondern die Klasse ist für Partner- und Gruppenarbeiten mit jeweils eigenen kleinen Foki unterteilt.²² Hinzu kommt, wie bei der Unruhe, ein visueller Anteil, der zum Beispiel durch das Aufsuchen der Plätze, geordnete, fast synchrone Handlungen oder kleine, unauffälligere Bewegungen hervorgebracht werden kann. Dabei spielt eine räumliche Komponente eine Rolle. Gerade in Übergangsphasen, in denen Unterricht noch nicht vollständig etabliert ist, verweist eine Orientierung an den räumlichen Vorgaben auf eine Unterrichtsordnung, die durch den Raum mit hergestellt wird.²³

Begrüßungsrituale

Als weitere Gruppe können die oben bereits erwähnten Begrüßungsformeln genannt werden. So signalisieren die oft chorisch ausgeführten ritualisierten Aktivitäten wie das Aufstehen zur Begrüßung der Lehrkraft, ein gemeinsames „Guten Morgen“, aber auch das Aufstehen zur Nationalhymne in Kanada, einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus. Das geschlossene Aufstehen, aber auch das Hinsetzen auf die Plätze, kann als große Körperhaltungsänderung („large scale shifts“) verstanden werden.²⁴

²² Vgl. Atkinson 1982; Breidenstein 2006, S. 50f., 148.

²³ Vgl. Macbeth 1990, S. 192.

²⁴ Vgl. Mehan 1979, S. 77.

6.1.2 Eine Typologie von Anfangssituationen im Unterricht

Die bislang vorgestellten Anfangsinstrumente der Teilnehmenden stellen einen theoretisch fundierten Überblick und eine heuristische Hervorhebung von Phänomenen dar. Um Analysen im engeren Sinne handelt es sich dabei noch nicht. Im Folgenden sollen die Funktionen dieser Instrumente innerhalb konkreter Anfangssituationen hinsichtlich der Herstellung eines Aufmerksamkeitsfokusses untersucht werden. An verschiedenen Arten von Anfängen wird die systematische Grundlage für ein Gefühl eines kooperativen Beginns (also mit einer gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokussierung) oder dessen Gegenteil analysiert.

(1) #1 09:44-13:46

	09:46	09:52	09:58
Lw v	[unv.]	Hi guys, come on in	Justus, would you please erase math over there at the board. Both for 7l and 7M [.] and be very careful with the eh tripod.
Lw nv	Nickt, dreht am Projektor	dreht sich hereinkommenden Sx zu, stützt Hände in die Hüften	dreht sich nach rechts und spricht zu einem Sxm
Sx v			Gemurmel [unv.]
Sx nv		erste Sx kommen mit Heften in den Klassenraum, setzen sich, räumen ihre Arbeitsmaterialien zur Seite	mehrere Sx kommen herein,

	10:09	10:35	10:15
Lw v	[unv.]		Sch:scht[.] everything's on. everything's on you're being watched right now
Lw nv	immer noch Hände in den Hüften, spricht zu einigen Sx		dreht sich nach rechts zu den S, geht zurück zum Projektor, spricht mit einem Sxm, stützt sich mit einer Hand auf Projektor auf, andere Hand in der Hüfte, wartet, schaut sich in der Klasse um
Sx v		[unv. camera on?]	[unv.]
Sx nv		einzelne Sxw kommt durch die offene Tür herein, geht an ihren Platz	

	10:42	10:43	10:48
Lw	It was good Mitchel?	Can you expect good results?	[good. I know unv.] [.]Sch:scht; (führt Einzelgespräche [unv.]
Lw nv		nickt, grinst	schaut zu herein kommenden Sx, dreht sich zurück, antwortet einer Sxw, steht am Projektor
Sx v	Ya		
Sx nv			eine Gruppe von Sx kommt mit Arbeitsmaterial herein. Sx gehen zum Teil gleich an ihren Platz und setzen sich, räumen ihre Hefte unter den Tisch, andere räumen Materialien zur Seite bevor sie sich setzen

	11:07	11:20	11:32	11:36	11:37
Lw v	Sch:scht [...] [unv.], Sch:scht	[unv.]	Okay.	Where's (Emely)	
Lw nv	steht angelehnt am Projektor, wartet	wartet weiterhin	dreht sich einmal um sich selbst	schaut zur Tür	dreht sich um
Sx v		Gemurmel			Sx: She's coming, S1m: Oh Miss, Miss
Sx nv		die meisten S sitzen auf ihren Plätzen,			

	11:40	11:43	11:45	11:47	11:54
Lw v	Did you forget my name?		Give me one minute, please.	Is [Schülername? unv.] still away?	
Lw nv	hebt ihre Hand, fragt nickend		hebt erneut ihre Hand	schaut in Richtung einer S, zeigt kurz mit dem Finger auf sie, stellt Frage und wartet auf Antwort	bückt sich nach vorne Richtung Sx
Sx v	Can I get my eh	S1m: Aah Miss Liesel sorry, can I please get my scissors, I forgot them in the locker [unv.]		Gemurmel [unv.]	
Sx nv				S steht auf	

	11:55	11:56	12:22	12:23	12:30
Lw v		Thank you.	Yes, [unv. Schülername?]	.	Can you just wait?
Lw nv		nickt und schaut sich in der Klasse um	geht rückwärts vor die Tafel, bleibt dort stehen, Hände auf dem Rücken verschränkt		verneint mit Kopfbewegung
Sx v				S1m: I think I know what we are going to do we gonna cut out words [unv.]	We did it last year it was cool.
Sx nv	S2w: He's still away.	einzelne Sx stehen auf, einzelne kommen zur Tür herein			

	12:35	12:39	13:04	13:13	13:19
Lw v			[unv.]		Okay [..]
Lw nv	geht zur Tür, schaut raus	schließt die Tür zur Hälfte, bleibt in der Tür stehen, schaut weiterhin raus	schaut in die Klasse	schaut noch einmal raus, schließt die Tür, geht vor die Tafel	geht zurück Richtung Tür, Sx kommt zur Tür herein
Sx v		[unv.]		S werden ruhiger	
Sx nv					

	13:25	13:31
Lw v		Okay, what I like you to have on your desk right now is nothing. [.] So please put it under your desk, please. Sch:scht ...
Lw nv	schaltet das Licht aus, geht vor die Tafel	steht an Tisch, stützt sich auf, linke Hand in die Hüfte gestemmt
Sx v		
Sx nv		legen ihre Materialien unter ihre Tische

In Szene (1) ist eine Anfangssequenz transkribiert, die einige der oben genannten Instrumente enthält. Die Lehrerin formuliert persönliche Begrüßungen und fordert gleichzeitig auf, sich zu versammeln. („come on in“ 09:52). Ein erstes Signalwort („Okay“ 11:32) wird von einem Blick begleitet, der als Anwesenheitskontrolle interpretiert werden kann, zumal sie nach fehlenden Jugendlichen fragt. Die Anfrage eines Schülers, nochmals aufstehen zu dürfen, um eine Schere zu holen, wird zunächst abgelehnt. Sowohl die Anfrage selbst als auch deren Ablehnung verweisen auf den Beginn einer Unterrichtssituation. Die durch das Aufsuchen der Plätze geschaffene räumliche (Unterrichts-)Ordnung soll nicht wieder aufgehoben werden. Die Klasse ist jetzt relativ ruhig. Trotz der Anwesenheit der Lehrerin und der Klasse hat der Unterricht noch nicht begonnen, es herrscht eine Zwischensituation, ein oben beschriebener Vor-Beginn. Dann folgt ein Abschnitt, der als ein versuchter, aber misslungener schülerinitiiertes Anfang gelten kann: Der Schüler meldet sich, wird aufgerufen und versucht zu berichten, was seiner Meinung nach gleich Thema sein wird. Die Lehrerin blockt diese Formulierung eines Planes für die Unterrichtsstunde als verfrüht ab („Can you just wait“ 12:30) und wendet sich zur Tür. Dort steht sie mit der Klinke in der Hand bei halbgeschlossener Tür und schaut abwechselnd in den Raum und nach draußen auf den Gang. Mit dem Schließen der Tür setzt sie eine Reihe von weiteren Eröffnungssignalen in Gang: Sie begibt sich in die Mitte des Raumes vor der Tafel. Sie nutzt ein weiteres Signalwort, gefolgt von einer Pause („Okay“ 13:19). Dann verlässt sie ihren Platz nochmals und geht zum Lichtschalter. Ein weiterer Schüler kommt herein. Die Lehrerin löscht das Licht, geht zurück vor die Tafel, setzt sich hin und beginnt einen Satz mit einem weiteren „Okay“ und einer konkreten Arbeitsanweisung.

