

7. Legitimes Handeln vor der Kamera

Seitdem die Linguistik Sprache und Sprachverwendung in ihren sozialen Kontexten erfasst und analysiert und dazu Aufnahmegeräte einsetzt, sieht sie sich mit dem Problem konfrontiert, das William Labov das *Observer's Paradox*¹ nannte: »[T]he aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed; yet we can only obtain this data by systematic observation.« (Labov 1970, 47) Labov, der mit Interviews arbeitete, sah eine Möglichkeit zur Minimierung des Paradoxons in der Verwendung emotionalisierender Fragetechniken, welche die Informanten und Informantinnen derart involvieren würden, dass sie die sprachliche Anpassung an ein fremdes Gegenüber vergessen würden. Zudem ging er davon aus, dass sich das Problem abschwächt, wenn man das Aufnahmegerät lange genug laufen lässt (Labov 1972).

Auch die Interaktionsforschung sieht sich mit dem Beobachtungsparadoxon konfrontiert. Ein Hinweis auf dieses Phänomen unter Bezugnahme auf Labov fehlt denn auch in fast keiner Einführung in Methoden linguistischen Arbeitens (etwa Podesva & Sharma 2013), in die Diskursforschung (etwa Stubbs 1995) oder die Konversationsanalyse (ten Have 2000). Für die konversationsanalytisch orientierte Forschung scheint das Problem besonders gravierend zu sein, denn sie will »natürliche« Daten erheben, »natürlich« in dem Sinn, dass die Situation so wenig wie möglich durch die Aufnahme beeinflusst wird. Knoblauch et al. formulieren dies folgendermaßen:

Natural data refers to data collected when people studied act, behave and go about their business as they would if there were no social scientists observing or taping them. (Knoblauch, Schnettler & Raab 2012, 11)

Dass sich das Beobachtungsparadoxon auflösen lässt, behauptet in der Interaktionsforschung niemand. Oft wird auch unter Verweis auf Labov (1972) postuliert, dass sich das Problem von selbst zumindest abschwäche, wenn man die Recorder lange genug laufen lasse (Deppermann 2008, 25; Knoblauch, Schnettler & Raab 2012, 11). »Natürlichkeit« werde sich mit der Zeit einstellen. Mondada (2012) ist in dieser Hinsicht vorsichtiger. Sie geht das Paradoxon anders an, indem sie definiert, welcher Art die Daten sind, die erhoben werden. Sie spricht nicht von »natürlichen Daten«, sondern davon, dass die Datenerhebung mit einer »naturalistic orientation« durchzuführen sei, das heißt, dass die Beobachteten in ihren alltäglichen Kontexten in Interaktionen, die

¹ Hier übersetzt als Beobachtungsparadoxon.

auch stattgefunden hätten, wenn der Beobachter, die Beobachterin nicht präsent gewesen wäre, gefilmt werden sollen (Mondada 2012, 53). Die naturalistische Orientierung diene als Kriterium dafür, Untersuchungen, welche mit Daten arbeiten, die in für die Forschungsfrage explizit etablierten Situationen erhoben wurden, von Untersuchungen zu unterscheiden, die ihre Daten in Alltagssituationen erheben. Die Frage danach, ob die Interaktionen genauso stattgefunden hätten, wenn die Kameras nicht präsent gewesen wären, ist ihres Erachtens müßig. Erstens gebe es keine zumindest ethisch vertretbar erhobenen Daten, die ohne sichtbare Präsenz einer Kamera oder eines Audioaufnahmegeräts entstanden sind, und zweitens sei die Anwesenheit des Aufnahmegerätes konstitutiv für die Datenerhebung. Sie plädiert dafür, die Perspektive zu ändern und etwa zu untersuchen, wie die Aufnahmen zustande kommen, wie und warum die Aufnahmesituation relevant wird, wie die Beobachteten mit unterschiedlichen Aspekten der Beobachtungssituation umgehen und warum sie dies so tun, wie sie dies tun. Die Frage danach, wie Beobachtungssituation und Interaktion zusammenhängen, lässt sich so empirisch angehen. Darauf hat Christian Heath übrigens schon Mitte der 1980er Jahre hingewiesen (Heath 1986, 11-13).

