pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Boer, Heike de; Merklinger, Daniela

Beziehung als interaktive Praxis

Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 35-46. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)

Quellenangabe/ Reference:
Boer, Heike de; Merklinger, Daniela: Beziehung als interaktive Praxis - In: Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 35-46 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366170 - DOI: 10.25656/01:36617; 10.35468/6251-03

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366170
https://doi.org/10.25656/01:36617

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
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-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Heike de Boer und Daniela Merklinger

Beziehung als interaktive Praxis

Abstract

Im Sinne einer ethnomethodologischen Perspektive werden in diesem Beitrag Beziehungen als interaktiv hervorgebrachte Praxis betrachtet. Die Begriffe Beziehung und Interaktion werden zunächst entfaltet, im Kontext der internationalen, qualitativ-empirisch ausgerichteten Unterrichtsforschung zu dialogischen Gesprächen diskutiert und vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen reflektiert, die Bewertungspraktiken als inhärenten Teil der sequenziellen Ordnung von Unterricht betrachten. Auf der Grundlage eines inventarisierten Datenkorpus mit 60 Unterrichtsgesprächen werden am Beispiel einer Gesprächssequenz Praktiken rekonstruiert, die die sequenzielle Ordnung unterrichtlicher Gespräche durchbrechen und die interaktive Hervorbringung von Beziehung sichtbar machen.

Schlagwörter: Beziehung als interaktive Praxis, Sequenzielle Ordnung von Unterricht, Bewertungspraktiken, Unterrichtsgespräch

1 Einleitung

Gespräche haben eine hohe Relevanz für die alltägliche Unterrichtspraxis und können zur Beziehungsbildung beitragen. Schüler:innen und Lehrkräfte interagieren im schulischen Alltag in allen Fächern und Sozialformen miteinander. Unterschiedliche Forschungsansätze verbindet die Vorstellung, dass Lehrende und Lernende gemeinsam durch ihre Interaktionen Beziehungen konstruieren (Fischer & Richey, 2021). Allerdings zeigen besonders qualitativ empirisch ausgerichtete Studien, die sich mit der kommunikativen Struktur unterrichtlicher Gespräche beschäftigen, eindrücklich, dass Unterrichtsgespräche einer tradierten sequentiellen Ordnung folgen. In diese sind Bewertungen eingelagert (Meister & Hollstein, 2018), die auf unterrichtliche Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler:innen, aber auch zwischen Schüler:innen zurückwirken können.

In der internationalen Forschung wurden dialogische Unterrichtsgespräche untersucht, durch die die sequentielle Ordnung der Unterrichtskommunikation aufgebrochen wird, Schüler:innen einen höheren Gesprächsanteil haben und auch miteinander sprechen. Konsens besteht darüber, dass dialogisch ausgerichtete Gespräche ein besonderes Potenzial für fachliche sowie überfachliche Bildungsziele aufweisen und zur sozialen Kohäsion und Beziehungsbildung beitragen können (z. B. Mercer et al., 2019; O'Connor & Michaels, 2019).

doi.org/10.35468/6251-03

Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag zunächst die Begriffe *Beziehung* und *Interaktion* entfaltet (1) und an den Kontext der internationalen Unterrichtsforschung zum Dialog rückgebunden (2). Reflektiert wird, inwiefern das Muster der tradierten sequenziellen Ordnung unterrichtlicher Gespräche durchbrochen werden kann (3). Darauf folgt die methodische Darstellung eines Interventionsprojektes an zwei universitären Standorten (4) und mündet in der sequenzanalytischen Rekonstruktion eines Fallbeispiels (5). Mit der rekonstruktiven Entfaltung konkreter Praktiken wird expliziert, wie die interaktive Herstellung von Beziehung entstehen und zugleich behindert werden kann. Abschließend werden die Ergebnisse der Rekonstruktion theoriegeleitet diskutiert und in weiterführende Forschungsfragen überführt.

2 Beziehung und Interaktion

Die Begriffe *Interaktion* und *Beziehung* werden häufig synonym verwendet, obwohl sie unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Bezügen zuzuordnen sind (Heinzel, 2022, S. 112). Während der Begriff *Beziehung* im Kontext empirischer Unterrichtsforschung vor allem hinsichtlich der Beziehungsqualität bezogen auf Unterrichtsqualität verwendet wird (Heinzel, 2022, S. 112), geht der Begriff *Interaktion* auf soziologische Theorien sozialer Interaktion zurück. U. a. Goffman (z. B. 2001) und Blumer (2004) verstehen diese Interaktion als wechselseitigen Aushandlungsprozess von Individuen während ihrer unmittelbaren physischen Anwesenheit.