In diesem Anfang wird der Vor-Beginn relativ lange in einer schwebenden Stellung gehalten. Es ist nicht mehr Pause, die Lehrerin hat aber auch noch nicht mit dem Unterricht begonnen. Dennoch zeigen die Schülerinnen und Schüler durch

das Sitzen an den Plätzen und ein relativ ruhiges Verhalten ihre Orientierung an der Situation. Da es noch keinen konkreten Aufmerksamkeitsanlass gibt, ist auch noch keine entsprechende Fokussierung festzustellen, wohl aber eine grundsätzliche Bereitschaft zur Aufmerksamkeit. Durch ihr Verhalten lassen die Schülerinnen und Schüler keinen Zweifel aufkommen – sobald der Unterricht beginnt, sind sie auch dazu bereit.

Schülerinitiierte Anfänge

Schülerinitiierte Anfänge verlaufen nach Mehan „irgendwie“ anders als Anfänge von Lehrenden. Sie stellen entweder Unterbrechungen dar, die dann von den Lehrenden entsprechend getadelt werden, oder sie können an transition relevant places von den Schülerinnen und Schüler geschickt eingeflochten werden. Ihre Initiative hat jedoch nur unter bestimmten Voraussetzungen Erfolg, nämlich wenn die Lehrenden die Beiträge als relevant markieren.²⁵ Insofern stellen diese abweichenden, da schülerinitiierten Anfänge nur „Anfänge von Lehrers Gnaden“ dar und bestätigen die Regel, dass Aufmerksamkeitszentren von den Lehrpersonen etabliert werden. Auch in meinem Material lassen sich hierfür Fälle finden. In Szene (1) wurde bereits ein Abschnitt eines schülerinitiierten Anfangs beschrieben. Dort gelang es dem Schüler nicht, einen Anfang zu etablieren. Anders in Filmabschnitt (2):

(2) #71 28:14-29:13

	28:15	28:16	28:17	28:18			28:19
Lm v	(take) your pencil.						
Lm nv							
S1w v		Trina it's snowing		Sxm: It's snowing.	Trina!		
S1w nv							
S2w v			It's snowing?			Oh, it's	snowing!
S2w nv			dreht Kopf,	steht auf,	Mund geöffnet, große Augen		zeigt in Richtung Fenster

²⁵ Vgl. Mehan 1979, S. 80, 140ff.

		28:25	28:30	28:40
Lm v			It's a miracle.	
Lm nv	dreht Kopf kurz zum Fenster	schaut ohne Worte im Klassenzimmer hin und her		grinst kurz, bückt sich zum Schrank, geht nach vorne zum Lehrerpult, legt etwas ab, kehrt zurück an Seite des Raumes
Sx v	Sx [unv.: Durcheinander Rufen, Schreien, Kreischen, Jubeln Yes; Wow, Holy Shit We gonna die...]	Sxm: Is it really?		Sx:It's snow
Sx nv		einzelne stehen auf, gehen in Richtung Fenster	nach und nach gehen weiter Sx Richtung Fenster, aber auch im Klassenzimmer hin und her	

Durch ihr Rufen und Aufspringen führen die Jugendlichen eine Unterbrechung der Unterrichtssituation herbei. Das Ende des Unterrichts stellt gleichzeitig den Beginn einer anderen Situation dar. Daher kann zwar von einem schülerinitiierten Anfang aus dem Unterricht hinaus gesprochen werden. Dennoch etabliert zumindest ein Großteil der Schülerinnen und Schüler einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus: den fallenden Schnee vor den Fenstern. Da der Lehrer nicht weiter eingreift, bekommt die Situation beinahe schon wieder einen kooperativen Charakter. Wie der Lehrer aus dieser Situation wieder Unterricht etabliert, wird weiter unten im Filmabschnitt (11) genauer untersucht.

Darüber hinaus bin ich in meinem Material auf eine weitere Formen schülerinitiierten Anfänge gestoßen.

(3) #119 23:43-28:26

		24:01	25:44	27:01	27:06
Lw v					Karlos?
Lmw nv		blickt von hinten in die Klasse, setzt sich an das Pult, schaut in ihre Unterlagen, schaut in den Raum			
Sx v	Gemurmel im Raum	es wird lauter	Gemurmel	S1m ruft laut nach vorne	
Sx nv	schauen zur Tafel, auf ihre Hefte, schreiben	Sxw heftet Blatt ab, packt zusammen, steht auf, nach und nach packen weitere Sx zusammen	stehen nach und nach auf		

			27:44
Lw v	(.)	Please.	
Lw nv		Legt Finger an Mund	
Sx v			
Sx nv	S1m dreht sich um		Sx kommen mit Büchern zurück, Stühle rücken, setzen sich, arbeiten an ihren Plätzen weiter, lesen

Der Fall (3) stellt einen ungleichzeitigen Anfang dar, da die Schülerinnen und Schüler individuell den Übergang in die nächste Arbeitsphase vornehmen. Sie stehen auf, sobald sie eine Aufgabe abgearbeitet haben, und holen sich das Arbeitsmaterial für die nächste Phase.

(4) #73 01:40-02:22

Sx v	Gemurmel, reden miteinander, [unv. water, vinegar]
Sx nv	kommen singend in die Klasse, gehen zielstrebig auf ihre Plätze, beugen sich über Arbeitsmaterial, gehen zu Versuchsordnung an der Seite des Raumes, sind geschäftig und relativ leise, schlagen Ordner auf, holen Zettel heraus

Auch in Szene (4) gibt es wie in Fall (3) keinen gemeinsamen Anfang, sondern die Jugendlichen beginnen nacheinander, nachdem sie aus der Pause zurück sind, ihre Arbeiten aus der Stunde zuvor wieder aufzugreifen. Darauf weist auch das auf den

Tischen angeordnete Arbeitsmaterial hin. Nach diesem schülerinitiierten Anfang bringt sich der Lehrer wenig später zusätzlich ein:

(5) #73 05:40-06:24

	05:47	05:49	05:52
Lm v			Keep track of the time. Don't leave everything to the end. I'm especially interested
Lm nv	kommt von der Seite, geht hinter dem Lehrerpult entlang, bleibt an der rechten Seite des Pultes stehen	streift sich durch das Haar, Blick Richtung S gewandt	
Sx v	Gemurmel,		
Sx nv		Fortsetzung der Geschäftigkeit, unterhalten sich an ihren Plätzen einige S stehen an der Seite bei der Versuchsanordnung	

	05:57	06:00	06:06	06:08
Lm v	(..)	And seeing your table with all the estimates on it before you measure.		dann Einzelne aufgerufen und angesprochen
Lm nv	lehnt sich nach vorne, sucht Blickkontakt zu Sx		lehnt sich wieder zurück, bereitet Versuchsmaterialien vor, während er in die Klasse blickt	
Sx v	unterhalten sich untereinander			
Sx nv	sind weiter beschäftigt, blicken nicht zum L. auf			

Der Lehrer löst das Problem, einen Anfang zu setzen, obwohl etwas schon angefangen hat. Dabei bemüht er sich durch Aufmerksamkeitssignale wie Körperbewegungen, Blicke und Redepausen, sich als gemeinsamen Fokus zu etablieren. Die Schülerinnen und Schüler zeigen jedoch kaum Reaktionen auf diese Versuche. Ihre Körperhaltung und Blicke bleiben auf die jeweiligen Arbeitsmaterialien gerichtet.

Der Lehrer geht daraufhin dazu über, einzelne Schülerinnen und Schüler direkt und konkret anzusprechen.

(6) #45 03:00-04:41

		03:10	04:05
Lw v			
Lw nv		verlässt den Raum	kommt wieder zur Tür herein
Sx v		Gemurmel	
Sx nv	einzelne lesen bereits, andere kommen in den Raum und setzen sich	weitere kommen in den Raum, holen Stühle, setzen sich, bereiten ihr Material vor, beginnen selbständig zu lesen, es wird ruhiger	

			04:22	04:30	
Lw v	spricht Sm wegen Ordner an, den sie mitbringt		Klangsignal durch Lautsprecher	[Okay] stand please	Durchsage zur Nationalhymne beginnt
Lw nv		gibt Sm den Ordner; geht in die Klasse		Verlässt wieder den Raum	
Sx v					
Sx nv	Sm geht zur Lehrerin		stehen nach Klangsignal zur Nationalhymne auf		

In Filmabschnitt (6) beginnen die Schülerinnen und Schüler bereits vor dem offiziellen Beginn durch die Lehrerin und die Nationalhymne mit der Tätigkeit für diese Unterrichtsstunde. Sie setzen sich auf ihre Plätze, bereiten ihr Material vor, werden leiser und beginnen zu lesen. Die Lehrerin hat zwischenzeitlich ihre Vorbereitungen im Klassenzimmer unterbrochen und hat den Raum verlassen.

Die drei Szenen (4), (5), (6) zeigen Anfänge bzw. Übergänge, die von Schülerinnen und Schülern ausgehen. In allen drei Fällen wird Lernmaterial in den Mittelpunkt von Aufmerksamkeit gestellt und Unterricht gemacht. Dennoch müssen diese Anfänge deutlich von lehrerinitiierten Anfängen unterschieden werden. Sie stellen Fortsetzungen von Unterricht dar und keine Neuanfänge. In Filmabschnitt (5) und (6) wird an Aufgaben angeknüpft, die sich über mehrere Stunden hinziehen.