Wie Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler die Aufnahmesituation thematisieren, wie sie die Situation normalisieren, dabei Normen des Handelns in der Aufnahmesituation etablieren, die Aufnahmesituation und die Geräte, die für diese konstitutiv sind, als Ressourcen in der Interaktion nutzen, wird in diesem Kapitel untersucht. Dabei werden ebenfalls die komplexen Konfigurationen, die durch die Vielzahl parallel ablaufender Interaktionen entstehen, in den Blick genommen, und es wird gezeigt, welche Differenzen zwischen der Thematisierung und Normalisierung der Situation im Plenum und in den Pultgruppen unter den Schülerinnen und Schülern bestehen.

7.1 Thematisierungen der Aufnahmesituation durch die Lehrpersonen

Ausführliche Thematisierungen der Aufnahmesituation während lehrpersonzentrierter Unterrichtsphasen finden vor allem zu Beginn der Aufnahmeperiode statt. Sie ereignen sich teilweise in Übergangssituationen, das heißt in Situationen, bevor die für den Unterricht relevanten Interaktionskonstellationen konstituiert wurden, teilweise danach, teilweise am Ende der Unterrichtssituation. Diese Situationen zeichnen sich dadurch aus, dass die Lehrpersonen hier versuchen, die Aufnahmesituation aktiv zu gestalten. In allen drei Klassen etablieren sie dabei kategoriale Strukturen, in welchen ausschließlich die Schülerinnen und Schüler diejenigen sind, die beobachtet werden. Die Lehrpersonen dagegen positionieren sich außerhalb des Beobachtungsdispositivs und präsentieren sich damit als Ko-Agierende des Beobachters. Dies geschieht dadurch, dass sie ihre Zuständigkeit als Lehrpersonen auf den Umgang mit den Aufnahmegeräten und das Verhalten vor der Kamera ausweiten und die Schülerinnen und Schüler instruieren, wie sie sich zu verhalten haben. Die so konstruierte Situation baut also systematisch auf der im Klassenzimmer erwartbaren Asymmetrie zwischen Lehrpersonen einerseits und Schülerinnen und Schülern andererseits auf.

7.1.1 Rahmen-Modulationen und die Konstitution einer »performance-audience«-Situation

Das erste Fragment, das diskutiert wird, stammt aus Klasse 1. Die beiden Lehrpersonen erteilen den Kindern Instruktionen, wie sie sich in der Gegenwart der Aufnahmegeräte verhalten sollen. Das Fragment setzt ein, nachdem die Kameras aufgestellt, die Aufnahmegeräte auf den Pulten der Schülerinnen und Schüler verteilt und auch eingeschaltet sind. Lehrer 1, welcher Deutsch unterrichtet, und Lehrer 2, der während der Deutschlektion assistiert, gehen durch die Klasse und kontrollieren, ob alle Geräte laufen. Schon dieser Kontrollgang indiziert, dass sie sich für das Funktionieren der Aufnahme verantwortlich fühlen. Nach seinem Kontrollgang richtet sich Lehrer 2 auf und sagt in die Klasse:

2P1-P43

```

1 Le2:      ((richtet sich auf, geht nach vorne->))
2      ne dites PAS trop d'bêTISes parce que maintenant? (0.3)
      sagt nicht zu viele dummmheiten denn jetzt
3 Le1:      |c'est en TRAIN d'enregistrer=hein?
            | wird aufgenommen
            ||(geht zu pg 2) |
4 Le2:      |TOUT ce que vous dites pourra être retenu contre vous.
            | alles was ihr sagt kann gegen euch verwendet werden
            ||(geht rückwärts) |
5 Le1:      voilà.
6      ((bleibt bei pg 2 stehen, beugt sich zum aufnahmegerät,
            dreht sich, geht nach vorne->))

