

Leicht, Johanna

Die Funktion räumlicher Base-Positionierungen der Lehrpersonen für die Interaktionsordnung des Unterrichts und Fragen der Fachlichkeit

Leicht, Johanna [Hrsg.]; Schreyer, Patrick [Hrsg.]; Breidenstein, Georg [Hrsg.]; Heinzel, Friederike [Hrsg.]: Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Unterricht. Ansätze und empirische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 209-229. - (Studien zu Unterrichtsinteraktion und fachlichem Lernen)



Quellenangabe/ Reference:

Leicht, Johanna: Die Funktion räumlicher Base-Positionierungen der Lehrpersonen für die Interaktionsordnung des Unterrichts und Fragen der Fachlichkeit - In: Leicht, Johanna [Hrsg.]; Schreyer, Patrick [Hrsg.]; Breidenstein, Georg [Hrsg.]; Heinzel, Friederike [Hrsg.]: Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Unterricht. Ansätze und empirische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 209-229 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-343771 - DOI: 10.25656/01:34377; 10.35468/6192-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-343771>

<https://doi.org/10.25656/01:34377>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Die Funktion räumlicher Base-Positionierungen der Lehrpersonen für die Interaktionsordnung des Unterrichts und Fragen der Fachlichkeit

Zusammenfassung

Worin genau besteht die bestimmte Fachlichkeit von Lehr-Lern-Prozessen? Zur Beantwortung von Fragen wie dieser ist ein multimodaler Ansatz entscheidend, da insbesondere für die Grundschule zahlreiche Studien auf die spezifische Beteiligung von Artefakten im Deutsch- und Mathematikunterricht aufmerksam machen (siehe z. B. Schmidt-Drechsler, in diesem Band; Parsch, in diesem Band; Will, in diesem Band). Neben anderen multimodalen Ressourcen, die für die Unterrichtsinteraktion bedeutsam sind, wird dies anhand von Videoaufzeichnungen beobachtbar. Jedoch fordern Videos den Forschungsprozess mit sich multiplizierenden und zu begründenden Entscheidungen heraus, welche Szenen in die Analyse einbezogen werden sollen. Konkret verfolgt dieser Artikel die methodisch motivierte Frage, wie im Rahmen einer Segmentanalyse (Dinkelaker & Herrle, 2009) eine solche Auswahl systematisch gelingen kann, um Fragen nach der spezifischen Fachlichkeit von Lehr-Lern-Prozessen in der Grundschule nachzugehen. Den Ausgangspunkt bilden dabei Überlegungen zur unterrichtlichen Interaktionsordnung (Goffman, 1983), deren Verständnis auf die räumliche Koordination der Beteiligten erweitert wird. Erkenntnisse zum Deutschunterricht der Sekundarstufe zeigen, dass auf spezifische Positionierungsmuster der Lehrperson („Base-Positionierungen“) Szenen folgen, die für die inhaltliche und klassenöffentliche Themenbildung besonders einschlägig sind (Leicht, 2021). Diese Erkenntnisse werden als Fragen an Grundschulstunden gerichtet, die sich durch differente räumliche Arrangements auszeichnen und die vorab den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik zugeordnet wurden. Im Vergleich erweisen sich Base-Positionierungen allgemein als verlässliche Indizien für den Übergang zwischen Arbeitsphasen und für Szenen, in denen fachlich bedeutsame Setzungen im Unterrichtsprozess vorgenommen werden.

Schlüsselwörter: Multimodalität; Videografie; Interaktionsordnung; Räumlichkeit

1 Interaktionsordnung und räumliche Koordinierungsmuster

1.1 Interaktionsordnung und Koordination der Unterrichtsbeteiligten

In den Ausführungen Goffmans (1983) zur „interaction order“ wird deutlich, dass sich diese nicht allein auf verbalsprachliche Bezugnahmen zwischen interagierenden Personen beschränkt, sondern für die jeweilige Situation multimodal gedacht werden muss. Nichtsdestotrotz konnten in den letzten Jahrzehnten vor allem im Bereich der Konversationsanalyse Merkmale der unterrichtlichen Gesprächsordnung herausgearbeitet werden, die – wie das IRE-Schema (Mehan, 1979) oder dem Muster „one party talks at a time“ (Sacks et al., 1978, S. 9) – seitdem mehrfach bestätigt oder ausdifferenziert wurden (z.B. Faust-Siehl, 1987; Hee & Pohl, 2018; Naujok et al., 2008). In all diesen Studien zeigt sich, dass der Lehrperson für die Interaktionsordnung des Unterrichts eine hervorgehobene Funktion zukommt. Sie ist diejenige, die z. B. mit Fragen eine inhaltliche Auseinandersetzung initiiert (Mehan, 1979), deren Ende ankündigt („pre-closing“, Sacks, et al., 1978) und schließlich auch beendet (Faust-Siehl, 1987). Aus diesen Gründen kann sie als „Fokusperson“ für die am Unterricht Beteiligten bezeichnet werden (Deppermann & Schmitt, 2007, S. 35).

Um die Lehrperson jedoch als solche interaktiv hervorzubringen und gemeinschaftlich Unterrichtspraktiken zu vollziehen, ist die wechselseitige und fortlaufende Koordination aller Beteiligten (Herrle & Dinkelaker, 2018) auf Basis der Wahrnehmung des Wahrgenommen-Werdens (Goffman, 1983, S. 3) grundlegend. Nach Herrle und Dinkelaker (2018) wurde bislang in qualitativen Analysen insbesondere die zeitliche Abstimmung der Teilnehmenden durch eine *Rhythmisierung* des Unterrichts untersucht. Die Unterrichtsinteraktion ist demnach durch „zeitlich organisierte Situationsdefinitionen“ (Wernet, 1999, S. 220) strukturiert, die sich routiniert abwechseln und den Koordinationsaufwand zwischen den Teilnehmenden minimieren. Zur Koordination im Sinne einer inhaltlichen Abstimmung gehört u.a. auch das Entwickeln eines gemeinsamen Verständnisses von Aufgaben. Es gilt, die selektiven Aufmerksamkeitsbewegungen der Beteiligten zu einem geteilten Aufmerksamkeitsfokus (Dinkelaker, 2010a, 2015) zu bündeln und so Schüler*innen auf spezifische Aspekte von Aufgabenstellungen hinzuweisen. Zu diesen können fachliche Besonderheiten zählen oder z.B. die unterrichtsorganisatorischen Rahmenbedingungen, unter denen die Aufgabenbearbeitung zu erfolgen hat (Herrle

& Dinkelaker, 2018). Gerade aus einer funktionalen Perspektive scheint dieser Aspekt für das gemeinsame fachliche Lernen im Unterricht von zentraler Bedeutung zu sein (Hee & Pohl, 2018).