Die Leistung der Jugendlichen, aus der Pausensituation ohne weitere Fremdfokussierungen durch den Lehrer die Unterrichtstätigkeit wieder aufzunehmen, soll dabei in keiner Weise geschmälert werden. Neben der Tatsache, dass es sich um Übergänge *innerhalb* der Gesprächssituation Unterricht handelt, fällt ein weiterer entscheidender Unterschied zu lehrerinitiierten Anfängen auf: Die Schülerinnen und Schüler etablieren nämlich keinen zentralen Aufmerksamkeitsfokus für alle Anwesenden, sondern markieren Übergänge in Unterrichtsformen mit mehreren Foki. Diese befinden sich, wie bei Einzel- oder Partnerarbeiten typisch, nicht „vorne“, sondern in unmittelbarer Nähe der Jugendlichen, also zum Beispiel bei Büchern, Heften, Versuchsgegenständen oder den Mitschülern selbst.²⁶ Sie etablieren keinen Aufmerksamkeitsfokus für andere, sondern zeigen eine unterrichtsorientierte Aufmerksamkeit an sich selbst.

Irritationen

Der folgende Fall zeigt einen abrupten Übergang aus einer Unterrichtssituation in die nächste:

(7) #71 14:28-16:47

	14:31	14:38	14:44	14:50
Lm v	Thank you very much. [.] Give Shannon hand.	Allright. Stand up! [.] Stand up!	Stretch! [.] Stretch! Up. Up	Okay, everybody lean this way. [.] Lean this way.
Lm nv	klatscht	steht auf der rechten Seite des Klassenzimmers	Streckt sich	streckt sich, lehnt sich nach rechts und dann nach links
Sx v			lachen	
Sx nv	klatschen	stehen zögerlich auf	strecken sich zögerlich, schauen sich gegenseitig an	Bewegungen der Sx sind verzögert, unsynchron, nicht alle machen mit

²⁶ Vgl. Breidenstein 2006, S. 172. Zur Gestaltung von „peer teaching“ Situationen vgl. Streeck 1983a.

	14:58	15:08	15:11
Lm v	Lean forward. [.] Don't bend your knees. See how far you can touch down without touching without bending your knees.	Stand up. [.]	Okay, follow me, one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten
Lm nv	lehnt sich mit ausgestreckten Armen nach vorne	streckt abwechselnd, rhythmisch seine Arme nach rechts und links oben	
Sx v			[Let's do the Limbo], lachen
Sx nv		führen die Übungen jetzt gleichzeitig mit L aus, sind im Rhythmus	

	15:22	15:38	16:01	16:06
Lm v	Follow me. [.]one, two, three, four, five, six, don't kick), seven, eight, nine, ten, follow me. [.] Allright. Ready? [.] ready?, ready?	One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.(.), Ok., ready?	Do this.	And do this.
Lm nv	hebt abwechselnd das linke und das rechte Bein an	macht abwechselnd mit dem rechten und linken Bein Ausfallschritte nach vorne	bewegt seine Finger	streckt Arme, macht Hände auf und zu
Sx v		Gemurmel, leises Lachen		
Sx nv				

	16:10	16:16	16:25	16:30
Lm v	To the side [...] Stop!	Take your shoulders up, hold it. And slowly	Have a seat. [.]	Turn to your paper that says 'What's the mass'.
Lm nv	streckt Arme zur Seite, macht Hände auf und zu	zieht seine Schultern nach oben, lässt seinen Kopf entspannt hängen	bleibt an der Seite stehen	schlendert an der Seite des Raumes entlang, wartet
Sx v				
Sx nv			setzen sich, es wird lauter	suchen ihr Arbeitsblatt heraus, werden leiser

Ohne dass es aus den vorherigen Äußerungen des Lehrers vorhersehbar gewesen wäre, fordert der Lehrer nach einem Signalwort zum Aufstehen auf. Dabei nennt er keine Begründung. Durch Blicke und trotz mehrfacher Aufforderung nur zögerliches Aufstehen zeigen die Schülerinnen und Schüler ihre Irritation. Sie stellen Irritiert- und Überrascht-Sein her. Die Blicke übernehmen hier die Funktion, nach möglichen Erklärungen und einer Rahmung für die ungewöhnliche Situation zu

suchen. Die Schülerinnen und Schüler erhöhen also ihre Aufmerksamkeit. Erst nach mehreren weiteren Aufforderungen (14:44), Stretch und anfangs zögerlicher Beteiligung löst sich die Irritation etwas, die Jugendlichen zeigen eine gesteigerte Teilnahme, lachen, machen Witze. Durch die rhythmische Organisation der Gymnastik entsteht zusätzlich der Eindruck eines koordinierten, aufeinander abgestimmten Handelns.²⁷ Irritationen können nicht nur durch ungewöhnliche Aufforderungen hervorgerufen werden, sondern zum Beispiel auch durch Redepausen und sonstige Brüche im Unterrichtsfluss. Diese werden in der 2. Teilstudie über Takt näher untersucht.

„Runde“ Anfänge

Anhand des folgenden Filmabschnittes soll untersucht werden, wie die oben zusammengetragenen Instrumente zu einem besonders „runden“ Anfang beitragen können. Dazu interpretiere ich den Fall in mehreren kleineren Abschnitten:

Schon während der ersten Sekunden des Bandes fällt auf, dass die Lehrerin, die bereits im Raum ist, sehr präsent wirkt, indem sie die ankommenden Schülerinnen und Schüler anfangs noch einzeln oder in kleineren Gruppen auffordert, sich zu setzen oder leise zu sein.

(8) #12 02:06-04:05 (hier: 02:06-02:28)

	02:06	02:28
Lm v	Okay, guys will you take your seats, please!	
Sx nv	kommen in den Klassenraum, legen ihre Arbeitsmaterialien auf den Tisch, setzen sich	stehen vereinzelt nochmal auf, weitere kommen rein

Den Aufforderungen der Lehrerin folgend etablieren die Schülerinnen und Schüler räumliche und akustische Voraussetzungen für eine gemeinsame Aufmerksamkeitsfokussierung. Auch wenn die Jugendlichen hier schnell und ohne größere Widerstände zu reagieren scheinen, ist es keineswegs so, dass alle Anfangsversuche unmittelbar gelängen. Einige Schülerinnen und Schüler stehen nochmals auf (02:28). Allerdings ist auch erst ein Vor-Beginn etabliert, in dem dies offensichtlich noch

²⁷ Im Film „Der Club der Toten Dichter“ sind mehrere solcher Szenen mit Irritationen zu sehen.

möglich ist. Im darauf folgenden Abschnitt inszeniert die Lehrerin eine Steigerungskette:

(9) #12 02:06-04:05 (hier: 02:35-03:54)

	02:35	03:05	03:23	03:27
Lm v	SchsSch	Donald, lights please!	SchsSch	7M I need you to sit down carefully.
Lm nv			läuft im hinteren Teil etwas in die Mitte des Raumes, faltet und reibt dabei ihre Hände	
Sx v				reden miteinander
Sx nv	weitere kommen rein, gehen an ihre Plätze	Licht wird prompt angemacht		

	03:35	03:37	03:45	03:54
Lm v		SchsSch:Sch.(.)	Thank you.	Okay, I need to take attendance...
Lm nv	läuft hinter ihr Pult und klingelt mit einer Handglocke			
Sx v		werden leise		
Sx nv				

Die Lehrerin beginnt mit einem ersten, für die gesamte Gruppe sichtbaren Signal, gefolgt von Körperhaltungsänderung, Ruheermahnung, Signalwort und Ansprechen der Klasse mit „ihrem Namen“ und einer formulierten Handlungsaufforderung. Sie steigert die Mahnung zur Ruhe mit dem Glockensignal. Weitere Signalworte folgen, woraufhin die Schülerinnen und Schüler entsprechend reagieren: Sie werden leise. Mit ihrem Dank (03:45) evaluiert die Lehrerin das Verhalten der Jugendlichen. Die Erklärung am Ende dieses Abschnittes teilt den Schülerinnen und Schülern mit, was jetzt ansteht: Eine Unterrichtssituation organisatorischen Inhalts: Anwesenheitskontrolle. Dabei steht die Lehrerin nicht wie oben beschrieben „vorne“, sondern im Rücken der Jugendlichen.²⁸

²⁸ Die spezifischen Besonderheiten einer solchen Situation werden in der 4. Teilstudie über Blicke näher beleuchtet.

Die Kooperation in dieser Anfangssituation lässt sich erkennen, indem man die Anfangsbeiträge der Schülerinnen und Schüler betrachtet. Sie begeben sich auf ihre Plätze. Auch wenn einzelne immer wieder aufstehen, tun sie dies auf eine Weise, die die angestrebte Ordnung nicht untergräbt. Sie haben Arbeitsmaterial auf ihren Tischen abgelegt. Die Lautstärke im Raum ist von Beginn an so niedrig, dass die Lehrerin mit akustischen Signalen um Ruhe bitten kann. Die Schülerinnen und Schüler reagieren angemessen auf Vorgaben der Lehrerin. Das Licht wird prompt ange-macht und es wird nach mehreren Aufforderungen relativ schnell leise. Wichtig bleibt anzumerken, dass dieser kooperative Anfang keineswegs „von alleine“ funktioniert. Er ist vielmehr das Ergebnis komplexer Arbeit der Teilnehmenden. Er verläuft auch keineswegs völlig komplikationslos, wie die mehrfachen Ruheaufforderungen zeigen. Insgesamt sind die Handlungen jedoch so abgestimmt und zeitlich koordiniert, dass der Eindruck von Kooperation hergestellt wird.