Mit der Begrifflichkeit *Beziehung als interaktive Praxis* wird der Blick in diesem Beitrag *auf den Vollzug* von Beziehungen als *interaktiv hervorgebrachte Handlung* gerichtet. Im Anschluss an eine ethnomethodologische Perspektive auf Interaktion z. B. im Sinne Garfinkels (1967) oder Bergmanns (1994) ist die lokal produzierte *Vollzugswirklichkeit* in der Interaktion von Interesse. Im Fokus stehen folglich die kommunikativen Prinzipien der (Re-)Produktion von sozialer Ordnung in der situierten sprachlichen und nichtsprachlichen Interaktion (Bergmann, 1994, S. 2).

Unterricht wird in diesem Kontext aus der Perspektive des symbolisch-interaktionistischen Verständnisses als konkreter Alltag verstanden, der durch und in sozialen Interaktionen erzeugt wird (Blumer, 2004). Auch wenn es keine explizite Forschungstradition in Deutschland gibt, die sich mit Beziehungen als interaktiver Praxis beschäftigt, gibt es eine Tradition der interaktionsanalytisch ausgerichteten Unterrichtsforschung (z. B. Brandt & Krummheuer, 2025; Schütte et al., 2021), in der die Bedeutung von Beziehungen während fachlicher Arbeitsprozesse Beachtung findet. In diesem Kontext entstehen z. B. kollektive Argumentationen und Ko-Konstruktionsprozesse (Höck, 2015), die auf die Entstehung von Beziehungen während des fachlichen Lernens hinweisen. Die Analyse von Partizipationsprozessen durch die Untersuchung von Schüler:innenäußerungen hinsichtlich der Merkmale Autonomie, Originalität und Adressat:innenschaft führt z. B. zur Ausdifferenzierung unterschiedlicher Beteiligungsrollen im mathematischen Gespräch (Brandt, 2004). In der Rekonstruktion zeigt sich, wie Schüler:innen inter-

doi.org/10.35468/6251-03

aktiv Bezüge zueinander herstellen. Ein aktueller Sammelband schließt für weitere Fachdidaktiken, aber auch für überfachliche Gespräche an diese Perspektive auf dialogisch-kollektive Fachgespräche unter Grundschüler:innen an (de Boer & Merklinger, 2025a).

3 Beziehung & Interaktion in der internationalen Forschung

In der internationalen, sozio-kulturell verorteten Forschung zu dialogischen Unterrichtsgesprächen gibt es eine lange Tradition, die sich mit dem *exploratory talk* beschäftigt, dessen positive Wirkung auf das fachliche Lernen und die soziale Zugehörigkeit untersucht wird (Mercer, 2019). Littleton und Mercer (2010) differenzieren in diesem Kontext drei Typen des Gesprächs als *thinking together* aus und unterscheiden zwischen:

- "disputational talk (disagreement and individual decision making)
- cumulative talk (speakers build positively and uncritically on what the others have said);
- exploratory talk (partners engage critically but constructively with each other's ideas)" (Littleton & Mercer, 2010, S. 113).

Das mit *exploratory talk* begrifflich gefasste Gespräch wird als die anspruchsvollste Form beschrieben. Es ist durch das koordinierte und kollektive Begründen, das Teilen von Ideen und Wissen sowie den Austausch von Meinungen und Bedeutungen in gleichberechtigter Form gekennzeichnet. Dadurch werden die Schüler:innen unterstützt, mit spezifischen Gesprächshandlungen produktive Interaktionen aktiv zu gestalten (Littleton & Mercer, 2013, S. 285). Eine aktuelle Meta-Studie bündelt Publikationen zum *exploratory talk* und hat sie inhaltsanalytisch ausgewertet. Folgende Kategorien treten als zentral hervor: „*gemeinsam*", „*Verständnis*" und „*Respekt*", aber auch „*Offenheit*" und „*Vertrauen*" (T'sas & Daems, 2024, S. 27). Ähnliche Begriffe für beziehungsbildende Faktoren wurden auch in quantitativen Studien zur Beziehungsqualität expliziert (z. B. Hagenauer & Raufelder, 2021). Laut T'sas & Daehms (2024) finden sich diese Begriffe interessanterweise nicht im Kontext der Studien zum *disputational talk* oder *cumulative talk*. Im Gegenteil: Beim *disputational talk* und beim *cumulative talk* ist der Wettbewerb größer, negative Emotionen verbunden mit Niederlagen genauso wie negative Folgen auf das Gemeinschaftsempfinden in der Gruppe wurden nachgewiesen. Darüber hinaus konnten negative Auswirkungen auf die Motivation und die Selbst- oder Gruppeneffektivität festgestellt werden (Polo et al., 2017, zitiert nach T'sas & Daems, 2024, S. 19).
Forschungsansätze im internationalen Kontext machen sichtbar, dass *exploratory talk* ein großes Potenzial für die unterrichtliche Gesprächsqualität birgt: Lehrkräfte tragen mit längeren Wartezeiten und dem Suspendieren von Bewertungen dazu bei, dass mehr Schüler:innen sprechen, elaborierte Gesprächsbeiträge formulieren und sich aufeinander beziehen (z. B. O'Connor & Michels, 2019).