Zusätzlich ist für das fachliche Lehren und Lernen – so die hier vertretene These – neben der zeitlichen und inhaltlichen Abstimmung gerade in einer multimodalen Perspektive die räumliche Koordination der Beteiligten im Unterricht von großer Bedeutung. Mit Löw (2001, S. 131) verstehe ich „Raum“ als eine „relationale (An)Ordnung¹ sozialer Güter und Menschen“, die sich durch das Platzieren der selbigen konstituiert (Spacing) und über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse zu einem Raum synthetisiert wird. In einem solchen Verständnis beinhalten Räume immer eine Handlungsdimension (das Platzieren und das Synthetisieren) sowie eine Ordnungsdimension, da das Platzieren unmittelbar mit gegebenen räumlichen Strukturen zusammenhängt, ein sinnvolles Handeln ermöglicht und einschränkt (Löw, 2001). In einem Klassenzimmer befinden sich zumeist verschiedene Ressourcen wie eine Tafel, Tische und Wände, die ein Handeln gemäß bestimmten Regeln erwarten lassen. Als eine spezifische räumliche Struktur orientiert das Arrangement die Art und Weise, wie sich eintretende Personen platzieren und positionieren (können). Sind z. B. sämtliche Tische und Stühle auf eine Tafel hin ausgerichtet, wie in einem frontalen Unterrichtssetting, rückt das Tafelbild oder eine davor positionierte Person in das Blickfeld aller Sitzenden. Ein gemeinsamer visueller Raum ist entstanden (Breidenstein, 2004). Damit trägt die räumliche Struktur zur (Wieder-)Aufführung bestimmter Formen sozialen Handelns (Löw, 2001) wie der Interaktionsordnung im Unterricht bei.

1.2 Base-Positionierung der Lehrperson und die multimodale Gestaltung von Übergängen

Räumliche Positionierungsmuster traten deutlich im Kontext meiner Dissertation hervor, in der ich multimodale Praktiken des Thematisierens rekonstruieren konnte (Leicht, 2021). Die empirische Basis bilden fünf Unterrichtsvideos im Fach Deutsch der gymnasialen Klassenstufe 10 und 11, in denen in frontalen Arbeitsphasen und Phasen der Einzel- und Gruppenarbeit *klassische* Dramenausschnitte behandelt werden. Die räumliche Struktur ähnelt sich in allen Klassen, i. d. R. sind die Tische der Schüler*innen in Reihen oder in Gruppentischen auf eine an der Stirnseite des Klassenzimmers befestigte Tafel hin ausgerichtet. Die räumlichen Positionierungsmuster der Beteiligten erwiesen sich im Rahmen einer ersten Segmentanalyse (Dinkelaker & Herrle, 2009) als verlässliche Marker, anhand derer sich der Wechsel zwischen den einzel-

1 Mit der spezifischen Schreibweise „(An)Ordnung“ betont Löw die gleichsam bedeutsame Handlungs- und Ordnungsdimension (Löw, 2001, S. 166).

nen Unterrichtsphasen bzw. -segmenten gut erkennen ließ. Dadurch erhärtet sich die Beobachtung von Dinkelaker (2010b), dass bestimmte Formen der Zusammenarbeit in Lehr-Lern-Kontexten mit spezifischen Positionierungsmustern verbunden sind. Während einer *Gruppenarbeit* im didaktischen Sinne sitzen z.B. kleine Gruppen von Schüler*innen zusammen, während ihre Körper in einer *frontalen Arbeitsphase* zeitlich überdauernd auf den vorderen Bereich eines Klassenzimmers wie z.B. die Tafel ausgerichtet sind. Darüber hinaus zeigt sich, dass insbesondere spezifische Positionierungen der Lehrpersonen an wiederkehrenden Orten (Löw, 2001) zentrale Funktionen für die Koordination der Beteiligten und damit für die Interaktionsordnung sowie für die gemeinsame Herausbildung fachlicher Themen einnehmen. Im Vergleich der fünf Unterrichtsstunden werden die Ähnlichkeiten zwischen den Orten, an denen sich die Lehrpersonen jeweils bei der Etablierung des geteilten Aufmerksamkeitsfokus, bei den Übergängen zwischen den verschiedenen Arbeitsphasen und beim Auflösen des gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus positionieren, deutlich.



Abb. 1: Sitzpläne aus dem Deutschunterricht der Sekundarstufe (Leicht, 2021, S. 288).

Diese Orte befinden sich neben dem Tisch der Lehrperson und vor der Tafel im Sichtfeld aller sitzenden Schüler*innen (siehe graue konturlose Flächen in Abb. 1). Hier wechselt die Blickorientierung der Lehrpersonen zwischen Dingen des Lehrertischs und den Gesichtern der Lernenden oder der Tafel hin und her. Des Weiteren befinden sich so Notizen oder Materialien der Lehrperson in haptischer Reichweite, die mittlere Distanz zur Tafel (Schmitt, 2001) lässt z.B. das Anschreiben von Tafelüberschriften ohne besonderen Aufwand zu. Eine Positionierung an diesen Orten geht also mit der machtvollen Möglichkeit einher, sich mit Blicken auf alle Schüler*innen und die Dinge mit zentraler Unterrichtsbedeutung haptisch oder visuell zu beziehen (Kajetzke & Wilde, 2013) und diese in den (wieder etablierten) geteilten Aufmerksamkeitsfokus

zu rücken. Wie im Weiteren noch darzulegen ist, sind dies auch Orte, an denen die Lehrpersonen zentrale Setzungen für die weitere Thematisierung der Lehr-Lern-Inhalte vornehmen, häufig in Form von neuen Aufgabenstellungen. Aus diesem Grund bezeichne ich diese Orte als „Base-Positionierungen“. Wie beim Baseball beginnt und endet jeder Spielzug bzw. jede Arbeitsphase mit der räumlichen Positionierung der Lehrperson auf einem bestimmten Standort, der von den übrigen Mitspielenden routiniert Aufmerksamkeit einfordert bzw. erhält.

Die Base-Positionierungen ereignen sich als Bestandteile der multimodalen Übergänge, die sich anhand einer verlangsamten und detaillierten Sequenzanalyse der Unterrichtsvideos (Dinkelaker & Herrle, 2009) spezifizieren lassen. Auf visueller Ebene gehört zu den Übergängen auf Seiten der Lehrperson zusätzlich z. B. der (schweifende) Blick über die Schüler*innen. Vereinzelt kann beobachtet werden, wie die Lehrpersonen spezifische Gesten wie z. B. einen erhobenen Arm oder eine Meldegeste nutzen, um die visuelle Aufmerksamkeit der Schüler*innen zu erregen (siehe Abb. 2).



Abb. 2: Meldegeste einer Lehrperson (in Anlehnung an Leicht, 2021, S. 210).

Hinzu kommen zumeist routinierte sprachliche Markierungen der Lehrperson (z. B. „So“, „ok“, „gut“), die akustisch den Beginn einer neuen Arbeitsphase ankündigen. Trotz unterschiedlicher Reihenfolge in ihrem Auftreten tragen diese Modalitäten dazu bei, dass die Lehrperson als visuelle und akustische Fokusperson hervorgebracht wird und sich die Übergänge zwischen den Arbeitsphasen multimodal herauskristallisieren.

Diese Erkenntnisse schließen an andere Beobachtungen im Kontext multimodaler Interaktionsanalysen an. So stellt die Etablierung eines aufeinander bezogenen Blickkontakts zwischen den Beteiligten laut Paul (2007) einen zentralen Moment für den Beginn von Unterrichtspraktiken dar. Hierbei kommt dem Lehrpersonenblick im Kontext der interpersonellen Koordinierung eine

bestätigende und leitende Funktion in Bezug auf die Blicke der Lernenden zu (ebd.). Ähnliche Erkenntnisse finden sich bei Mondada und Schmitt (2010), deren Ergebnisse deutlich zeigen, dass eine multimodale Situationseröffnung zunächst mit der Koordinierung der Körper und Blicke einsetzt und verbale Bezugnahmen zeitlich verzögert dazu erfolgen. In diesen Zusammenhang fällt die Beobachtung der räumlichen Base-Positionierungen von Lehrpersonen, die den Beginn einer verbalsprachlichen Verhandlung begleiten oder dieser sogar vorausgehen.