Wiederanfänge

Nach einer Unterbrechung des Unterrichts bedarf es eines (Wieder-)Anfangs. Wie kommen die Teilnehmenden wieder in den Unterricht hinein? In Filmabschnitt (10) kommt es zu einer Unterrichtsunterbrechung durch einen Tadel des Lehrers:

(10) #168 09:18-10:21

	09:18	09:28	09:30	09:37
Lm v	Ihr wisst, dass wir ein neues Thema haben, [..], Ihr wisst, alle die heute ihre Wassermappe abholen wollen, können das tun [..]	Ab Montag sag ich, wer abgeben muss	Und ihr habt [..], ihr könnt eine neue Mappe anfangen. Wer sagt nochmal das Thema? [..]	
Lm nv	steht neben Pult, gehobener Finger			
Sx v	(unruhig)			Sx: [unv. Wasser]

	09:39	09:42	09:47	09:49
Lm v	Scht.	Seid ihr endlich ruhig!	Mensch, muss ich denn meine Stimme so anstrengen? (mit verärgelter Stimme)	
Lm nv		macht Schritt zur Seite, Wutausbruch, stemmt Hände in die Hüfte		nimmt Klangstab in die Hand
Sx v	(werden lauter) Sxm: Mmh, hier!		(leises Gelächter) Sxm „Ja“	
	09:50	09:53	09:54	
Lm v	Nein, dass seh' ich nicht ein. (mit verärgelter Stimme)	Verdammt noch mal! (mit verärgelter Stimme)	So, jetzt geht's ganz streng [.] und zwar beim ersten Mal, wenn jemand sich nicht an die Regeln hält, [.] sitzt er heute nach.	
Lm nv	geht ein Stück nach hinten	legt Klangstab wieder ab	Bewegung mit dem Zeigefinger bei jedem einzelnen Wort	
Sx v		Werden wieder ruhiger		
	10:02		10:15	
Lm v	Ich ruף die Eltern an, sag' das geht nicht so [.] und dann ist die Sache klar. [.] Ihr könnt euch an gar keine Regeln mehr halten. Als ob ihr alles vergessen hättet.		[.] so, wie lautet das Thema der Unterrichtseinheit? (Mit ruhiger Stimme)	
Lm nv	dreht ein Kreidestück schnell in seiner Hand			
Sx v				

Nach dem Tadel wird die Unterrichtssituation durch ein Signalwort und einen deutlich anderen, leiseren Tonfall markiert. Thematisch wird der Unterricht durch eine Wiederholung der Aufgabenstellung („reload“) eingeleitet.²⁹ In der Fortsetzung des oben bereits beschriebenen Falles (3) wählt der Lehrer nachträglich einen „weichen“ thematischen Übergang:

²⁹ Zu ähnlichen Formen des „Recycling“ bei Redeanfängen vgl. Schegloff 1987.

(11) #71 29:03-31:03

	29:05	29:26
Lm v	Alright(..), You've never seen snow?	Tina!(..), Tina! Tina! (..), Sit down, ok.?
Lm nv	geht zurück zum Schrank an der Seite des Raumes, öffnet Puderzuckerpackung (z.T. nicht sichtbar), dreht sich wieder zur Klasse, schaut aus dem Fenster, Oberkörper schaukelt	dreht sich wieder weg, stellt Puderzucker-tüte ab, dreht sich wieder zur Klasse und sagt etwas (unv.), ihm fällt etwas aus der Hand
Sx v	Gemurmel	
Sx nv	S sitzen auf ihren Plätzen, einige laufen im Raum umher	

	29:47	29:56	
Lm v	„Bill“? (..) Sit down.	It's your recess!(.)	It's your recess!
Lm nv	bückt sich, hebt es auf, lehnt sich an den Schrank, streift sich durch das Haar, hebt Arm und schaut auf die Uhr (symbolisch)		
Sx v			Sx: Schschsch
Sx nv			werden schlagartig ruhiger

	30:03		
Lm v	It's always need when the first snow falls. (.), I remember a year way back when I taught Grade one I had this group of kids. That guy that came from Grenada. First day (..)	at school. The first time he came was the first time he saw the snow. He ran to the window (.),	he stood there
Lm nv	steht ruhig, angelehnt am Schrank an der Seite		macht Gesicht mit offenem Mund nach
Sx v		Sx. You told us.	Sx: Wow!
Sx nv			

	30:22		30:36
Lm v		He's never seen something [unv.]	Sssss! Schschsch. So.
Lm nv	schüttelt den Kopf		steht ruhig dabei
Sx v	Sx: Was he crying?, Was he crying?	(Gemurmel), Sxw mit Fispelstimme: Oh my god it is snow.	Stellungswechsel, Hände vorne überkreuzt
Sx nv			

Zunächst beginnt der Lehrer den Wiederaufbau mit einer räumlichen Orientierung auf die Stelle, an der er stand, als der Unterricht unterbrochen wurde. Dann folgt das Signalwort („Alright“ 29:05). Dann nimmt er seine parallele Bautätigkeit wieder auf, was einer gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokussierung eher zuwiderläuft. Er begleitet diese Handlungen mit einem thematisch an die Unterbrechung angehängten Gesprächsangebot („You’ve never seen snow?“). Möglicherweise ist es auch ein ironischer Kommentar. Anschließend ruft er in einer Steigerungskette mit zunehmender Lautstärke den Namen einer Schülerin und fordert sie auf, an ihren Platz zurückzukehren. Nach einer erneuten räumlichen Positionierung, die kurz unterbrochen wird, fordert er einen weiteren Schüler namentlich zum Platznehmen auf. Vom Lehrer dazu aufgerufen, stellen die Schülerinnen und Schüler also zunächst die räumliche Unterrichtsordnung als Voraussetzung einer gemeinsamen Fokussierung wieder her. Allerdings ist es zu diesem Zeitpunkt noch recht unruhig in der Klasse. Erst als der Lehrer mit der Verlängerung der offiziellen Unterrichtszeit droht („It’s your recess“ 29:56), wird die Klasse langsam ruhiger. Sowohl das verzögerte Hinsetzen als auch das verzögerte Leise werden nach den entsprechenden Aufforderungen spricht gegen ein kooperatives Verhalten der Schülerinnen und Schüler, wie in der 2. Teilstudie über Takt noch näher zu untersuchen sein wird. Als mit der eintretenden Ruhe eine weitere Voraussetzung für eine gemeinsame Aufmerksamkeitsfokussierung besteht, beginnt der Lehrer mit einer Ansprache, die nicht sofort wieder am unterbrochenen Unterrichtsstoff einsetzt, sondern thematisch den Schnee nochmals aufgreift. Er greift das Thema der Unterbrechung pädagogisch gewendet, da nun im Rahmen der Unterrichtsordnung mit einem alleinigen Sprecher, auf. Die Ansage bekommt durch den persönlichen Bezug des Lehrers und die entsprechenden linguistischen Merkmale wie “I remember a year back...” oder den pantomimischen Begleitungen (offener Mund) den Charakter einer Erzählung. Dadurch wird die Unterrichtsordnung leicht aufgelockert, was sich auch in den tolerierten Zwischenrufen der Schülerinnen und Schüler bemerkbar macht. Erst um 30:36 beginnt er die thematische Überleitung zurück zum Unterrichtsstoff, der mit einer Wiederholung wieder aufgenommen wird.

Während in den bisherigen Filmsequenzen Anfänge zu beobachten waren, die mehr oder minder „rund“ verliefen und in denen die gemeinsame Aufmerksamkeitsfokussierung mithilfe der Anfangsinstrumente vergleichsweise unproblematisch

verlief, sollen im Folgenden Fälle untersucht werden, in denen die gemeinsame Herstellung eines Anfangs mehr Mühe zu bereiten scheint.