doi.org/10.35468/6251-03

4 Beziehung und unterrichtliche Bewertungspraktiken

Dialogisch orientierte und auf Kollektivität ausgerichtete Unterrichtsgespräche möchten die tradierte sequenzielle Ordnung schulischer Gespräche insofern durchbrechen, als dass nicht nach jeder Äußerung einer Schüler:in eine Lehrer:innenrückmeldung erfolgt. Denn die Kernstruktur unterrichtlicher Kommunikation, bestehend aus Eröffnung (Initiation), Schüler:innenantwort (Reply) und Rückmeldung (Evaluation) (z. B. Mehan, 1979), endet oft mit einer Bewertung (z. B. gut, richtig, genau, falsch, usw.). Gleichzeitig sind in diesen dritten Schritt der sequentiellen Ordnung von Unterricht auch Positionierungen und Hierarchisierungen eingelagert. Aussagen werden dem Verdienst oder Vergehen einzelner Schüler:innen zugerechnet (Meister & Hollstein, 2018, S. 128). Mit der dritten Position im dreischrittigen Sequenzmuster wird quasi jede Schüler:innenäußerung als eine Leistung bewertet. Die Bewertungen tragen zur Selektion und Zuweisung von Statuspositionen bei und „fungieren gleichzeitig als systeminternes Disziplinierungs-, Hierarchisierungs- und Legitimierungsinstrument in der alltäglichen Unterrichtspraxis" (Meister & Hollstein, 2018, S. 134).

Diesem Beitrag liegt die Vermutung zu Grunde, dass unterrichtliche Gespräche, in denen die dreischrittige sequenzielle Ordnung durchbrochen und die Partizipation der Schüler:innen mittels verschiedener Gesprächshandlungen erhöht wird, positiv auf Beziehungsbildungsprozesse zurückwirken können. Dennoch bleibt relativierend zu konstatieren, dass aufgebrochene Interaktionsmuster nicht selbstläufig zu einer positiven Beziehungsbildung führen. Denn zugleich besteht auch die Möglichkeit, dass Gespräche assoziativ und ohne Fokus verlaufen oder Schüler:innen übereinander negative Äußerungen tätigen, die nachteilige Folgen für die Beziehungsbildung hätten.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag die Beantwortung folgender Fragen fokussiert:

1. Mit welchen gezielten Gesprächshandlungen von Lehrkräften kann die sequenzielle Ordnung unterrichtlicher Kommunikation aufgebrochen und die elaborierte Kommunikation der Schüler:innen untereinander erhöht werden?
2. Inwiefern kann die Rekonstruktion der Gesprächshandlungen sichtbar machen, wie Beziehung interaktiv hergestellt wird?

5 Datenkorpus und Forschungsmethode

Die Beantwortung dieser Forschungsfragen erfolgt anhand eines Fallbeispiels, das einem Datenkorpus von 60 Gesprächen entnommen wurde. Die Gespräche sind als Interventionsforschung im Rahmen eines kooperativen Lehr-Forschungsprojektes der Universitäten Erfurt und Koblenz entstanden. Masterstudierende haben zu drei verschiedenen Zeitpunkten im Semester in Grundschulklassen dialogische Gespräche zu aktuellen Bilderbüchern durchgeführt. Die Erfurter Studierenden haben literarische, die Koblenzer Studierenden philosophische Gespräche mit Grundschüler:innen geführt. Die Vorbereitung erfolgte in doppelter

doi.org/10.35468/6251-03

Hinsicht theoriebezogen. Die Studierenden wurden sowohl hinsichtlich der fachdidaktischen Konzeption als auch hinsichtlich der Merkmale einer dialogischen Gesprächsführung (z. B. Lipowsky & Rzejak, 2022) vorbereitet. Die Studierenden haben sich in Zweierteams Klassen für die Durchführung der Gespräche gesucht. Die Gespräche wurden audiographiert und im Anschluss daran inventarisiert (Deppermann, 2008). Über die Gesprächsinventare wurden Stellen identifiziert, in denen sich eine hohe „interaktionale Verdichtung" zwischen den Äußerungen von Schüler:innen zeigt (Krummheuer & Fetzer, 2005, S. 145). Diese wurden in Anlehnung an GAT 2 (Selting et al., 2009) transkribiert und einer Sequenzanalyse unterzogen. In der Komparation wurden wiederkehrende Interaktionspraktiken rekonstruiert.