2 Forschungsanliegen, Datengrundlage und methodisches Vorgehen

2.1 Forschungsanliegen und Fragstellungen

Bis zu diesem Punkt wurde nur implizit zwischen der Interaktionsordnung als *Wie* vollzogener Unterrichtspraktiken und dem *Was* der dabei abzustimmenden Lehr-Lerninhalte, die in Beziehung zu bestimmten Lehrplänen stehen, unterschieden. Diese heuristische Differenz mag fragwürdig erscheinen, dennoch eröffnet insbesondere die Konkretisierung der Fachlichkeit auf Lehr-Lern-Inhalte einen ersten Zugriff auf das Videomaterial. Sie ermöglicht die Suche nach Unterrichtsszenen einer Stunde, die sich für einen Vergleich mit Stunden anderer Fächer eignen, weil sie für die inhaltliche Abstimmung im Unterrichtsverlauf von einschlägiger Bedeutung sind. Auf diese Weise können anschließend Fragen der Fachlichkeit im weitesten Sinne anhand dieser Szenen detailliert untersucht werden. Notwendige Voraussetzung dafür ist eine Übersicht über den Verlauf einer Unterrichtsstunde, um Szenen situativ einbetten und ihre Relevanz begründen zu können. Die Segmentanalyse verfolgt diese Anliegen und bietet zudem die Möglichkeit diverse Bezugnahmen mit in die Überlegungen einzubeziehen, die anhand des Videomaterials wahrnehmbar werden. Dennoch sind Kriterien notwendig, mit deren Hilfe sich eine erste Segmentierung vornehmen lässt und die als Indizien für zu findende Szenen funktionieren. Verbal sprachliche Markierungen wie „So“, „Ok“ oder „Gut“ gelten als verlässliche „Gliederungssignale“ (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 55) für Szenen, in denen eine thematische Auseinandersetzung durch die Lehrperson neu akzentuiert oder abgeschlossen wird. Allerdings setzen diese eine recht detaillierte und zeitaufwendige Auseinandersetzung mit dem videographierten Geschehen voraus. Base-Positionierungen können hingegen auch bei einer beschleunigten Betrachtung von Unterrichtsvideos Hinweise auf Szenen geben, in denen inhaltliche Setzungen klassenöffentlich vorgenommen werden. Diese methodische Idee prägt die folgenden Ausführungen, die auf praxistheoretischen Annahmen beruhen und die wiederkehrenden

räumlichen Positionierungen von Lehrkräften als Teil des „faktischen Vollzug[s] der Herstellung interaktiver Ordnung“ (Deppermann & Schmitt, 2007, S. 17) verstehen. Da die Erkenntnisse zu Base-Positionierungen bislang auf Deutschstunden der Sekundarstufe mit einem ähnlichen räumlichen Arrangement basieren, stellt sich zum einen die Frage, ob sich diese Koordinierungsmuster auch in der Primarstufe und bei anderen räumlichen Arrangements als Teil der Interaktionsordnung beobachten lassen und wie sich die Übergänge zwischen zwei Arbeitsphasen im Vergleich zu den bereits genannten multimodal gestalten. Zum anderen ist zu fragen, ob sich nach Base-Positionierungen auch in der Grundschule richtungsweisende inhaltliche Setzungen der Lehrperson wie z. B. neue Aufgabenstellungen finden lassen.

2.2 Sample und methodisches Vorgehen

Die Analyse greift auf Unterrichtsvideos zurück, die im Rahmen der INTERFACH-Studie von Oktober 2022 bis April 2024 und der Pilotstudie im Juni 2022 in Hessen und Sachsen-Anhalt erhoben wurden. Die Videos zeigen ca. 60-minütige Unterrichtsstunden in den Fächern Deutsch und Mathematik der 3. Grundschulstufe und im vorliegenden Beitrag wird die Kamera, die die Lehrpersonen fokussiert, genutzt. Erstens werden wesentliche inhaltliche Setzungen für das Unterrichtsgeschehen von den Lehrenden erwartet, zweitens gilt es auf diese Weise eine gewisse Vergleichbarkeit zu den Unterrichtsstunden aus den Studien in der Sekundarstufe zu gewährleisten. Zu jedem Video liegt ein Sitzplan mit eingezeichneten Tischen, Stühlen und Tafeln vor, der die jeweilige räumliche Struktur abbildet.

Der erste Schritt der Analyse bezieht sich auf das Fach Deutsch und 17 videographierte Unterrichtsstunden. Die entsprechenden Sitzpläne zeigen – im Gegensatz zu den Stunden der Sekundarstufe – eine breite Varianz der räumlichen Struktur, da hier die Tische der Lernenden auf unterschiedliche Weisen in Reihen, in Gruppen oder in einer U-Form angeordnet sind. Außerdem finden sich Unterrichtsstunden, deren räumliches Arrangement auch einen Sitzkreis umfasst. Dies verstehe ich als einen Hinweis für die weite Verbreitung von Kreisgesprächen in der Grundschule im Gegensatz zum Unterricht der Sekundarstufe (Heinzel, 2016). Daran ansetzend werden die Sitzpläne in zwei Kategorien eingeteilt. Die erste Kategorie bilden Unterrichtsstunden, in denen kein fest installierter Sitzkreis vorhanden ist. In Unterrichtsstunden der zweiten Kategorie beinhaltet die räumliche Struktur einen solchen. Im Folgenden werden erstens eine Segmentanalyse mit zwei Unterrichtsstunden je Kategorie durchgeführt, deren räumliche Struktur sich minimal bzw. maximal von den Stunden der Sekundarstufe unterscheidet (siehe Kelle & Kluge, 2010). Die Analyse wird anhand der räumlichen Positionierungsmuster von Lehrperson und Lernenden durchgeführt und anschließend mit den Ergebnissen

aus der Sekundarstufe verglichen. Der zweite Untersuchungsschritt kontrastiert die bisherigen Grundschulstunden mit solchen des Fachs Mathematik anhand von zwei gezielt ausgewählten Unterrichtsvideos. Eines der Mathematikvideos zeigt ein frontales räumliches Arrangement ohne Sitzkreis (Fall M1). In einem anderen Video ist ein solcher vor der Tafel vorhanden und die Schüler*innentische sind in Reihen und Gruppen arrangiert (Fall M2). Auch hier erfolgt eine Segmentierung anhand der Positionierungsmuster vor dem Vergleich mit den Deutschstunden. Ein dritter Schritt zeichnet beispielhaft die inhaltliche Abstimmung in einer Deutschstunde (Fall D2) anhand der Szenen nach, die mit einer Base-Positionierung beginnen und inhaltliche Setzungen der Lehrperson umfassen. Hier geht es darum, eine Szenenauswahl für eine multimodale Sequenzanalyse zu begründen und die Potentiale für eine an Fachlichkeit interessierte Fragestellung darzulegen.