```

Die beiden Lehrer setzen die Aufnahmesituation durch eine kollaborativ konstruierte (Lerner 1991) Instruktion relevant, welche das Handeln unter den gegebenen, als verändert markierten Bedingungen regulieren soll. Diese Instruktion besteht aus drei Teilen: einer Aufforderung, einer Begründung, die unter dem Verweis auf die Aufnahmesituation gegeben wird, und einer Belehrung. Le2 beginnt, Le1 vervollständigt nach einer Pause die unvollständig gebliebene Äußerung von L2 und liefert dann eine Begründung, die wiederum von Lehrer 2 ergänzt wird. Die von Lehrer 2 gewählte Aufforderung *ne dites PAS trop d'bêTISes* (Zeile 2) lässt sich dabei in einem umfassenderen Sinn nicht nur als Aufforderung verstehen, keine Witze zu reißen, sondern auch als Aufforderung, möglichst fehlerfrei zu sprechen. Le2 ruft damit einen Interpretationsrahmen in Erinnerung, welcher den Kindern bekannt sein dürfte: Die Situation ähnelt einer Prüfung, in welcher sie möglichst fehlerfrei sprechen sollen. Er projiziert eine Begründung, die nach einer Pause von Le1 präsentiert wird: *c'est en TRAIN d'enregistrer=hein?* (Zeile 3). Auch Le1 ruft damit kategoriales Wissen auf: In Situationen, in welchen Aufnahmen gemacht werden, soll man nichts Dummes sagen und keine Fehler machen, denn alles, was gesagt wird, wird gespeichert. Prüfungssituation und Aufnahmesituation werden so einander angenähert und damit die gegenwärtige Situation ein Stück weit dem normalen Schulalltag angepasst. Lehrer 2 »modult« (Goffman 2000, 52) diese Rahmung ein weiteres Mal, indem er seinen Redestatus verändert und eine Rechtsmittelbelehrung zitiert, wie sie Verdächtigten vor ihrer Befragung mitgeteilt wird: *TOUT ce que vous dites pourra être retenu contre vous* (Zeile 4). Der intertextuelle Verweis setzt jetzt hyperbolisch die Aufnahmesituation mit der Situation in einem Verhörraum gleich und lässt sich als Versuch interpretieren, die gegenwärtige Situation in ein Spiel zu transformieren. Dieser Versuch der Transformation der Aufnahmesituation in eine Spielsituation dürfte den Kindern ebenfalls bekannt sein, sei es aus dem außerschuli-

schen, aber auch dem schulischen Alltag: Spiele werden oft als Methoden im Unterricht eingesetzt. Die inszenierte Rechtsmittelbelehrung verstärkt aber zugleich die zuvor aktualisierten Normen: Sie sollen sich als gute Schülerinnen und Schüler präsentieren, die keinen Unsinn und nicht zu viele Fehler machen. Die Lehrer teilen damit den Kindern mit, was als legitimes sprachliches und nicht-sprachliches Handeln vor der Kamera gilt. Als dies festgesetzt ist, leitet Lehrer 1 zum Unterricht über: *voilà* (Zeile 5).

Die Lehrer hier aktualisieren nicht nur unterschiedliche Interpretationsrahmen, die alle darauf abzielen, das Verhalten der Kinder vor der Kamera zu normieren, sondern unternehmen zudem kollaborativ den Versuch, die Aufnahmesituation in ein Schauspiel zu transformieren, in welchem sie nicht mitspielen. Denn die hier konstruierte »performance/audience«-Situation (Sacks 1992, 593-594) weist eine kategoriale Struktur auf, die auch in den anderen Klassenzimmern konstruiert wird. Lehrer 1 und 2 positionieren sich selbst nicht auf der Performance-Seite. Sie sind diejenigen, die Instruktionen erteilen und die Kinder anweisen, wie sie sich zu verhalten haben. Dies markiert Lehrer 2 auch durch den gewählten Modus des Verbes und die Wahl des Personalpronomens. Mit der Verwendung von *vous* grenzt er sich deutlich von den Kindern ab, die er anspricht. Er selbst ist gemäß dieser Aussage nicht Objekt dieses Beobachtungsdispositivs. Die Lehrer sind vielmehr daran beteiligt, dieses Dispositiv zu gestalten, denn sie erteilen den Kindern Anweisungen, wie sie sich verhalten sollen, was als legitimes Handeln vor der Kamera gilt. Die Legitimität der Übernahme dieser Rolle ergibt sich gleichsam im Vollzug der Instruktion und damit einer sprachlichen Handlung, die zur Rolle der Lehrpersonen im Klassenzimmer gehört.