6 Fallbeispiel

Die nachfolgende Gesprächssequenz ist im Juni von Klasse 3 zu dem Bilderbuch *Der erste Schritt* (Lindenbaum, 2023) entstanden, das 2024 für den Jugendliteraturpreis nominiert wurde. Es war das dritte Gespräch, das die Studierenden durchgeführt haben. Eine der beiden Studierenden kannte die Klasse bereits aus einem Praktikum und hatte beobachtet, dass die Klasse eine freundliche Gesprächskultur hat. Im Kern der Geschichte geht es um die willkürlichen Handlungen einer Erwachsenen in einem Kinderheim gegenüber zwei Kindergruppen.[1] Der folgende Austausch zwischen den Schüler:innen entsteht, als sie die Willkür erkannt haben, mit der die Leiterin (im Buch: „Schäfin", Chefin klingt mit) Entscheidungen trifft und über die Kinder bestimmt (Abb. 1):

Dem Gesprächsausschnitt ist ein Austausch vorausgegangen, in dem die Schüler:innen darüber gesprochen haben, dass es ungerecht ist, wie die Leiterin des Kinderheims („Schäfin") die beiden Kindergruppen behandelt. Die Sequenz beginnt damit, dass die Lehrkraft eine Äußerung von Piet aufgreift und daran eine Anschlussfrage anknüpft. Darauf folgen Gesprächsbeiträge von fünf verschiedenen Schüler:innen. Erst dann mischt sich die Lehrkraft wieder in das Gespräch ein, greift diesmal die Äußerungen von zwei Schüler:innen zusammenfassend auf, um wiederum eine Anschlussfrage zu formulieren.

1 Das Bilderbuch spielt in einem Kinderheim, in dem die Leiterin in Gestalt eines Hundes, genannt „Schäfin", die Chefin ist und ein strenges und willkürliches Regime führt. Das Bilderbuch ist aus der Ich-Perspektive eines Kindes erzählt, das zur privilegierten Kindergruppe mit dem Namen „Ringelblumen" gehört. Die andere Kindergruppe mit dem Namen „Primeln" muss die ganze Arbeit machen, die im Alltag anfällt. Sie darf weder spielen noch darf sie sich ausruhen. Aber auch die „Ringelblumen" dürfen nicht frei entscheiden, was sie spielen möchten, denn auch das bestimmt die „Schäfin" (Chefin).

doi.org/10.35468/6251-03

01	**Stud.:**	okay der piet hat eben gesagt dass die schäfin ja die bestimmerin ist
02		und die schäfin ist ja die einzige erwachsene person
03		**muss ich dann immer tun was die erwachsenen sagen**
04		**auch wenn es sich gar nicht richtig anfühlt** vielleicht? (1.0) bob
05	**Bob:**	**nein** also manche hören schon auf erwachsene aber **nicht immer**
06		man kann auch seine eigene meinung dazu sagen (.)elif
07	**Elif:**	ehm (.) **ich denke auch nein** (.) also vielleicht manchmal meinen sie es nur gut
08		aber **du solltest deine eigene meinung sagen dürfen**
09		aber manchmal ist **auch einfach gut gemeint**
10		und **die sagen vielleicht eher das richtige zu dir**
11		**ich finds also so mittel** (1.0) piet
12	**Piet:**	also (.) **ich würde jetzt sagen** also bei meinen eltern ist auch schon so ein
13		bisschen respekt wenn ich halt was mache was die sagen
14		aber ich würde halt immer noch mal überlegen **wenn mir was nicht ganz geheuer**
15		**vorkommt** (1.0) wenn die jetzt irgendwas sagen was ich eigentlich nicht machen sollte
16		also klar im haushalt helfen oder räum mal die spülmaschine auf (.) mache ich
17		aber wenn die jetzt zum beispiel sagen
18		ich habe jetzt schon meine aufgabe im haushalt erledigt
19		dann sagt die ah nee (1.0)
20		dann würde ich zu meinem freund fahren
21		dann sagt die (.) nee du hilfst jetzt noch so lange mit bis heute abend oder so
22		dann würde ich halt die erst mal fragen
23		wieso du du hast doch gesagt ich darf danach jetzt nach draußen und ja (1.0)
25		dann würd ich die halt erst mal fragen (4.0) maria?
26	**Maria:**	ehm **also bei mir hälfte hälfte weil** (1.0) also auf fremde menschen jetzt nicht
27		aber auf welche die ich auch kenne
28		**aber manche sachen nicht** (.) **zum beispiel** jetzt spielst du monopoly
29		obwohl ich lotti-karotti oder so spielen will
30		aber ich finds auch **respektlos** wenn deine eltern so sagen
31		**kannst du mal die spülmaschine ausräumen?**
32		**du sagst einfach so nö oder nein** (.) das finde ich schon ein bisschen respektlos
33		**also schon machen was die eltern sagen** (.) jonas?
34	**Jonas:**	ehm ich finds **auch doof**
35		wenn **du** dann deine aufgabe gemacht gemacht hast
36		zum beispiel die spülmaschine ausräumen
37		dann sagen die du musst noch das auto reparieren (1.0)
38		**sowas kann ein kind ja eigentlich auch gar nicht**
39	**Stud.:**	**(7.0) maria und elif haben eben angesprochen dass erwachsene dabei helfen können**
40		**die richtige entscheidung zu treffen**
41		aber was ist denn überhaupt richtig und wer entscheidet das? (3.0) piet

Abb. 1: Transkriptausschnitt „Muss ich dann immer tun, was die Erwachsenen sagen?"