3 Base-Positionierungen als Elemente der Interaktionsordnung und als Indizien für inhaltliche Abstimmungen

Um die zentrale Erkenntnis vorwegzunehmen: Die Ergebnisse zeigen insgesamt eindeutig, dass sich räumliche Base-Positionierungen der Lehrpersonen nicht nur in der Sekundarstufe, sondern auch in der Primarstufe und sowohl im Mathematik- als auch im Deutschunterricht beobachten lassen. Das mag nicht weiter verwundern, da sich deren situative Funktion aus rein praktischen Gründen leicht nachvollziehen lässt. Allerdings prägen Base-Positionierungen nur als ein Element von vielen die multimodalen Übergänge zwischen Arbeitsphasen. Dies gilt insbesondere für entsprechende Szenen in den Grundschulstunden, die – wie zu zeigen ist – weitaus umfangreicher initiiert und begangen werden als die in der Sekundarstufe. Es ist deswegen zu klären, ob sich Base-Positionierungen dennoch als verlässliche Kriterien für eine Segmentanalyse eignen, die auf eine Auseinandersetzung mit Fragen der Fachlichkeit zielt. Die detaillierte Darstellung der Ergebnisse folgt keiner sequenziellen Logik, sondern stellt überblicksartig zentrale Punkte zusammen.

3.1 Vergleich von Sekundarstufe und Primarstufe

Um die Base-Positionierungen der Lehrpersonen in der Sekundarstufe mit denen aus der Primarstufe zu vergleichen, beziehe ich mich im Folgenden insbesondere auf zwei Unterrichtsvideos des Fachs Deutsch – die Videos D1 und D2 –, die der ersten und zweiten Kategorie zugeordnet werden können. Zusätzlich ergänze ich die Ausführungen um weitere Beobachtungen, die aus den Analysen der anderen Videos stammen.

Die beiden ausgewählten Unterrichtsstunden weisen sich durch ein deutlich voneinander abweichendes räumliches Arrangement aus (siehe Abb. 3 und 4).

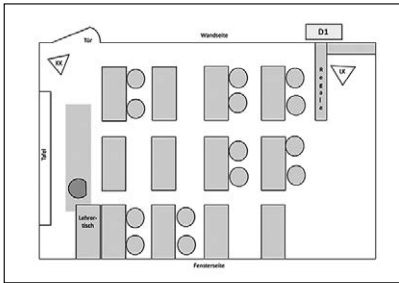


Abb. 3: Sitzplan D1.

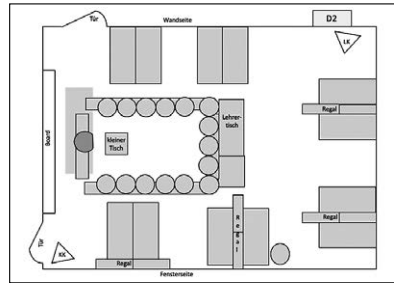


Abb. 4: Sitzplan D2.

In der Unterrichtsstunde D1 sind die Tische der Schüler*innen in Reihen auf einer an der Stirnseite montierte Tafel ausgerichtet. Links vor der Tafel befindet sich der Tisch der Lehrperson (siehe Abb. 3). In der Unterrichtsstunde D2 ist das interaktive Board an gleicher Stelle an der Wand montiert, allerdings befindet sich davor ein Kreis, der sich aus Bänken zusammensetzt und in dessen Mitte ein kleiner Tisch steht. Um den Sitzkreis herum stehen Schüler*innentische, die z. T. durch Regale voneinander abgeschrmt sind. Dadurch ergeben sich den Blicken anderer verborgene Nischen. Auch hier gibt es einen Tisch, der der Lehrperson vorbehalten ist, dieser befindet sich allerdings im Rücken des Sitzkreises und damit im Zentrum des räumlichen Arrangements (siehe Abb. 4). Die räumliche Struktur der Unterrichtsstunde D1 gleicht denen aus der Sekundarstufe, während die der Stunde D2 mit den Zonen begrenzter Einsehbarkeit deutlich davon abweicht.

Mit einer Segmentanalyse konnten auch für diese Unterrichtsstunden Orte identifiziert werden, an denen sich die Lehrpersonen während des Stundenbeginns und bei den Übergängen zwischen Arbeitsphasen positionierten (siehe konturlose Flächen in Abb. 3 und 4). Wie in den Deutschstunden der Sekundarstufe finden sich beide Base-Positionierungen in mittlerer Distanz zur Tafel und eröffnen den uneingeschränkten (D1) bzw. den z. T. eingeschränkten Blick (D2) auf die Schüler*innentische. Im Fall D1 lässt sich beobachten, dass die Lehrperson – wie in den Sekundarstufenstunden – von hier aus Arbeitsblätter, die sich zuvor auf ihrem Tisch befinden, den Schüler*innen präsentiert.

Im Vergleich zur Sekundarstufe ist insbesondere die räumliche Struktur im Fall D2 mit dem Sitzkreis interessant. Zum einen ist die Base Teil des Kreises, die Lehrperson positioniert sich hier häufig sitzend. In diesen Szenen ändern zum anderen auch die Schüler*innen nach Aufforderung ihre Verortung und

setzen sich in den Kreis. Auf diese Weise rücken sie näher zusammen und werden füreinander und insbesondere für die Lehrperson potentiell stärker wahrnehmbar. Zusätzlich sind die Schüler*innen ihrer Hefte und Stifte entledigt, die Lehrperson ist in diesen Phasen die Einzige, die auf Dinge und Arbeitsmaterialien zugreifen kann, die vor ihr auf dem kleinen Tisch liegen. Es handelt sich dabei um ein Tablet, was der Lehrperson den Zugriff auf die Darstellungen am interaktiven Board ermöglicht, ohne dafür ihre Position ändern zu müssen, sowie um Arbeitsblätter, die später den Schüler*innen gezeigt und ausgeteilt werden. Die Funktion der Base-Positionierung ähnelt also auch im Fall D2 denen aus der Sekundarstufe: Es gilt die Blicke der Schüler*innen *einzusammeln*, einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus zu (re)etablieren und auf bestimmte Dinge wie Arbeitsblätter oder Darstellungen an der Tafel zu lenken. Anders als in den Deutschstunden aus der Sekundarstufe und in dem Fall D1 wird dies im Fall D2 jedoch von einer Neupositionierung der Schüler*innen begleitet. Das Geschehen wird auf die zu zeigenden Lehr-Lern-Inhalte fokussiert, was auch für die anderen Videos der zweiten Kategorie bestätigt werden kann.

Die Base-Positionierungen sind Teil eines Bündels an Modalitäten, die sich zu Übergängen zwischen den Arbeitsphasen verdichten, was sowohl für die Grundschule als auch die Sekundarstufe gilt. Allerdings erweisen sich die Übergänge in den Grundschulstunden als wesentlich komplexer.² Es stellt sich also die Frage, ob sich für diese Unterrichtsstunden andere Elemente eher als Kriterien für eine an Fachlichkeit interessierte Segmentanalyse eignen könnten. Dafür sind auf visueller Beobachtungsebene Gesten der Lehrperson, die mit Blick auf einzelne Schüler*innen gezeigt werden und an diesen Stellen eine Signalfunktion entfalten, ein Beispiel. Bei diesen Gesten handelt es sich z. B. um eine ausgestreckte Hand, die mit Blick auf einen Teil der Schüler*innen abgesenkt wird (D1, siehe Abb. 5), oder einen Zeigefinger vor dem Mund der Lehrperson (siehe Abb. 6).