7.1.2 Instruieren: Nicht berühren, berühren

Die Aufnahmegeräte sind auf den Pulten der Kinder platziert, gut sichtbar und auch in Reichweite der Kinder. Die Lehrpersonen unternehmen Versuche, den Umgang mit den Geräten auf den Pulten zu regulieren und unterweisen die Klasse im Umgang mit diesen Geräten. Dies geschieht in Klasse 1 im Übergang von einer lehrpersonenzentrierten Interaktion zu einer Gruppenarbeitssequenz mit Hilfe einer mehrteiligen, multimodalen expliziten Instruktion. Die Anweisung zum Umgang mit den Geräten formuliert Lehrer 2 auf Französisch; sie wird in zwei Schritten vollzogen:

2P1G6-1473

```

1 Lel:    ET (.) |voici le traVAIL?      |
              und      hier die arbeit
              |((dreht sich nach re))|
2      |QUE vous allez FAIRE.      |
              die ihr tun werdet
              |((blickt ins klassenzimmer))|
3      d'accord?
              einverstanden
4      ((streckt li zeigefinger aus, schüttelt ihn))
5      |un P'TIT travail?      |
              eine kleine arbeit
              |((dreht sich nach li zu pg 6, bewegt li zeigefinger
                nach li und re, Abb. 7.1))|
6      |on va PROFiter?      |
              die wir gerne tun werden
              |((macht flache hand, bewegt sie hin und her))|
7      |vous avez des ENregistreurs?|
              ihr habt aufnahmegeräte
              |((beugt sich nach re unten))|

```

8 vous n' les |touchez PAS? |
 ihr berührt sie nicht
 | ((berührt papierstapel auf pult, Abb. 7.2)) |
 9 .hh euh on va comme |ceCI. |
 wir machen das so
 | ((hebt blätterstapel vom lehrerpult)) |

Abbildung 7.1



Abbildung 7.2



Die Instruktion ist in eine expandierte Prä-Annexion eingebettet (Schegloff 2007, 37-41), welche die Kinder darüber informiert, dass der Lehrer in Kürze den Arbeitsauftrag erläutern wird. In Zeilen 1 und 2 projiziert der Lehrer die Annexion der Arbeit: *ET (.) voiCI le traVAIL? QUE vous allez FAIRe.* (Zeilen 1-2). Mit dem in Zeile 3 formulierten *d'accord?* projiziert der Lehrer zwar das Ende der Prä-Annexion und den Übergang zur eigentlichen Erläuterung des Auftrags.² Doch diese Erläuterung schiebt er auf. Er qualifiziert nun nämlich zuerst die Arbeit, die die Schülerinnen und Schüler werden verrichten müssen, präventiv, und expandiert damit die Präsequenz in einem ersten Schritt (Zeilen 5 und 6). In einem zweiten Schritt thematisiert er die Aufnahmesituation mit der Deskription *vous avez des ENregistreurs?* (Zeile 7) und formuliert dann eine explizite Aufforderung: *vous n' les touchez PAS?* (Zeile 8). Diese Instruktion kommt ohne Modalitätsverb aus; die Relevanz der Anweisung, wie mit den Geräten umzugehen sei, wird also nicht spezifisch hochgestuft, sondern geschieht gewissermaßen *en passant*. Der Wechsel von der Bewertung des Arbeitsauftrags zum Kontext der Durchführung der Arbeit vor laufenden Geräten funktioniert zwar als »topic-shift«, in welchem neue Aspekte eines zuvor schon etablierten Themas elaboriert werden, nicht aber als »topic-change« (Maynard 1980, 271). Denn der Lehrer führt den Hinweis auf die Geräte und seine Instruktion, diese nicht zu berühren, als neue Elemente einer Liste auf, die er mit der Charakterisierung der *p'tit travail* in Zeile 5 begonnen hat und in Zeile 9 abschließt: *.hh euh on va comme ceCI.* (Zeile 9).