Das Aufgreifen und Akzentuieren von Schüler:innenäußerungen ist in der Gesprächsforschung als *Revoicing* bekannt (O'Connor & Michaels, 2019). Mit dieser Praktik wird die sequenzielle Ordnung von Gesprächen durchbrochen: „instead of evaluating the student's contribution as correct or incorrect, the teacher 'revoices' the student's contribution." (O'Connor & Michaels, 2019, S. 167). Dadurch werden Schüler:innen von den Lehrkräften neu positioniert: als "holder of productive (but not necessarily correct) ideas that are made public by the teacher, but credited to the originating speaker." (O'Connor & Michaels, 2019, S. 168). Anders als ein Lehrer:innenecho, das eine reine Wiederholung darstellt und keine Funktion für den weiteren Verlauf des Gesprächs hat, werden mit dem *Revoicing* die Schüler:innenäußerungen zum Ausgangspunkt für den weiteren Gesprächsverlauf gemacht.

Sequenzanalyse

Die nachfolgende Sequenzanalyse fokussiert wesentliche Aspekte der interaktiven Herstellung von Beziehung im Gespräch.

Der Lehrkraft greift mit der dargestellten Praktik eine Schüleräußerung (Piet) auf und schließt eine geschlossene und zugleich Widerspruch provozierende Frage

doi.org/10.35468/6251-03

daran an: „muss ich denn immer tun, was die erwachsenen sagen auch wenn es sich gar nicht richtig anfühlt?" (Z. 3–4). Trotz der geschlossenen Ja/Nein-Frage, die einen lokalen Zugzwang etabliert, begründen und erklären die Schüler:innen in den Folgeaussagen ihre jeweilige Position.
Im weiteren Verlauf des Gesprächs lässt sich rekonstruieren, dass die Schüler:innen unterschiedliche Begründungen und Erklärungen dafür haben, warum man nicht immer tun muss, was die Erwachsenen sagen.
So erhält Bob von der Studentin als Erster das Rederecht. Er positioniert sich („nein", Z. 5), „nicht immer" (Z. 5–6) und hält seine Erklärung kurz: „man kann auch seine eigene meinung dazu sagen" (Z. 6). Bob gibt das Rederecht an Elif weiter. Sie stimmt Bob zu („ich denke auch nein" (Z. 7)) und greift mit ihrer Begründung Bobs Formulierung auf: „du solltest deine eigene meinung sagen dürfen" (Z. 8). Dann gibt sie aber zu bedenken, dass es manchmal „auch einfach gut gemeint" (Z. 9) ist, wenn Erwachsene etwas sagen, und „die sagen vielleicht eher das richtige zu dir" (Z. 10). Elif relativiert daraufhin ihr anfängliches „nein": „ich finds also so mittel" (Z. 11) Sie gibt das Rederecht an Piet weiter. Sichtbar wird, wie die Schüler:innen sprachlich und inhaltlich aufeinander Bezug nehmen.
Auch Piet erläutert seine Position („ich würde jetzt sagen" (Z. 12)) und führt mehrere Beispiele als Begründung dafür an, dass er, ähnlich wie Bob und Elif, nicht unhinterfragt machen würde, was Erwachsene ihm sagen. Piet erklärt weiter, dass er nochmal überlegen würde, „wenn mir was nicht geheuer vorkommt" (Z. 14–15). Seine Wortwahl greift die Formulierung „auch wenn es sich gar nicht richtig anfühlt" aus der Eingangsfrage der Studentin auf (Z. 4). Piet verwendet eine Wenn-dann-Formulierung (Konditionalgefüge), um zu erklären, unter welchen Bedingungen er auf seine Eltern hört, und wann auch nicht.
Es folgt mit 4 Sekunden eine für Unterrichtsgespräche ungewöhnlich lange Gesprächspause (Rowe, 1987). Dann ruft Piet Maria auf, die sich mit „also bei mir hälfte hälfte" (Z. 26) als erstes positioniert. Dabei kommt sie in der Formulierung Elifs Einschätzung sehr nah („so mittel" (Z. 11)). Sie setzt zu einer Begründung an, die sie mit der für Begründungen typischen Konjunktion „weil" (Z. 26) explizit markiert. Sie nimmt umgehend eine Einschränkung vor („aber manche sachen nicht" (Z. 28)) und begründet – wie Piet zuvor auch – mit einem konkreten Beispiel („zum beispiel" (Z. 28)). Sie greift darin die Erklärung von Piet auf und findet es „respektlos" (Z. 30), wenn die Eltern fragen: „kannst du mal die spülmaschine ausräumen?" (Z. 31), und „du sagst einfach so nö oder nein" (Z. 32). Ihre Äußerung schließt mit dem Resümee: „also schon machen was die eltern sagen" (Z. 33).
Maria gibt hier einen persönlichen Einblick in ihren Umgang mit Erwachsenen und mit ihren Eltern insbesondere (zuvor auch Elif und vor allem Piet). Inwiefern diese Aussagen auch mit sozialer Erwünschtheit in der Institution Schule zu tun haben, muss an dieser Stelle offenbleiben. Maria gibt das Rederecht an Jonas weiter, der in seiner Äußerung inhaltlich an Piet anschließt und ihm zustimmt.