2 Hier geht es nicht um eine ausschöpfende Darstellung, sondern um eine Präsentation prägnanter Beispiele, um die Unterschiede zur Sekundarstufe deutlich zu machen.

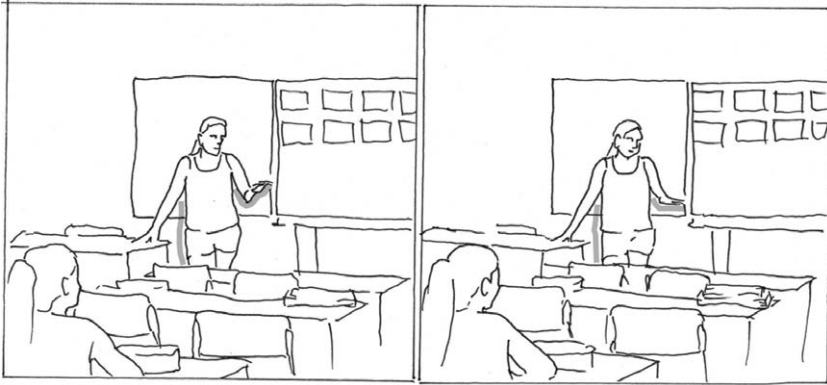


Abb. 5: D1 – Geste Hand absenken.

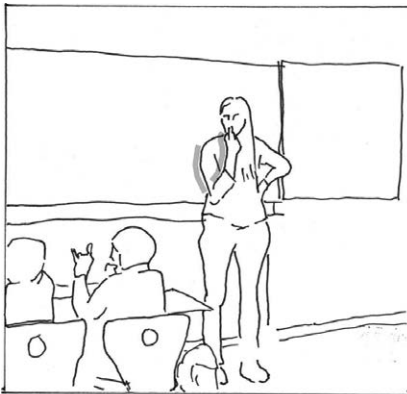


Abb. 6: Geste Finger auf dem Mund.

In beiden Videoszenen fordert die Geste der Lehrperson nonverbal das Senken der Sprechlautstärke (D1) bzw. das Verstummen von den Schüler*innen ein, wodurch die Lehrperson selbst ins Zentrum des akustischen Geschehens rückt. Hierin gleichen sich die Unterrichtsstunden aus der Sekundarstufe und der Grundschule (siehe Abschnitt 2.2). In den Grundschulstunden finden sich jedoch auch Gesten, die von den Schüler*innen nach expliziter Aufforderung durch die Lehrperson gezeigt oder teilweise ohne eine solche initiiert werden. Dazu gehört die Geste des *Schweigefuchses*, bei der Mittel- und Ringfinger auf den Daumen gelegt und der Zeigefinger wie auch der kleine Finger in die Höhe gestreckt werden (siehe Abb. 7). Auch die Gesten *Zaubergriff* (siehe Abb. 8) und *Brezelarme* (siehe Abb. 9), womit das Verschränken der Arme vor dem Oberkörper bezeichnet wird, zählen dazu.

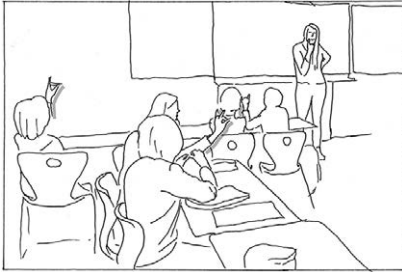


Abb. 7: Geste Schweigefuchs.



Abb. 8: Geste Zaubergriff.

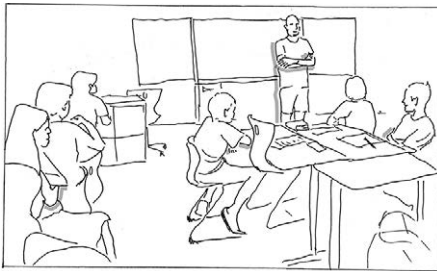


Abb. 9: Geste Brezelarme.

Ähnlich wie der Zeigefinger auf dem Lehrer*innenmund zeigt der Schweigefuchs an, dass nun nicht mehr gesprochen werden soll, und betont das Zuhören, gilt es doch im übertragenden Sinne die Ohren zu spitzen. Das Zeichen wirkt kollektivierend, da es sich zunächst an alle richtet, wenngleich im Sample zumeist die Lehrperson weiterhin von ihrem Rederecht Gebrauch macht. Es geht also darum, einen akustischen Aufmerksamkeitsfokus zu (re)etablieren, in dessen Zentrum die Lehrperson steht. Auch der Zaubergriff und die Brezelarme werden von Lehrperson und (den meisten) Lernenden aufgeführt. Die verschlungene Haltung bindet die Arme und Hände und schließt so die Handhabung von Stiften und Arbeitsblättern o. ä. aus. In den Klassen wird es beobachtbar ruhiger und die Blicke der Schüler*innen wenden sich zunehmend der Lehrperson zu, die dadurch (weiter) als akustische Fokuspersion (re)etabliert wird.

Akustische Signale bilden einen maximalen Unterschied zu den Stunden aus der Sekundarstufe. Während der Übergänge erklingt z. B. ein Wecker (D2), eine Klangschaale ertönt oder man hört eine Melodie, die auf einem Glockenspiel angeschlagen wird. Diese Klänge heben sich – anders als die Lehrer*innenstimme – deutlich vom Stimmengewirr der beteiligten Personen ab. Das

erzeugt Aufmerksamkeit, die Schüler*innen verstummen zunehmend. In all diesen Fällen ist es die Lehrperson, die das akustische Signal zusätzlich verbalsprachlich kommentiert. Etwas anders verhält es sich in einer Unterrichtsstunde, in der die Lehrperson an einem Übergang von einer kooperativen Arbeitsphase zu einer Plenumsphase einen Rhythmus vorklatscht, der ohne jegliche Kommentierung von den Schüler*innen aufgenommen und klat-schend wiederholt wird. Um hier mitmachen zu können, verbietet sich für den Moment der Zugriff auf Arbeitsmaterialien oder andere Artefakte. Die Hände sind, ähnlich wie bei dem Zaubergriff und den Brezelarmen, situativ durch die kollektive Rhythmusaufführung gebunden, auf die sich das akustische Geschehen fokussiert. Nachfolgend ist nur noch die Lehrperson zu hören.

An diesen Beispielen zeigt sich zum größten Teil die routinierte Beteiligung diverser Modalitäten an den Übergängen. In vielen Fällen reicht ein Ton, eine Melodie, ein Stichwort („Ok, einmal Zaubergriff!“) oder der Anblick anderer, die bereits eine Geste wie den Schweigefuchs zeigen, um eine bestimmte körperliche Performanz der Beteiligten einzuleiten und einen gemeinsamen akustischen Aufmerksamkeitsfokus zu (re)etablieren. Gleichzeitig zeigen sich Praktiken, die eine absichernde, reparierende oder verstärkende Funktion für den gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus entfalten. Dazu gehören neben expliziten Ermahnungen und paraverbalen Disziplinierungsmarkern („Tschhh!“), die sich ebenfalls in der Sekundarstufe finden lassen (Leicht, 2021), auch das Runterzählen („Fünf, vier, drei“) sowie das Loben einzelner Schüler*innen („Danke Maximilian“). Die Übergänge in den Grundschulstunden werden also wesentlich umfangreicher als in der Sekundarstufe initiiert und greifen disziplinierend auf die Körper der Schüler*innen zu. Dennoch lässt sich vereinzelt beobachten, wie Lehrpersonen mehrfach an- und einsetzen und dabei auf mehrere Modalitäten zurückgreifen, wodurch der Beginn einer neuen Arbeitsphase ins Stocken gerät und sich verzögert.