Die Relevanz des Hinweises auf die Aufnahmegeräte und die Instruktion, wie mit ihnen umzugehen sei, werden gestisch herabgestuft. Während der Lehrer die auf die Schülerschaft zukommende Arbeit charakterisiert, ist sein Blick auf die Schülerschaft gerichtet (Zeilen 1-4, Abb. 7.1). Er bricht diesen Blickkontakt ab, als er auf die Aufnahmegeräte zu sprechen kommt, und wendet sich dem Papierstapel auf seinem Pult zu,

² *D'accord* kann offensichtlich ähnlich wie das Englische *okay?* oder das Hebräische *tov* eingesetzt werden. Siehe zum Englischen Condon (2001, 495); zum Hebräischen Maschler (2009, 173-174).

lanciert also gerade dann eine Multiaktivität, als er die Präsenz der Geräte thematisiert (Zeilen 5-8, Abb. 7.2; Mondada 2006). Damit formuliert er eine Norm des Umgangs mit den Geräten, verhindert es aber gleichzeitig, den Geräten zu viel Aufmerksamkeit zu schenken, was deren Präsenz unnötig unterstreichen könnte.

Die Anweisung, wie mit den Geräten umzugehen sei, wird hier relativ spät und als Teil der Prä-Annocierung der Gruppenarbeit formuliert. Sie hat nur lokale Gültigkeit und ist damit auch revidierbar. Denn der Lehrer fordert am Ende des Unterrichts die Schülerinnen und Schüler explizit dazu auf, die Geräte zu berühren, um sie auszuschalten.

2P1-1

1 Lel: mercI?
 2 vous pouvez ranger?
 ihr könnt wegräumen
 3 c'est BON pour le moment=merci?
 es reicht für den moment danke
 4 c'est ÇA?
 das war's
 5 ça VA?
 alles in ordnung
 6 vous pouvez Éteindre?
 ihr könnt ausschalten
 7 on a <> Attention?>
 wir haben aufgepasst
 8 ça fait OÜ;
 wo denn
 9 sur le Côté.
 an der seite
 10 c'est sur le Côté là-bas.
 an der seite unten

Am Ende einer jeden Lektion bedanken sich die Lehrpersonen bei den Schülerinnen und Schülern: Das *merci* (Zeile 1) schließt die Beschäftigung mit Deutsch ab und leitet den Übergang zur nächsten Lektion ein. Die Instruktion, die Geräte auszuschalten, wird nach der Aufforderung, das Material des Deutschunterrichtes wegzuräumen, formuliert, und nachdem der Lehrer noch einmal explizierte, dass die Deutschstunde beendet ist: *c'est BON pour le moment=merci?* (Zeile 3). Die Aufforderung, die Geräte auszuschalten, formuliert er eigenständig, ohne auf den Beobachter, der hinten im Klassenzimmer sitzt, einzugehen. Er rezykliert für die Instruktion zudem das Turn-Design, das er für die Formulierung der Aufforderung des Wegräumens verwendet hat: *vous pouvez ranger?* (Zeile 2), *vous pouvez éteindre?* (Zeile 6). Die Geräte werden hier zu Objekten, die die Schülerinnen und Schüler genauso nach Vorgaben der Lehrperson manipulieren wie Hefte und Arbeitsblätter. Dadurch normalisiert dieser Lehrer ebenfalls die Präsenz der Geräte. Der Lehrer indiziert so, dass Berührungen der Geräte legitim sein können, wenn sie nach Instruktionen der Lehrperson erfolgen. Und er zeigt damit erneut, dass er derjenige ist, der die Situation gestaltet, und damit nicht jemand, der auf der Seite der Beobachteten im Aufnahmedispositiv ist.