„Unrunde“ Anfänge

(12) #18 05:14-07:25

	05:17	05:29	05:31
Laut v	Signal zur Nationalhymne ertönt aus dem Lautsprecher		Good morning, today's Wednesday, Nov. 17th. Day five of our circle. Please stand for the singing of our national anthem.
Sx nv	sitzen auf ihren Plätzen, Gemurmel	erste Sx stehen auf	

		05:50
Laut v		Hymne ertönt aus Lautsprecher
Sx nv	letzte Sx stehen auf	stehen alle an ihren Plätzen, sind abrupt mit Ertönen der ersten Töne der Nationalhymne leise

In Filmabschnitt (12) ist der Beginn eines kanadischen Schultages zu erkennen. Das morgendliche Ritual des Singens der Nationalhymne wird durch ein Anfangsklingeln und eine Durchsage eingeleitet. Der Lehrer fordert zum Aufstehen auf und auch aus dem Lautsprecher kommt ein entsprechender Hinweis. Im Hinblick auf Aufmerksamkeitsfokussierungen sind folgende Aspekte interessant: Das gleichzeitige Aufstehen und hinterher wieder hinsetzen markiert eine Besonderheit im Handlungsverlauf. Sowohl die Bewegung, das Stehen als auch die Gleichzeitigkeit sind also nicht nur Zeichen einer Ehrerbietung vor der Hymne, sondern gleichzeitig ein Anfangssignal mit Aufmerksamkeitswirkung. Das Stehen ist nach vorne und zum Lautsprecher, also auf einen spezifischen Aufmerksamkeitspunkt hin ausgerichtet. In diesem Fall ist auch zu erkennen, dass solche routinierten Handlungen unterlaufen werden können. Die Teilnehmenden zeigen zumindest zunächst keine akustische Ausrichtung auf die Ansage. Sie sind nicht ruhig, führen weiter Nebengespräche und werden erst leise, als die Musik ertönt. Dies führt zum Eindruck einer eingeschränkten Aufmerksamkeit, wobei die Teilnehmenden auf den Beginn der Hymne zeitlich sehr genau reagieren, verstummen und damit ihre Orientierung an der Situation sehr wohl zur Schau stellen.

(13) #145 01:10-02:04

		01:17	01:25	01:29	
Lw v					
Lw nv		steht am Lehrerpult, schlägt Klangschale			geht ein paar Schritte nach vorne, Klangschale in der Hand
Sx v	(unterhalten sich)	(Gelächter)	S1m: Seid doch mal leise!	Sx: Schsch! Aufstehen!!	
Sx nv	sitzen, stehen zum Teil, hampeln herum				stehen langsam, nacheinander auf, werden ruhiger
		01:34	01:46	01:54	
Lw v	So, meine lieben, braven Schüler und Schülerinnen der 7b (ruhige Stimme)	[.] zum Thema brav werden wir gleich noch verschiedene „unter-vier-Augen-Gespräche“ führen. [.]	Guten Morgen alle zusammen.		
Lw nv	steht neben dem Pult,	Hände in den Hosentaschen,			nickt mit dem Kopf
Sx v					Guten Morgen Frau Michmeier (im Chor gesprochen)
Sx nv	stehen noch an ihren Plätzen				setzen sich auf ihre Stühle

Ähnlich wie in Fall (12) enthält dieser Abschnitt (13) Aufmerksamkeitsinstrumente wie Aufstehen, Stehen und Hinsetzen. Hinzu kommt der Austausch von Begrüßungsformeln mit der chorischen Antwort durch die Schülerinnen und Schüler (ab 01:54). Auch hier lassen sich Zeichen für eine nicht uneingeschränkte Aufmerksamkeitsfokussierung auf die Lehrerinnen und Lehrer feststellen. Auf die Klangschale hin stehen nur vereinzelte Schülerinnen und Schüler auf, es ist weiterhin unruhig. Die Klangschale wird von einzelnen Jugendlichen durch weitere formulierte Anfangssignale ergänzt („Seid ma leise“, „Aufstehen“, „Schschsch“ ab 01:25). Die Lehrerin beginnt ihre Ansage nicht mit der Begrüßung, sondern formuliert zunächst eine Ansprache, die durch den Kontrast von „brav“ und der formulierten Ankündigung von Disziplinarverfahren ironisch wirkt. Erst dann kommt es zur Begrüßungsformel „Guten Morgen“. Weitere Fälle solch ritualisierter Anfänge mit und ohne Nationalhymnen werden in der 3. Teilstudie über das Aufstehen untersucht.

Anfänge mit Lücken

In Szene (14) kommt der Anfang trotz mehrerer Signalwörter nicht so richtig in Schwung:

(14) #71 02:27-03:30

		02:28	
Lm v		So, what we're gonna do today is now that we know how to use this. And I believe I showed you last time. Did you put out your estimates last time?	
Lm nv		steht vor seiner Arbeitsfläche an der rechten Seite des Raumes, steht nicht ruhig, sondern schaukelt hin und her oder läuft kurze Strecken	
Sx v			Sx: „Ya, Yea“
Sx nv	sitzen an ihren Plätzen, blättern in ihren Unterlagen		

	02:36	02:38	02:41		03:03
Lm v	Everyone. You made a chart. Did you do your estimates yet?		Okay, so.	[20 sec.]	Here are 5 humble [.] items [..]to be measured.
Lm nv				bückt sich und holt etwas aus dem Schrank	räumt herum
Sx v		Sx: Ya, we also [unv.]	Leichtes Gemurmel breitet sich im Raum aus		
Sx nv					

	03:13	03:15
Lm v		So now we gonna actually measure them. So I need (some) volunteer-people that can remember what we were measuring last time.
Lm nv	fährt sich durch das Haar, kurze Zögern, Blick zur Klasse	geht aus dem Bild
Sx v		
Sx nv		

Nach den Signalwörtern (zum Beispiel nach 02:41) folgen längere Zeit keine weiteren Vorgaben durch den Lehrer. Meier schreibt von Äußerungen nach Signalwörtern, die eine gewisse Sogwirkung entfalten, eine Handlungsrichtung erahnen lassen.³⁰ Ein solcher Sog, etwa durch die Lücken nach den Signalwörtern, ist hier nicht festzustellen. Darüber hinaus unterbricht der Lehrer seine Ansagen immer wieder, bückt sich, schaut weg, läuft herum, baut nebenher einen Versuch auf, steht seitlich zur Klasse und erschwert damit eine Aufmerksamkeitsfokussierung auf ihn als Bezugspunkt.

Steigerungen

Die folgenden beiden Filmabschnitte zeigen Fälle, in denen eine Steigerung von Anfangssignalen eingesetzt wird.

(15) #193 13:16-13:46

	13:18	13:26	13:28	13:32
Lm v	Schschsch [..] So. Schschsch [..]	Jetzt ist es bitte so leise	[..]	
Lm nv	nimmt Klangschale und schlägt diese an	stellt Klangschale ab	nimmt Mappe vom Pult, geht durch die Mitte nach hinten, Finger vor dem Mund	
Sx nv	sitzen an ihren Plätzen, ein Sx steht vor der Tafel			werden ruhig
	13:34		13:38	
Lm v	jetzt ist es bitte so leise, dass der (Marco) sich konzentrieren kann [..]		[.] und [.] ihr achtet bitte auf das Kriterium besonders [.] auf das ihr euch geeinigt habt.	
Lm nv	dreht sich in der Mitte um, geht noch ein paar Schritte rückwärts, bleibt in der Position mit Blick zur Tafel stehen		Armbewegung	
Sx nv				

³⁰ Vgl. Meier 2002, S. 84.

(16) #73 10:00-11:55

	10:10	10:19	10:20	10:21	10:34
Lm v	Ehm, people? [...] If you're porin' Can I have your attention? [...] If you're puring vinegar (..)	Nina?		You only need ten millilitres. [...] Okay? [...] and if you look at your container here [unv.]	
Lm nv	befindet sich außerhalb des Bildes im hinteren Bereich des Raumes				wechselt seine Position, geht schnell nach vorne
Sx v	(Gemurmel)		S1w: Yeah?		
Sx nv	arbeiten mit Versuchsmaterial zum Teil auf der Ablage an der Seite oder an ihren Plätzen				

	10:36	10:40	10:50
Lm v	Everyone hands up, please. [...] Hands up, please.	Okay, can you have a seat for a moment? The people, they are standing near me. I'm sorry to ask you to do this, but we gonna have to.	Go, sit down somewhere. (..) Sit down somewhere.
Lm nv	hebt seinen rechten Arm, geht zielstrebig auf Sx zu, die sich an der Seite des Raumes befinden	stellt sich mit dem Rücken zur Wand mit Blick in die Klasse, hebt eine Hand	
Sx v			
Sx nv			Einige Sx setzen sich

	11:00	11:02	11:05
Lm v	Nina? Nina! Nina sit down!	No, the reason that I had to asked the whole class to sit down [unv.]	
Lm nv	geht schnellen Schrittes, zielstrebig von hinten auf S. zu, zieht ihren Stuhl nach hinten, spricht sie direkt an	legt Hand auf Rücken von S (als Aufforderung sich zu setzen)	nimmt Glas von ihrem Tisch, geht zur Seite, stellt Glas ab, bleibt an der Seite stehen, blickt in die Klasse
Sx v	S1w (Nina): [unv.]		
Sx nv			

	11:11	11:13	11:18
Lm v	[sorry unv.]	You're so busy doing your work, you're holding up the class.	Sometimes when you get your own work done, you hold up the class. Those people who are still working, you're holding us up.
Lm nv			
Sx v			
Sx nv	werden ruhiger, sitzen auf ihren Plätzen bis auf einzelne		