3.2 Vergleich von Deutsch- und Mathematikunterricht

Auch in den Mathestunden lassen sich Base-Positionierungen der Lehrpersonen an den Übergängen zwischen verschiedenen Arbeitsphasen beobachten – unabhängig von den sich unterscheidenden räumlichen Arrangements. Wieder handelt es sich um Orte, die sich in unmittelbarer Nähe zur Tafel befinden und den Zugriff auf zentrale Ressourcen ermöglichen. Am Beispiel der Klasse M2/D2, die in beiden Unterrichtsfächern von derselben Lehrperson im selben räumlichen Arrangement unterrichtet wurde, lässt sich eindrücklich zeigen, dass die Lehr-Lern-Inhalte keinen Einfluss auf die Emergenz einer Base-Position haben (siehe Abb. 10 und 11).

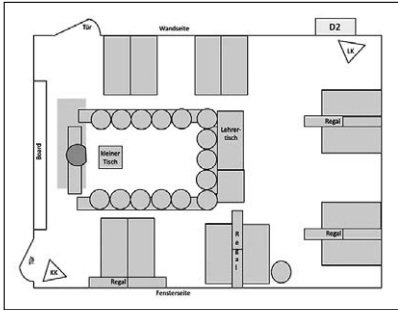


Abb. 10: Sitzplan D2.

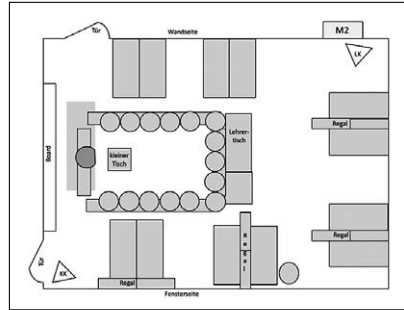


Abb. 11: Sitzplan M2.

Gleiches gilt für den Vergleich der Unterrichtsstunden D1 (Deutsch) und M1 (Mathe), in denen sich das räumliche Arrangement ähnelt, der Unterricht jedoch von unterschiedlichen Klassengruppen und Lehrpersonen durchgeführt wird. Die Base-Positionen der Lehrpersonen weisen große Ähnlichkeiten auf, was sich also weder auf das Unterrichtsfach, die Schüler*innen oder die Lehrperson selbst zurückführen lässt (siehe Abb. 12 und 13).

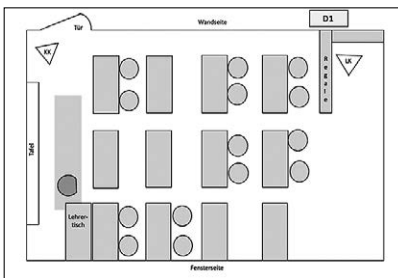


Abb. 12: Sitzplan D1.

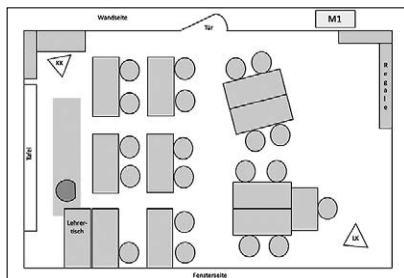


Abb. 13: Sitzplan M1.

Auch für die Ausgestaltung der multimodalen Übergänge zwischen Arbeitsphasen im Plenum und kooperativen Phasen lassen sich im Vergleich der Unterrichtsfächer Deutsch und Mathematik keine grundlegenden Unterschiede feststellen. In den zwei Mathestunden, die hier als Beispiele dienen, finden sich auf visueller Beobachtungsebene an den Übergängen spezifische Gesten der Lehrperson wie der Zeigefinger am Mund der Lehrperson (z. B. M1, siehe Abb. 14).



Abb. 14: Finger auf dem Mund der Lehrperson M.

Auffallend für die Unterrichtsstunden M2 im Fach Mathe als auch im Fach Deutsch ist, dass hier entsprechende Gesten der Lehrperson, aber auch der Schüler*innen, nicht beobachtet werden können. Arbeitsphasen im Plenum finden hier ausschließlich im Sitzkreis statt, in dem die Schüler*innen ihre Arbeitsmaterialien nicht bei sich haben. Die Situation macht es nicht erforderlich, die Hände der Kinder mittels eines kollektiven Zaubergriffs von Stiften und Arbeitsblättern zu lösen. Auch scheint die räumliche Nähe zwischen den Beteiligten zum Leise-Werden beizutragen. Auf akustischer Betrachtungsebene finden sich neben den gleichen verbalsprachlichen Markierungen (z. B. Lehrperson: „So ich glaube, das reicht“, D2) auch akustische Signale, die durch Dinge erzeugt werden (z. B. Weckerklingeln, M1).

Die Gesten und akustischen Signale, die sich hier beobachten lassen, können als eine Form der Arbeit am gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus gelten, wodurch unabhängig vom Schulfach eine vorangegangene Tätigkeit unterbrochen und das Zuhören und Hinsehen der Schüler*innen stabilisiert oder abgesichert wird. Demnach stehen diese Praktiken in einem engen Zusammenhang mit der (Re)Etablierung eines geteilten Aufmerksamkeitsfokus und dem Übergang in eine neue Arbeitsphase. Sie könnten sich auch als Kriterien für eine Segmentanalyse eignen. Allerdings lässt sich insgesamt eine große Varianz dieser Elemente wie z. B. der Gesten beobachten, die auch im Verlauf einer einzigen Stunde nicht konsequent zum Einsatz kommen, sondern sich mit anderen Zeichen abwechseln. Zudem werden manche Gesten bei räumlichen Arrangements, die einen Sitzkreis beinhalten, nur teilweise verwendet.

Im Rahmen der Analyse ist zudem eine detaillierte Beobachtung notwendig, um das Klingeln eines Weckers oder den Zeigefinger auf den Lippen der Lehrperson aufzuspüren. Dem gegenüber finden sich in allen Unterrichtsstunden auch unabhängig vom Schulfach Base-Positionierungen, deren Bedeutsamkeit sich aus dem räumlichen Arrangement und dem nachfolgenden Geschehen speist und die sich bei einer beschleunigten Betrachtung der Videos gut erkennen lassen.

3.3 Inhaltliche Setzungen nach Base-Positionierungen

Zu klären ist, ob sich auch in den Grundschulstunden nach den Base-Positionierungen Setzungen der Lehrpersonen finden lassen, die die inhaltliche Abstimmung klassenöffentlich vorantreiben. Grundlage sind die Unterrichtsvideos der vorangegangenen Ausführungen (Deutsch: D1, D2; Mathe: M1, M2). Im Sinne der besseren Darstellbarkeit beschränke ich mich hier auf die Deutschstunde D2, deren räumliches Arrangement einen Sitzkreis beinhaltet. In dieser Stunde nimmt die Lehrperson in vier Szenen eine Position auf der Base ein und verharnt anschließend an diesem Ort. Anhand dieser Szenen lässt sich beispielhaft die inhaltliche Abstimmung grob skizzieren, eine Szenenauswahl für eine Sequenzanalyse zu Fragen der Fachlichkeit gut begründen sowie die Potentiale einer multimodalen Analyse aufzeigen.