doi.org/10.35468/6251-03

Auch Jonas verwendet – wie Piet zuvor – ein Wenn-dann-Konditionalgefüge, um die Bedingung, unter der er das Verhalten von Erwachsenen, bzw. seinen Eltern „doof" (Z. 34) findet, zu erklären. Die Modalpartikel „auch" verweist hier auf morpho-syntaktischer Ebene auf die Aussage von Piet; darüber hinaus adressiert er Piet mit dem Anredepronomen „du" (Z. 35) direkt. Jonas übernimmt in seiner Begründung, genau wie zuvor Maria, Begrifflichkeiten und Formulierungen von Piet (Aufgaben machen; Spülmaschine ausräumen). Er untermauert seine Aussage, indem er das selbst ausgedachte Beispiel (Auto reparieren) als absurd beurteilt: „sowas kann ein kind ja eigentlich auch gar nicht" (Z. 38). Die dicht aufeinander folgenden Äußerungen machen sichtbar, wie die Schüler:innen mit Paraphrase und Traduktion (Formulierungen aufgreifen und mit Beispielen weiterentwickeln) Bezüge untereinander herstellen und die Beantwortung der Frage miteinander weiterentwickeln.

Es dauert sieben Sekunden, bevor die Lehrkraft den Gesprächsfaden wieder aufnimmt. Mit einem erneuten *Revoicing* akzentuiert sie einen Aspekt, den zwei Schüler:innen zuvor (u. a.) angesprochen haben: „maria und elif haben eben gesagt dass erwachsene dabei helfen können die richtige entscheidung zu treffen" (Z. 39-40). Das heißt, die Lehrkraft schließt hier an den zweiten (Z. 7-11) und vierten (Z. 26-33) Redebeitrag an. Es gelingt ihr, nicht sofort in den Gesprächsverlauf einzugreifen, sondern sie hört zu und stellt ihre Gedanken so lange zurück, bis es im Gespräch zwischen den Schüler:innen zu einer Pause von sieben Sekunden kommt. Mit ihrer offenen philosophischen Anschlussfrage stellt sie erneut einen globalen Zugzwang zum Begründen oder Argumentieren her (Z. 41).

7 Beziehung als interaktive Praxis

Im analysierten Fallbeispiel spricht die Lehrkraft vergleichsweise wenig. Sie flankiert die Sequenz mit einer Äußerung am Anfang und am Ende. Dazwischen liegen fünf Äußerungen von Schüler:innen, ohne dass im Sinne der sequenziellen Ordnung eine Evaluation erfolgt. Die Schüler:innen beziehen sich in diesem kurzen Abschnitt aufeinander und interagieren inhaltlich. Ihre Äußerungen enthalten anspruchsvolle Diskurspraktiken wie das Begründen und Erklären, sie positionieren sich und begründen dies aus unterschiedlichen Perspektiven. In diesem kurzen Gesprächsausschnitt treten zweimal Wartezeiten nach Schüler:innenaussagen (Wait-time II) und einmal nach einer Aussage der Lehrkraft (Wait-time I) auf. Beide Formen der Wartezeit wirken positiv auf das Gespräch zurück. Auch wenn es sich in dieser kurzen Sequenz lediglich um zwei Äußerungen der Lehrkraft handelt, tragen diese zum einen dazu bei, dass die tradierte sequenzielle Ordnung unterrichtlicher Gespräche durchbrochen wird und zum anderen, dass Beziehung als interaktive Praxis hervorgebracht werden kann.

doi.org/10.35468/6251-03

Unterstützt wird dies durch die folgenden Praktiken, die in der Sequenzanalyse rekonstruiert wurden:

- Wait-time I und Wait-time II
  Beide Formen der *Wartezeit* entschleunigen das Gespräch, sodass Nachdenklichkeit entstehen kann. Studien zur Bedeutung der Wait-Time wurden in den 70er Jahren von Mary Budd Rowe durchgeführt. Sie konnte auf der Basis von Tonbandaufnahmen von Unterrichtsstunden, die auch aus Grundschulklassen stammten, zeigen, dass Lehrkräfte oft nur eine Pause von einer Sekunde oder weniger zulassen, bevor sie nach einer Frage eine:n Schüler:in aufrufen (Wait-Time I) oder bevor sie selbst auf eine Schüler:innenantwort reagieren (Wait-Time II). Zugleich konnte sie empirisch nachweisen, dass eine Wartezeit von 3–5 Sekunden dazu führt, dass sich mehr Schüler:innen am Unterrichtsgespräch beteiligen und dass sie auf anspruchsvolle Fragen elaboriertere und inhaltlich komplexere Antworten geben (Rowe 1986).
- Revoicing
  Dieses von O'Connor und Michaels (z. B. 2019) in den 90er Jahren rekonstruierte sprachliche Handlungsmuster beschreibt die aktive sprachliche Beteiligung der Schüler:innen an der Wissenskonstruktion. Indem Schüler:innenbeiträge durch die Lehrkraft aufgegriffen, paraphrasiert, akzentuiert oder mit Rückfragen versehen werden, erfahren die Schüler:innen *Würdigung und Respekt*, „creating or sustaining a classroom culture that values student reasoning" (O'Connor & Michaels, 2019, S. 168).
- Adressierung als Wissende
  Zugleich werden die Schüler:innen mit dem Revoicing *als Wissende adressiert* und als Akteure, die mit ihren Beiträgen das Unterrichtsgespräch voranbringen und unterstützen. Damit erfahren die Schüler:innen durch die Lehrkraft *Anerkennung* und werden als ernst zu nehmende Akteure angesprochen.
- Partizipation und Kollektivität
  Indem die Lehrkraft Aussagen aufgreift und in eine weiterführende Frage überführt, wird nicht nur eine Schüler:innenäußerung gewürdigt, sondern es wird auch die Auseinandersetzung aller Beteiligten mit dem hervorgehobenen Kerngedanken erwirkt. Die Entstehung von *Partizipation* auf gesprächsanalytischer Ebene wird hier durch den Gebrauch von Paraphrase und Traduktion sichtbar (Brandt, 2004). Fünf Kinder sprechen in Folge, nehmen sich gegenseitig dran und entwickeln den Kerngedanken *kollektiv* weiter.[2]
- Diskurspraktiken
  In dem oben beschriebenen, partizipativen Prozess entstehen elaborierte *Diskurspraktiken* des Begründens und Erklärens, indem die Schüler:innen Begründungen anführen, Kausalitäten herstellen, Erklärungen entfalten sowie Zusammenhänge explorieren. Erklären und Argumentieren (Begründen stellt die Kernaufgabe des Argumentierens dar) gelten als zentrale bildungssprachliche

2 Die Studierenden haben die Meldekette in der Klasse eingeführt.

doi.org/10.35468/6251-03

Praktiken, die sowohl Lern*ziel* als auch Lern*medium* im Unterricht sind (Morek et al., 2017, S. 24). Die von der Lehrkraft geäußerte, geschlossene Frage wird von den Schüler:innen hier als globaler Zugzwang zum Erklären und Begründen verstanden.

- Relationalitäten und Uneindeutigkeiten
  Die Diskurspraktiken machen sichtbar, wie im Gespräch Kooperation und auch *Vertrauen* erzeugt wird. Denn im Gespräch entstehen auch Formulierungen (Gebrauch von Modaladverben; Gebrauch des Konjunktivs), die *Uneindeutigkeiten und Relationalitäten* ausdrücken. Uneindeutiges zu äußern, erfordert im schulischen Kontext Mut.

Die gesprächsanalytisch rekonstruierten Praktiken machen sichtbar, wie in der Interaktion der Beteiligten *Würdigung, Respekt, Anerkennung, Partizipation, Vertrauen und Kollektivität* als lokal produzierte Vollzugswirklichkeit hervorgebracht werden und an die vorgestellten Praktiken rückgebunden werden können. Die Erzeugung von positiver *Beziehung als interaktive Praxis* ist in dieser Sequenz durch die Modifizierung der sequenziellen Ordnung und die Reduktion von Bewertungspraktiken geprägt. Die hier rekonstruierten Praktiken finden sich auch in weiteren Gesprächssequenzen des Gesprächskorpus wieder.
Hier entsteht eine Schnittmenge zu den in Kapitel 2 genannten Faktoren, die z. B. in der internationalen Forschung zum *exploratory talk* (T'Sas & Daems, 2024) und in der nationalen quantitativ ausgerichteten Forschung zur unterrichtlichen Gelingensfaktoren von Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen (Hagenauer & Raufelder, 2021) (siehe Kapitel 3). Gleichzeitig zeigen weitere Rekonstruktionen ausgewählter Sequenzen des hier zu Grunde liegenden Gesprächskorpus, dass durchaus auch trotz des Aufbrechens der dreischrittigen sequenziellen Ordnung Missachtung und Beschämung interaktiv hervorgebracht werden (de Boer & Merklinger, 2025b, S. 103).
Angesichts der hier vorgestellten Untersuchung auf der Basis eines begrenzten Materialkorpus entsteht die weiterführende Frage, unter welchen Bedingungsfaktoren sich Lehrer:in-Schüler:innen-Beziehungen und Schüler:innen-Schüler:innen-Beziehungen positiv und unter welchen Bedingungsfaktoren negativ verändern, wenn das tradierte Sequenzmuster unterrichtlicher Gespräche langfristig in dieser Form aufgebrochen wird. Darüber hinaus entsteht auch die Frage, wie die Beziehungsqualität in einer Klasse mit der Gesprächskultur zusammenhängt.

doi.org/10.35468/6251-03

Literatur

Bergmann, J. (1994). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In F. Schütz & F. Hundsnurscher (Hrsg.), *Handbuch der Dialoganalyse* (S. 3–16). Max Niemayer Verlag.