	11:26	11:32	11:35	11:41
Lm v	Brian, you're holding us up.	Just leave that alone, Karlos, so we can, get on, alright, good, [.]	Now that I have your attention. Loreena, you're holding us up.	Brian, find a seat somewhere. Okay , so you got vinegar...
Lm nv	steht immer noch an der Seite			
Sx v				
Sx nv			alle Sx bis auf einer sitzen auf ihren Plätzen	

Bereits in der Szene (9) ist eine Steigerungskette zu erkennen, die auf den eigentlichen Stundenbeginn zuführt. Ob dabei ein tadelnder Aspekt enthalten war, weil die Schülerinnen und Schüler nicht schnell genug den Anforderungen der Lehrerin nachkamen, oder ob es sich um eine Zuspitzung handelte, die allein einen Anfang markieren sollte, sei einmal dahingestellt. In den hier beschriebenen Fällen (15) und (16) besitzt die Steigerung jedenfalls eine solche tadelnde Funktion, die auf eine mangelnde Aufmerksamkeitsfokussierung der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen ist. In Szene (15) setzt der Lehrer Signalwörter, eine Klangschale, formulierte Forderungen nach Ruhe, Redepausen und Handzeichen ein. In Szene (16) versucht der Lehrer, sich zunächst durch Räuspern Gehör zu schaffen, dann spricht er die Klasse direkt an, initiiert dann mit dem Heben der Hände ein ritualisiertes Ruhesignal, bittet dann alle Teilnehmenden, sich hinzusetzen, und spricht zusätzlich einzelne direkt an. Wenn die erwünschte Reaktion ausbleibt, greifen die Lehrkräfte zu einem „nächst höheren“ Aufmerksamkeitsinstrument. In solchen Situationen wird durch die eskalierende Verwendung von Anfangssignalen eine fehlende oder mangelnde Orientierung der Schülerinnen und Schüler an den Vorgaben der Lehrperson.

Schleppende Anfänge

Abschließend folgt eine ausführliche Analyse einer Szene von Band # 163, das ich als Fall eines schleppenden, mühsamen Anfangs verstehe. Es gilt, die Anzeichen einer fehlenden Kooperation bei Anfängen zu untersuchen. Auch diesen Fall interpretiere ich, wie oben die Szenen aus Band #12, in mehreren kleineren Abschnitten.³¹ Zunächst ist die Pausensituation von großer Lautstärke geprägt. Schüler verfolgen sich und gehen dabei über Tische, sie haben „maximale Mobilität“. Die Situation zeichnet sich durch viele gleichzeitig verlaufende, unkoordinierte Handlungsstränge und instabile Gesprächsstrukturen mit häufigen Unterbrechungen aus, die einen ungeordneten Eindruck erwecken. „Auf der Ebene der Aufmerksamkeitsrichtungen kann man die Pause als einen Zustand der ‚Defokussierung‘ oder vielleicht besser als einen Zustand maximal streubarer Foki charakterisieren“.³² Ein erstes Anzeichen für eine Situationsänderung und einen Unterrichtsbeginn ist in Abschnitt (17) zu erkennen:

(17) #163 04:31-09:00 (hier: 04:31-04:50)

		04:45	04:50
Lw nv			erscheint zwischen der „Schülerkolonne“ auf dem Weg zum Pult
Sx v	(unterhalten sich sehr laut)		(sind weiter unruhig)
Sx nv	Sxm läuft über Tisch	Eine ganze Reihe von Sx kommt plötzlich aus Richtung Tür nacheinander relativ schnell in den Raum gelaufen. Die Sx gehen zielgerichtet zu ihren Plätzen	

³¹ Die entsprechende Filmsequenz in der Onlineversion ist nicht in verschiedene Abschnitte gegliedert, sondern als Gesamtsszene # 163 04:31-09:00 eingespielt. Mithilfe der Zeitangaben lassen sich die jeweiligen Teilabschnitte gezielt ansteuern.

³² Mazeland 1985, S. 100. Die Szene # 163 04:31-09:00 erweist sich aufgrund der vielfältigsten Geschehnisse, verschiedensten Aufmerksamkeitsfoki und parallel laufenden Handlungen als besonders schwierig zu transkribieren. Mazeland weist darauf hin, dass eine solche Schwierigkeit beim Transkribieren bereits eine Aussage über die Komplexität der Situation zulässt, die gegen eine bestehende gemeinsame Aufmerksamkeitsfokussierung spricht (vgl. Mazeland 1984).

Noch bevor die Lehrerin im Klassenzimmer erscheint, wird ihre Ankunft vorbereitet, indem die Schülerinnen und Schüler gezielt ihre Plätze aufsuchen.³³ Wann die Lehrerin genau im Klassenzimmer ankommt ist erstaunlich schwierig zu bemerken. Sie hat zumindest keinen „großen Auftritt“. Die Jugendlichen sind weiter unruhig. Anders als in anderen Filmabschnitten bleibt anschließend eine persönliche Begrüßung durch die Lehrerin genauso aus wie eine entsprechende Reaktion der Klasse. Es sind auch keine Signalwörter zu vernehmen. Ein weiteres typisches Anfangsmerkmal von Unterrichtsstunden wie die Nennung eines Themas oder eine Anwesenheitskontrolle fehlen. Die Lehrerin scheint „einfach“ anzufangen. Wie macht sie das? Wie organisiert man einen Anfang, ohne anzufangen?

Schaut man genauer nach, so lassen sich in der Szene #163 04:31-09:00 doch Anzeichen für eine ganze Reihe von weiteren Anfängen oder Anfangsversuchen aufspüren. Das gilt sowohl für Anfänge durch die Lehrerin wie für entsprechende Reaktionen der Klasse und umgekehrt. Im Folgenden stelle ich zunächst die sich steigernden Versuche der Lehrerin dar, einen Aufmerksamkeitsfokus herzustellen. Dazwischen finden sich immer wieder Anzeichen für Anfangsversuche durch die Schülerinnen und Schüler.

(18) #163 04:31-09:00 (hier: 04:50-05:10)

	04:50	04:54	04:57
Lw v		Bitte alle an die Plätze! (leise, im Trubel kaum zu verstehen)	
Lw nv	erscheint im Bild	geht zum Lehrerpult, legt Blätter und Schlüssel auf den Tisch	
Sx nv			S1m öffnet einen Regenschirm, S2m steht auf, geht nach vorne, zur L.

Während die Lehrerin in das Zimmer läuft, fordert sie die Schülerinnen und Schüler verbal auf, sich hinzusetzen. Diese Aufforderung kommt akustisch nicht gegen den Lautstärkepegel an. Auf dem Videoband ist es kaum zu verstehen, die Jugendlichen in den hinteren Reihen werden es schwerlich verstanden haben und auch in den vorderen Reihen bleibt eine Reaktion aus. Entgegen ihrer Aufforderung steht ein

³³ Zu entsprechenden „Türstehern“, die der Klasse die Ankunft der Lehrperson ankündigen vgl. Mazeland 1985, S. 100.

Schüler sogar vom Platz auf und versucht, ein Zweiergespräch mit der Lehrerin zu initiieren. Die ausbleibenden oder nicht-kooperierenden Reaktionen der Schülerinnen und Schüler verhindern diesen Anfang. Die Lehrerin positioniert sich außerdem „vorne“ am Lehrerpult, markiert durch ablegen ihres Schlüssels zudem ihre Ankunft und blickt in die Klasse. Da noch einige Jugendliche stehen oder sich abwenden, ist diese räumliche Positionierung als Anfangssignal möglicherweise nicht für alle erkennbar oder sie wird übergangen. Nachdem weitere kaum hörbare akustische Aufforderungen der Lehrerin an einzelne Schülerinnen und Schüler keine gewünschte Wirkung zeigen, greift sie zur nächsten Stufe, einem ritualisierten Ruhsignal: Sie schlägt eine Klangschale.