Szene 1: Rechtschreibung erforschen

Gleich zu Beginn des Unterrichtsvideos D2 sitzen die Beteiligten im Sitzkreis, die Lehrerin ist auf der Base positioniert, d.h. sie befindet sich direkt vor dem interaktiven Board und mit dem Rücken zum selbigen. Die Lehrperson erklärt, man wolle nun „weiterforschen“ bzw. „die Rechtschreibung erforschen“. Auch dafür mache man sich „warm mit einer Runde Ping Pong“, was von den Lernenden lautstark bejaht wird. Der Lehr-Lern-Inhalt bleibt an dieser Stelle sehr vage. Im Vordergrund steht stattdessen ein bestimmter Modus des Erkundens („erforschen“), der sich auf ein lediglich benanntes Wissensgebiet bezieht („Rechtschreibung“). Zur vorgeschobenen Erwärmungsphase („Runde Ping Pong“) steht die Lehrerin auf und stellt sich hinter ihre Bank. Sie richtet ihren Blick auf die Schüler*innen, die auf ihre Bänke gestiegen sind. Dann buchstabieren die Lernenden der Reihe nach von der Lehrperson vorgegebene Wörter (z.B. „Burg“, „Landkarte“, „sagt“, „Korb“, „klug“). Das Wortmaterial lässt implizit ein erstes Rechtschreibmuster erkennen, es wird jedoch nicht eingeordnet oder systematisiert.

Szene 2: Forscherauftrag zu Wörtern mit d/ t, b/ p und g/ k

Nach der Runde Ping Pong ändert sich das räumliche Arrangement. Die Lehrperson setzt sich auf die Base bzw. die Bank, auch die Schüler*innen nehmen ihren Sitzplatz im Kreis wieder ein.

Lehrperson: Ihr dürft gleich loslegen und bekommt wieder ein Arbeitsblatt, lest euch euren Forscherauftrag ganz gut durch (blickt auf das Arbeitsblatt in ihrer Hand). Ihr sollt entscheiden, wie die Wörter geschrieben werden, es geht um d oder t, b oder p, oder g oder k und dann steht da: „Begründet eure Entscheidung“.

Mit dieser Äußerung der Lehrperson wird der Modus des Forschens, den es beizubehalten gilt, betont. Tatsächlich sollen aber keine Schreibregeln induktiv anhand von gegebenen Wörtern gefunden oder ermittelt werden. Stattdessen rückt ein Arbeitsblatt in den Fokus und es ist Aufgabe der Schüler*innen Entscheidungen über die richtige Schreibung von nicht näher benannten Wörtern zu treffen und diese zu begründen. Das Rechtschreibphänomen, was sich im Wortmaterial des Ping Pong-Spiels bereits implizit ankündigte, wird nun expliziert. Es geht um die korrekte Schreibung von Wörtern mit d/ t, b/ p, g oder k. Damit wird der Lehr-Lern-Inhalt „Rechtschreibung“ in dieser Szene konkretisiert und in Form vom einem Aufgabenblatt an die Schüler*innen gerichtet. Die verschiedenen Aufgaben werden anschließend von der Lehrerin vorgestellt und kommentiert. Zusätzlich erklärt sie, wie die Ergebnisse für die Besprechung im Klassenverband aufbereitet werden sollen – sie wird Fotos mit ihrem Tablet machen. Prospektiv wird also der weitere Arbeitsprozess entworfen und auf bestimmte Grapheme bezogen. Anschließend stehen die Unterrichtsbeteiligten aus dem Sitzkreis auf, die Schüler*innen setzen sich an ihre Tische und die Lehrer*in läuft umher.

Szene 3: Herausgefundene Rechtschreibregeln

Dass sich an diesem Arrangement etwas ändern wird, kündigt sich zunächst verbalsprachlich an. Während die Lehrerin mit dem Tablet in der Hand auf dem Weg zum Board ist, ruft sie laut „So, dann kommt bitte ohne Blatt in den Kreis!“ Daraufhin lässt sich beobachten, wie die Schüler*innen aufstehen und sich der Kreis zunehmend füllt. Erst währenddessen positioniert sich die Lehrerin wieder dauerhaft auf der Base, dieses Mal rückt sie sich einen Stuhl rechts neben ihre Bank. Als alle Beteiligten im Kreis angekommen sind, sagt die Lehrerin:

Lehrperson: So (2s, blickt auf ein erstes projiziertes Arbeitsblatt am Board). Ich bin gespannt, was ihr herausgefunden habt und vor allem welche Regeln ihr formuliert habt. Das war tatsächlich nicht ganz so einfach die richtigen Worte zu finden, aber ihr habt das richtig gut hinbekommen und das schauen wir uns jetzt an.

Noch bleibt unklar, was entdeckt und welche Regeln genau verfasst wurden. Dennoch leitet diese Äußerung der Lehrerin mit der verbalsprachlichen Markierung „so“ den Vergleich der Arbeitsergebnisse ein, währenddessen die beschriebenen Arbeitsblätter der Lernenden an dem Board zu sehen sind. Auf den Arbeitsblättern sind Teilsätze vorgegeben, die von den Schüler*innen zu ergänzen waren, und die auf Strategien zielen, anhand derer sich z. B. klären lässt, ob ein Wort mit b/ p, d/ t, g oder k zu schreiben ist. Diese Sätze werden im Gesprächskreis von den Schüler*innen vorgestellt, von der Lehrerin mit anderen Lösungen verglichen und kommentiert. Das Ende dieser Szene kündigt sich an, während die Lehrerin den Erläuterungen zweier Schüler*innen zum Bilden der Mehrzahl als Rechtschreibstrategie zuhört und dabei das Tablet aus den Händen legt.

Szene 4: Rechtschreibfußball

Nach einem abschließenden „ok“, einem Lob und Rückblick auf den Beginn der Stunde beugt sich die Lehrerin vor und kündigt das Abschlussspiel „Fußball“ an, was begeistert angenommen wird. Das räumliche Arrangement ändert sich daraufhin minimal, die Lehrerin tritt an das Board und inszeniert darauf einen Ball, zwei Felder und Tore für ein Rechtschreib-Fußballspiel. Je ein Schüler*innenpaar nimmt Platz auf der Bank, die bisher der Lehrerin vorbehalten war, und blickt die Lehrerin an. Diese steht auf der Base und gibt ein Wort vor. Die Schüler*innen entscheiden möglichst schnell, ob ein Wort mit b/ p, d/ t, g oder k geschrieben werden muss, um den Ball am Board in Richtung des gegnerischen Tors zu bewegen. Das Spiel und damit auch die Unterrichtsstunde enden nach dem dritten Tor.