Blumer, H. (2004). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* (S. 319–385). Universitätsverlag Konstanz.

Brandt, B. (2004). *Kinder als Lernende. Partizipationsspielräume und -profile im Klassenzimmer: eine mikrosoziologische Studie zur Partizipation im Klassenzimmer.* Peter Lang.

Brandt, B. & Krummheuer, G. (2025). Interaktionsanalyse. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung* (3. Aufl., S. 262–278). Beltz Juventa.

de Boer, H. (2024). Unterrichtsgespräche in der Grundschule. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl., S. 491–496). Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838588360

de Boer, H., & Merklinger, D. (Hrsg.). (2025a). *Dialog als interaktive Praxis. Grundschüler:innen im kollektiven Fachgespräch*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-48376-0

de Boer, H., & Merklinger, D. (2025b). Spannungsfelder des Gesprächshandelns in dialogischen Unterrichtsgesprächen. In H. de Boer & D. Merklinger (Hrsg.), *Dialog als interaktive Praxis. Grundschüler:innen im kollektiven Fachgespräch* (S. 89–109). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-48376-0_6

O'Connor, C., & Michaels, S. (2019). Supporting teachers in taking up productive talk moves. The long road to professional learning at scale. *International Journal of Educational Research, 97*, 166–175. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.003

Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7

Fischer, N. & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen*. Kohlhammer.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Engelwood Cliffs.

Goffman, E. (1969). *Strategic Interaction.* University of Pennsylvania Press.

Hagenauer, G., & Raufelder, D. (2022). Lehrer-Schüler-Beziehung. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 979–997). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_47-1

Hagenauer, G., & Raufelder, D. (Hrsg.). (2021). *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer:innenbildung.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992660

Heinzel, F. (2022). Interaktion und Beziehungen von Schüler:innen. In H. Bennewitz, H. de Boer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Schüler- und Schülerinnen Forschung* (S. 110–119). Waxmann. https://doi.org.10.36198/9783838559384

Höck, G. (2015). *Ko-Konstruktive Problemlösegespräche im Mathematikunterricht. Eine Studie zur lernpartnerschaftlichen Entwicklung mathematischer Lösungen unter Grundschulkindern.* Waxmann.

Krummheuer, G., & Fetzer, M. (2004). *Der Alltag im Mathematikunterricht. Beobachten – Verstehen – Gestalten.* Spektrum Akademischer Verlag.

Lindenbaum, Pija (2023). *Der erste Schritt.* Klett-Kinderbuch.

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2022). Unterrichtsgespräche erfolgreich führen. Eine zentrale Kernpraktik von Lehrkräften. *Journal für LehrerInnenbildung, 22*(3), 58–73. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-04

Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203809433

Littleton, K., & Mercer, N. (2010). The significance of educational dialogues between primary school children. In K. Littleton & C. Howe (Hrsg.), *Educational Dialogues. Understanding and Promoting Productive Interaction* (S. 271–289). Routledge.

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.

Meister, N., & Hollstein, O. (2018). Leistung bewerten. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 123–137). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:24005

Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (Hrsg.). (2019). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429441677

Morek, M., Heller, V. & Quasthoff, U. (2017). Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In E.L. Wyss & I. Meißner (Hrsg.), *Begründen, Erklären, Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik* (S. 11–45). Stauffenburg.

Rowe, M. B. (1986). Wait time. Slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education,* 37(1), 43–50. https://doi.org/10.1177/002248718603700110

Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10*, 353–402.

T'Sas, J., & Daems, F. (2024). Exploratory talk in times of globalisation and digitalisation. A narrative review. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 24*(2), 1–38. https://doi.org/10.21248/l1esll.2024.24.2.609

Autorinnen

de Boer, Heike, Prof.in Dr.
Universität Koblenz, Institut für Grundschulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktische Unterrichtsforschung; Grundschulforschung im Kontext von Flucht und Migration, Interaktionshandeln in Unterrichtsgesprächen; Lehrer:innenprofessionalisierung
hdeboer@uni-koblenz.de

Merklinger, Daniela, Prof.in Dr.
Universität Erfurt, Fachgebiet Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung, Schwerpunkt Deutschdidaktik für die Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Deutschdidaktische Unterrichtsforschung; Interaktionshandeln in Unterrichtsgesprächen, insbesondere im literarischen Gespräch; Professionalisierung des Gesprächshandelns für dialogisch-kollektive Unterrichtsgespräche; Schüler:innenperspektiven im Deutschunterricht
daniela.merklinger@uni-erfurt.de

doi.org/10.35468/6251-03