(19) #163 04:31-09:00 (hier: 04:59-05:29)

	04:59	05:06	05:12
Lw v	(ruft etwas in Richtung Tür)[unv.]	(sagt etwas (unv.) zu einigen bubbelnden Sx in der Raummitte)	(Klangschale ertönt zum 1.Mal)
Lw nv	steht neben dem Pult	nimmt Klangschale, steht von Pult auf	schlägt Klangschale an, behält diese in der Hand, wartet
Sx nv	S1m setzt zum Papierfliegerwerfen an		S1m wirft einen Papierflieger
	05:19	05:20	
Lw v			
Lw nv	gibt Zeichen mit der Hand, in der sie den Klöppel hat (fordert S2m auf, Papierflieger aufzuheben), wartender Blick wieder in Raummitte wandernd		
Sx nv	einige Sx erheben sich	S2m hebt Flieger auf, der fällt wieder runter, S2m bückt sich nochmals	

Interessanterweise stellt die Klangschale nicht nur ein akustisches Signal dar. Die Lehrerin präsentiert sich und die Klangschale demonstrativ, ja fast schon dramatisierend, indem sie die Klangschale mit gestrecktem Arm vor sich hält. Dieses akustische Signal ist im ganzen Raum deutlich vernehmbar. Die Schülerinnen und Schüler reagieren als Gruppe nicht erkennbar auf die Klangschale. Allerdings stehen nach einiger Zeit manche Jugendliche auf und stellen sich hinter ihre Stühle (um 05:19). Umgekehrt wird trotz zeigender Aufforderung mit dem Klangschalenklöp-

pel gleichsam als Zeige- oder Dirigierstab der Papierflieger noch ein zweites und drittes Mal geworfen (s.u.). Auch die Lautstärke nimmt nicht ab. Es scheint immer noch niemand da zu sein, mit dem die Lehrerin anfangen könnte, obwohl 26 Personen im Raum sind. Das nun folgende zweite Schlagen der Klangschale unterscheidet sich in der Art der Inszenierung vom ersten Schlagen:

(20) #163 04:31-09:00 (hier: 05:26-05:29)

	05:26	05:29
Lw v		(Klangschale ertönt zum 2.Mal)
Lw nv		schlägt Klangschale an, legt Klöppel schnell auf dem Tisch ab, stellt Klangschale ab, macht einen energischen Schritt zurück und wendet sich zur Tafel um.
Sx nv	S2m wirft den Papierflieger zurück und blickt dann kurz zur Lehrerin	

Dieser zweite Klangschalenversuch, der offenbar wiederum keine gewünschte Reaktion bei den Schülerinnen und Schülern hervorzubringen vermag, erscheint energischer. Nicht nur das Schlagen selbst, auch die kürzere Wartezeit, das Weglegen der Klangschale und der Schritt zurück weisen auf eine Steigerung der Maßnahme hin. Nachdem die ersten akustischen und visuellen Signale nicht die gewünschten Reaktionen hervorgebracht haben, ändert die Lehrerin ihre Strategie und setzt eine Reihe ausschließlich visueller Signale ein.

(21) #163 04:31-09:00 (hier: 05:33-06:22)

	05:33
Lw nv	nimmt Kreide, schreibt einen Namen an die Tafel, dreht sich zur Klasse, schaut, dreht sich wieder zur Tafel, schreibt (schreiben, umdrehen, schauen umdrehen), dies tut sie rhythmisch ohne ein Wort zu sprechen fünf Mal hintereinander



Abbildung 2: Blick von der Tafel in die Klasse

Die Lehrerin inszeniert die Tafel als neuen Aufmerksamkeitsfokus. Indem sie Namen von Jugendlichen anschreibt, erhöht sie die Bedeutung der Tafel und der vorderen Klassenraumregion. Sie stellt sich dabei, wenn sie in die Klasse blickt, seitlich mit einer Hand an der Tafel auf und bildet dadurch eine Einheit mit der Tafel, die man mit Kendon als F-Formation bezeichnen kann.³⁴ Durch F-Formationen wird die Teilnehmergruppe eines Gesprächs räumlich markiert. Die Tafel wird dabei in einer Weise in die räumliche Organisation einbezogen, wie es sonst anderen Gesprächsteilnehmenden widerfährt. Gleichzeitig fungiert die Tafel für die Lehrerin als eine Art Rückzugsort: Sie entfernt sich ein paar Schritte nach hinten von der Klasse und sie hält sich an der Tafel fest, fast als suche sie Halt.³⁵

Obwohl zunächst unklar bleibt, was passiert, passiert etwas an der Tafel. Die Schülerinnen und Schüler wissen entweder aus Erfahrung, warum sie angeschrieben werden. Das Anschreiben von Namen an der Tafel ist an dieser Schule ein Instru-

³⁴ Vgl. Kendon 1990, S. 153ff., 209ff.

³⁵ Zur Tafel als Rückzugsort für Lehrpersonen vgl. Breidenstein 2006, S. 218f.

ment, um Strafen zu verteilen. Oder sie wissen es nicht und werden darüber von der Lehrerin im Unklaren gelassen. Zumindest die Art der Bestrafung wird nicht genannt. Das öffentliche Anschreiben von Namen an der Tafel löst Einzelne aus der Gruppe, macht verantwortlich und ist damit ein Instrument zur Aufmerksamkeitsfokussierung. Die Schülerinnen und Schüler schauen tatsächlich nach den Namen. Und die Jugendlichen werden nach und nach leiser. Das wortlose Agieren der Lehrerin legt nahe, dass sie erwarten kann, die Schülerinnen und Schüler wüssten schon, welches Verhalten jetzt von ihnen erwartet wird. Hinsichtlich der Herstellung von Anfängen schafft die Lehrerin eine besondere Anforderungsstruktur. Sie konstruiert ein sehr enges Korsett angemessener Reaktionen der Schülerinnen und Schüler: Leise sein, Aufmerksamkeit zur Tafel richten, an der nichts weiter geschieht als die Bestrafung von Mitschülerinnen und Mitschülern. Weitere Möglichkeiten, Aufmerksamkeit zu zeigen, bleibt den Jugendlichen nicht. Die bisherigen Beiträge der Schülerinnen und Schüler zu einem Anfang (Plätze aufsuchen, Aufstehen) scheinen zu verpuffen. Sie werden von der Lehrerin nicht aufgegriffen. Dies ist wiederum möglicherweise darauf zurückzuführen, dass jeweils nur ein Teil der Klasse diese Tätigkeiten vollführt, während sich die anderen Teile unkooperativ zeigen. Die Anfangssignale einzelner Gruppen gehen unter. Lang anhaltende Versuche eines Schülers, sich zu melden, werden konsequent übergangen. An dieser Stelle wird deutlich, dass die fehlende Kooperation nicht ausschließlich durch die unangemessenen Reaktionen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch durch nicht aufgegriffene Vorlagen auf Seiten der Lehrerin hergestellt wird. Durch die enge Erwartung ermöglicht sie eine klare Kontrollmöglichkeit, vielleicht auch eine deutliche Anforderungsstruktur an die Klasse. Gleichzeitig handelt sich die Lehrerin damit neue Probleme ein. Wenn sie so strikt kontrolliert, kann es sein, dass sie vor lauter kontrollieren und sanktionieren nicht zur Eröffnung einer Unterrichtssequenz kommt. Außerdem hat sie zunächst nur das Aufmerksamkeitsproblem angegangen. Sie muss die disziplinierenden Maßnahmen an der Tafel auflösen, wenn sie eine weiterführende Unterrichtssituation vorschlagen will.

Die nächsten beiden Abschnitte zeigen nicht direkt eine nächste Steigerungsstufe, sondern eine kurze Entspannung, ein neues visuelles Zeichen und die Wiederaufnahme der Tafel als tadelndes Anfangsinstrument.

(22) #163 04:31-09:00 (hier: 06:21-06:26)

	06:21	06:22	06:26
Lw v		Timo, du darfst dich setzen. (.)	So. (.)
Lw nv		blickt zu S1m, dann zu stehendem Sx, kurzer Kopfnicker	hebt ihre Hand, steht vor der Tafel, Blick in die Klasse gerichtet, wartet
Sx v	(Gemurmel) S1m: Warum stehst du, Timo?		
Sx nv	Sxm sitzen auf ihren Plätzen, S2m meldet sich		

Zunächst löst ein Schüler durch seine (eigentlich „regelwidrige“, da nicht aufgerufene) Bemerkung eine Reaktion bei der Lehrerin aus, die zu einer gewissen Entspannung der Situation führt: Die Lehrerin spricht wieder. Zudem wird eine Unsicherheit aufgelöst, indem deutlich wird, dass die Lehrerin die von einigen Schülerinnen und Schülern über ganze Strecken dieser Anfangssequenz dargebotene Begrüßung durch Aufstehen nicht mehr erwartet.³⁶ Die Lehrerin platziert nun einen neuen Anfangsversuch mit einem Signalwort („So“ 06:26). Offenbar bewertet sie das Verhalten der Jugendlichen weiter als noch nicht angemessen, da sie kurz darauf mit einem Handzeichen ein weiteres visuelles Signal setzt. Weder das „So“ noch das Handzeichen eröffnen eine Situationsdefinition im Hinblick auf einen Unterrichtsbeginn. Es entsteht nach dem Signalwort eine Lücke, wie sie in Filmabschnitt (14) analysiert wurde.

Als einzig akzeptierte Reaktionsmöglichkeit bleibt den Schülerinnen und Schülern weiterhin nur die „Aufmerksamkeitsstarre“. Da die meisten bereits leise sind, können sie auch keine neuen Reaktionen zeigen. Nachdem durch das Reden die Situation an der Tafel zwischenzeitlich aufgelöst war, setzt eine erneute Steigerung vom „So“ über das mahnende Handzeichen hin zu einem weiteren Anschreiben von Namen an der Tafel ein:

³⁶ Die Regel an dieser Schule ist: Wenn man eine Lehrerin zum ersten Mal an einem Tag im Unterricht hat, begrüßt man sie stehend. Da die Lehrerin auf Band # 163 bereits an diesem Tag in der Klasse unterrichtet hat, entfällt dies eigentlich. An einer Stelle wird diese Regel auch im Filmausschnitt kurz von Schülerinnen und Schülern ausgesprochen (S1m stößt S2m im stehen mit dem Ellenbogen an und sagt „Wir ham doch schon“ Daraufhin setzen sich die beiden 05:37). Allerdings besteht diesbezüglich bei den Schülerinnen und Schülern offenbar eine gewisse Unsicherheit und entsprechend uneinheitliches Verhalten.