In den hier skizzierten vier Szenen des Videos, die sich den Base-Positionierungen der Lehrperson anschließen, wird der Lehr-Lern-Inhalt klassenöffentlich verhandelt und es ergibt sich ein erster Überblick über dessen Abstimmung im Stundenverlauf. Um Fragen nach der Fachlichkeit sequenzanalytisch zu untersuchen, bieten sich die Szenen zwei und drei an, da hier der Inhalt „Rechtschreibung“ durch die Lehrerin auf die Schreibung von d/ t, b/ p, g oder k konkretisiert und zur Aufgabe der Schüler*innen gemacht wird. Mit dieser Auswahl wird zugleich deutlich, dass weitere multimodale Elemente der Phasenübergänge herangezogen werden müssen, um den Beginn einer Szene genauer bestimmen zu können. Hier bieten sich verbalsprachliche Gliederungsmarkierungen („So“, „ok“) an, die sich während der detaillierten Betrachtung leicht identifizieren lassen. Bereits auf den ersten Blick zeigen sich im Beispiel Potentiale einer multimodalen Analyse für Fragen nach der Fachlichkeit. Das in Szene zwei ausgeteilte Arbeitsblatt wird zum eigentlichen Träger des Lehr-Lern-Inhalts. Die beschriebenen Blätter verbleiben in Szene drei allerdings auf den Tischen der Schüler*innen. Eingang in den Sitzkreis finden

sie nur als Fotosammlung auf dem Tablet der Lehrperson, die die schriftlichen Lösungen am Board klassenöffentlich präsentiert. Währenddessen ist es den Schüler*innen nicht möglich, Korrekturen, Ergänzungen auf ihren Arbeitsblättern vorzunehmen oder richtige Lösungen abzuschreiben. Durch diese Konstellation stellt sich nicht nur die Frage, wie konkret die Schreibung von d/ t, b/ p, g oder k vermittelt und verhandelt wird, sondern auch, wie diese Inhalte mittelfristig abgesichert werden und welche Folgen damit für das weitere Rechtschreiblernen einhergehen.

4 Diskussion und Ausblick

Sowohl für die Unterrichtsstunden aus der Sekundarstufe als auch für die der Grundschule kann festgehalten werden, dass eine Base-Positionierung der Lehrperson ein verlässliches Indiz für den Übergang von einer Arbeitsphase zu einer nächsten darstellt. Das gilt insbesondere für Phasen, in denen ein geteilter Aufmerksamkeitsfokus (neu) etabliert wird und ist nicht an ein bestimmtes räumliches Arrangement gebunden. Vielmehr werden Orte zu Base-Positionen, an denen die Lehrperson selbst die Schüler*innen sehen kann bzw. für diese sichtbar ist und an denen sich Ressourcen befinden, die sich im weiteren Unterrichtsverlauf als bedeutsam erweisen. Folglich lässt sich diese Beobachtung zu Base-Positionierungen gut für die Segmentanalyse von Unterrichtsvideos, die die Lehrperson fokussieren, nutzen.

Base-Positionierungen sind als ein Bestandteil der multimodalen Übergänge zwischen Arbeitsphasen zu verstehen, die durch die Lehrperson initiiert werden. Diese gestalten sich in der Grundschule im Vergleich zur Sekundarstufe deutlich komplexer und ereignen sich häufig unter zur Hilfenahme von Artefakten (z.B. Wecker) oder etablierten Gesten mit Signalfunktion (z.B. Schweigefuchs). Anders als in der Sekundarstufe geht mit einem Übergang auch eine räumliche Neupositionierung der Schüler*innen bei einem vorhandenen Sitzkreis einher. Insgesamt zeigt sich in den Grundschulstunden eine intensive Arbeit an der Einhaltung oder Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Interaktionsordnung, welche disziplinierend auf die Körper der Schüler*innen einzuwirken sucht und gleichermaßen für den Deutsch- und Mathematikunterricht gilt. Gleichwohl erweisen sich im Rahmen einer Segmentanalyse auch hier Base-Positionierungen als verlässliche und praktikable Marker für Phasenübergänge.

Base-Positionierungen können zudem auf Szenen hinweisen, die für die Abstimmung von Lehr-Lern-Inhalten im Stundenverlauf richtungsweisend sind. An diesen Orten haben die Lehrpersonen Zugriff auf Dinge wie z. B. Aufgabenblätter, die anschließend die klassenöffentliche Aushandlung auch non-verbal prägen. Eine Analyse eben dieser Szenen lässt somit Erkenntnisse erwarten, die dazu beitragen, Fachlichkeit als ein multimodales Konzept auszuarbeiten.

Literatur

- Breidenstein, G. (2004). KlassenRäume - eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(1), 87–107.
- Deppermann, A., & Schmitt, R. (2007). Koordination. Zur Begründung eines Forschungsgegenstandes. In R. Schmitt (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion* (S. 17–54). Narr.
- Dinkelaker, J. (2010a). Aufmerksamkeitsbewegungen. Zur Prozessierung der Teilnahme in Kursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 377–392. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0136-5>
- Dinkelaker, J. (2010b). Koordination von Körpern. Eine vernachlässigte Dimension pädagogischer Professionalität. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin* (S. 186–202). Schneider Verlag Hohengehren.
- Dinkelaker, J. (2015). Varianten der Einbindung von Aufmerksamkeit. Zeigeinteraktionen in pädagogischen Feldern. In S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie* (S. 241–264). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19381-6_13
- Dinkelaker, J., & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7>
- Faust-Siehl, G. (1987). *Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung*. Deutscher Studien-Verlag.
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order. *American Sociological Review*, 48(1), 1–17. <https://doi.org/10.2307/2095141>
- Hee, K., & Pohl, T. (2018). Lernbezogene Klassengespräche. Zur Sprache im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 259–280). Klinkhardt.
- Heinzel, F. (2016). *Der Morgenkreis. Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:23129>
- Herrle, M., & Dinkelaker, J. (2018). Koordination im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 103–122). Klinkhardt.
- Kajetzkze, L., & Wilde, J. (2013). Starre Pult-Lehrer, flexible Tisch-Schüler? Über Dinge, Bewegung und Macht in konventionellen und flexiblen Klassenzimmern. In W. Schöning & C. Schmidlein-Mauderer (Hrsg.), *Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens* (S. 163–182). Hep Verlag.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>
- Leicht, J. (2021). *Das klassenöffentliche Entstehen eines Unterrichtsthemas. Multimodale Praktiken des Thematisierens im geteilten und zergliederten Aufmerksamkeitsfokus*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35159-5>
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- Mondada, L., & Schmitt, R. (2010). Zur Multimodalität von Situationseröffnungen. In L. Mondada & R. Schmitt (Hrsg.), *Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion* (S. 7–52). Narr.
- Naujok, N., Brandt, B., & Krummheuer, G. (2008). Interaktion im Unterricht. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 779–799). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_31
- Paul, I. (2007). Intra- und interpersonelle Koordinierung am Unterrichtsbeginn. In R. Schmitt (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion* (S. 195–224). Narr.

- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1978). A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. In J. Schenkein (Hrsg.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction* (S. 7–55). Academic Press.
- Schmitt, R. (2001). Die Tafel als Arbeitsinstrument und Statusrequisite. In Z. Iványi & A. Kertész (Hrsg.), *Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven* (S. 221–242). Peter Lang.
- Wernet, A. (1999). Zeit als schulischer Handlungsrahmen. Befunde und schultheoretische Implikationen. In I. F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 209–228). Böhlau.

Autorin

Leicht, Johanna, Dr.in

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2995-728X>

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Zentrum für Schul- und Bildungsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Multimodalität pädagogischer

Praktiken, Relationale Wissensproduktion und -transformation,

Raum und Materialität, Erziehungswissenschaftliche Videografie