(23) #163 04:31-09:00 (hier: 06:26-06:55)

	06:39	06:52	06:55
Lw nv	dreht sich weder zur Tafel, schreibt weiteren Namen an, dreht sich wieder um, schiebt Tafel hoch, wartet	setzt Striche hinter Namen an der Tafel, dreht sich wieder um	wartet, rechte Hand liegt auf Tafelrand
Sx v	(werden ruhig)	Sxm:Hü	

Nach dieser erneuten Steigerung der Aufmerksamkeitsmaßnahmen beginnt die Lehrerin, eingeleitet mit einem Stellungswechsel, einen neuen Abschnitt.

(24) #163 04:31-09:00 (hier: 07:04-07:09)

	07:04	07:05	07:09
Lw v		Ich möchte, dass die Arbeitsstunde ergiebig wird	Ich habe für den Mathematikgrundkurs einige Arbeitsblätter
Lw nv	Löst Hand von Tafel, macht einige Schritte nach vorne	geht zu Pult	hockt sich auf Pult

Es ist nicht erkennbar, warum die Lehrerin zum jetzigen Zeitpunkt (07:04) die Tafelsituation auflöst. Von der Lautstärke her ist kein Unterschied zu den letzten 50 Sekunden zu erkennen. Man kann entweder von einer Reihe von verpassten, da erwartbaren Anfangsmöglichkeiten der Lehrerin sprechen oder von einer mangelnden Transparenz gegenüber den Schülerinnen und Schüler, wann genau eine Reaktion als erwartbar und akzeptiert definiert wird. Das „Hü“ eines Schülers um 06:52 verstehe ich als leicht provozierenden Hinweis auf diese Unsicherheit. Beide Interpretationen sprechen für eine mangelnde Kooperation. Deutlich wird dabei aber auch, dass es zu einer „membership categorization device“ der Lehrerin gehört, entscheiden zu können, wann sie einen Anfang markiert. Ob diese Anfangsmarkierung im Sinne einer konditionellen Relevanz von den Schülerinnen und Schülern aufgegriffen wird, muss offen bleiben. Sollten entsprechend bevorzugte Reaktionen der Schülerinnen und Schüler ausbleiben, würde dies im Sinne unerwarteter Reaktionen auf ein Handlungspaar („adjacency pair“) weitere Erklärungs- oder Reparaturversuche nahelegen.³⁷

³⁷ Vgl. Mehan 1979, S. 106; Silverman 1998, S. 107ff.

Ein Neuanfang ist offensichtlich erst durch eine Körperhaltungsänderung möglich. Der Anfang nach den stummen Ermahnungen braucht den Schritt weg von der Tafel: Die Lehrerin findet hiermit eine Lösung des Übergangs von disziplinierender „Aufmerksamkeitssteuerung“ hin zu Situationsdefinitionen für einen Unterrichtsbeginn. Interessanterweise gibt ihre erste verbale Äußerung („eine ergiebige Arbeitsstunde“ 07:05) keine konkreten Hinweise auf erwartetes Verhalten von Seiten der Schülerinnen und Schüler. Die sich hieran anschließenden Wortwechsel tragen wieder zu einer gewissen Entspannung der Situation bei. Der schließlich gelingende Übergang der Schülerinnen und Schüler in die Arbeitsstunde wird nicht durch Worte der Lehrerin vollzogen, sondern durch eine Bewegung eingeleitet, auf die die Jugendlichen reagieren:

(25) #163 04:31-09:00 (hier: 08:53-09:00)

	08:53	08:55
Lw nv	nachdem L Arbeitsanweisungen gegeben hat, geht sie zu einer Sw und zeigt ihr etwas	
Sx nv		Sx beginnen sich ihren Arbeitsmaterialien zu widmen, andere Sx stehen auf und gehen zu ihren Fächern.

Unabhängig davon, ob es sich hierbei um Anfangsversuche oder wirkliche Anfänge handelt, allein die Anzahl und die immer wieder neuen Anläufe im Filmabschnitt aus Band #163 weisen darauf hin, dass es hier nicht „den einen gelingenden Anfang“ gibt. Die vielen Anläufe können auch als verlängerter Ablauf einer IRE-Sequenz („extended sequence“) gedeutet werden, die so lange fortgeführt wird, bis die Lehrerin von den Schülerinnen und Schülern die erwartete Reaktion erhält.³⁸ Die Vielzahl der Anläufe trägt zur unklaren Situationsdefinition bei bzw. ist gleichzeitig ein Teil davon. Sacks nennt als Merkmale einer „guten“, funktionierenden Unterhaltung die fließenden Übergänge von einem Thema in ein weiteres. Schleppe, „lausige“ Gespräche zeichnen sich dagegen durch häufige Neustarts aus, die Ebene einer mechanischen Handlungspaar-Organisation („adjacency pair organization“) der Unterhaltung wird nicht verlassen, es bleibt bei Floskeln: „[A] lousy conversation is marked by the occurrence of a large number of specific new topic starts

³⁸ Vgl. Mehan 1979, S. 64.

as compared to such a conversation in which, so far as anybody knows we've never had to start a new topic. Though we're far from wherever we began and haven't talked on just a single topic, it flowed".³⁹ In Anlehnung an Sacks könnte der Unterrichtsbeginn in Abschnitt # 163 04:31-09:00 als schleppend-mühsamer Beginn ("lousy beginning") bezeichnet werden. Auf der Ebene der beobachtbaren Interaktionen lässt sich zusammenfassen, dass die Klasse und die Lehrerin auf verschiedene Anfangsversuche sehr unterschiedlich reagieren und dass dadurch eine Situation hergestellt wird, die „irgendwie“ beginnt. Da die Klasse nicht durchgehend auf Anfangssignale der Lehrerin reagiert, wie diese es erwarten könnte, verhindert die Klasse interaktiv den Anfang einer Unterrichtsstunde. Da umgekehrt die Lehrerin Anfangsangebote der Klasse nicht aufgreift, erschwert sie interaktiv eine mögliche Kooperation.

6.1.3 Zusammenfassung der 1. Teilstudie: Anfänge

In der Studie über Anfänge wurden zunächst verschiedene Anfangsinstrumente vorgestellt und deren Funktion als das Etablieren eines (gemeinsamen) Aufmerksamkeitsfokusses oder Zeigen von Aufmerksamkeit beschrieben. Anschließend wurden verschiedene Arten von Anfängen untersucht. Unabhängig davon, ob sie rund und flüssig oder mühsam und holprig mit vielen Neuanfängen verlaufen, ob sie von Lehrerinnen und Lehrern oder von Schülerinnen und Schülern initiiert werden, ob sie deutlich wahrnehmbar sind oder sich eher unscheinbar entfalten: Anfänge von Unterricht etablieren einen Aufmerksamkeitsfokus. Von einem Multi-Foki-Setting in der Pause wird ein Mono-Fokus hergestellt. Die Mobilität der Schülerinnen und Schüler wird statisch und auf den eigenen Platz beschränkt, die Jugendlichen werden immer gleichförmiger. Die Schülerinnen und Schüler parallelisieren ihr Handeln zunehmend und die Tätigkeiten werden zwischen Lehrperson und den Jugendlichen aufeinander abgestimmt. Bleibt eine Aufmerksamkeitsfokussierung aus, kommt kein Unterrichtsbeginn zustande. Anfänge sind auf kooperative Handlungen von allen Beteiligten angewiesen. Es kann nicht immer genau unterschieden werden, wer den ersten Schritt im Austausch von Anfangssignalen macht. Es liegt zunächst nahe anzunehmen, dass die Lehrpersonen die Anfangsinteraktio-

³⁹ Sacks 1992, S. 566.

nen eröffnen und die Schülerinnen und Schüler entsprechend reagieren. Im Material lassen sich zwar häufig solche deutlichen Anstöße feststellen. Es zeigt sich jedoch, dass nicht alle Anfänge mit einer Eröffnung seitens der Lehrerinnen und Lehrer beginnen, ja mehr noch, es ist nicht eindeutig festzuhalten, wo der Anfang überhaupt beginnt und wann ein Anfang endet. Je nachdem, wo man einen solchen Anfangspunkt setzen mag, können durchaus auch Handlungen von Schülerinnen und Schülern als Eröffnungen verstanden werden. Zumindest können Schülerinnen und Schüler den Lehrpersonen noch vor deren Anstößen zu Unterrichtsbeginn bereits Anfänge oder zumindest Anfangsbereitschaft signalisieren. An der Art und Weise ihres Zustandekommens lässt sich das Maß der Kooperativität rekonstruieren.⁴⁰

⁴⁰ Vgl. Atkinson 1982, S. 86ff.; Fancis u.a. 2004, S. 119; S. 48; Mazeland 1985, S. 103f., 123.