7.1.3 Ein Normalitätsschauspiel inszenieren

Im vierten Fragment, das aus Klasse 2 stammt, instruiert die Lehrperson die Kinder erst, nachdem die Schülerinnen und Schüler Interesse an den Geräten signalisierten. Während Lehrer 2 seine Instruktion multimodal abschwächt, stuft Lehrerin 3 die Wichtigkeit der Instruktion qua Gesten hoch. Auch diese Instruktion ist auf Französisch formuliert. Das Fragment setzt ein, nachdem alle Aufnahmegeräte eingeschaltet

und auf den Pulten der Kinder platziert sind und während die Lehrerin die Klasse in Gruppen einteilt, von Gruppe zu Gruppe geht und Arbeitsaufträge vergibt. Während sie mit einer Gruppe beschäftigt ist, meldet sich Miara bei der Lehrerin:

2M1G10-1

Abbildung 7.3



Abbildung 7.4



Abbildung 7.5



Die Lehrerin adressiert in ihrer Replik auf Miaras Feststellung die gesamte Klasse in einem mehrteiligen Turn und instruiert die Klasse damit in zweifacher Hinsicht: hinsichtlich des Umgangs mit den Geräten und hinsichtlich des Fokus, den sie einnehmen soll. In der zweiteiligen Formulierung *ah juste* (Zeile 4) signalisiert sie mit dem Erkenntnisprozessmarker, dass sie gar nicht mehr an die Aufnahmegeräte dachte, und bewertet die von Miara gelieferte Information als wichtig. Dann wendet sie sich von Miara ab, der Klasse zu, verändert damit die Partizipationsstruktur und formuliert ein Verbot: *vous ne vous occupez pas de l'appaREIL?* (Zeile 5). Dieses Verbot, sich mit den Apparaten zu beschäftigen, kann als Aufforderung verstanden werden, eine »natürliche Orientierung« einzunehmen. Die Lehrerin hier befiehlt den Kindern also gerade nicht, ihr Verhalten den Kameras und den Aufnahmegeräten anzupassen, sondern vielmehr, die Apparate zu ignorieren. Dann formuliert sie die zweite Aufforderung, sich nur um die Aufgaben in Deutsch zu kümmern: *VOUS? vous vous occupez QUE de ce que vous d'vez faire en ALLemand.* (Zeilen 6-10). Die Reduplikation der Adressierten unterstreicht, dass die gesamte Klasse adressiert ist. Gestisch unterstreicht sie die von ihr befohlene Fokusänderung von den Geräten weg hin zur Aufgabe mit einer Hinwendung zur Wandtafel, wo die Gruppenaufgaben beschrieben sind (Zeile 10, Abb. 7.3). Dies ist auch eine Aufforderung, sich so zu verhalten, wie es der Deutschstunde angemessen ist, und damit auch eine Aufforderung, eine »natürliche Orientierung« einzunehmen. Doch diese Normalisierung durchbricht sie gleichzeitig wieder, indem sie den Beobachter, der im Klassenzimmer sitzt, relevant setzt, indem sie, drittens, eine Begründung dafür anführt, weshalb sich die Kinder nicht um die Geräte kümmern sollen. Diese Begründung formuliert sie nicht als »Urheberin«, sondern als »Animatorin« des Beobachters, der hinten im Raum sitzt (Goffman 1981, 266): *ça N'INTéresse pas MONsieur que vous TOUchez l'appareil* (Zeilen 12-13). Auch ihre Begründung ist multimodal: Sie verweist zeitgleich mit der lautsprachlichen Realisierung von *monsieur* auf den Beobachter, der hinten in der Klasse sitzt (Abb. 7.4). Ihre Anweisung, die Geräte nicht zu berühren, begleitet sie mit einer »ikonischen Geste« (Fricke 2007, 24), die illustriert, was die Kinder eben gerade nicht tun sollen, nämlich die Geräte zu berühren (Abb. 7.5). Nach einer Pause leitet sie über zur Durchführung der Aufgabe: *alors on y VA?* (Zeile 14). Auch diese Aufforderung wird gestisch dargestellt: Sie macht einen Schritt auf die Wandtafel zu.

Anders als im ersten Beispiel macht hier eine Schülerin die Aufnahmesituation relevant. Wie im ersten Beispiel dient auch hier die Instruktion der Lehrperson dazu, die als problematisch erlebte Präsenz der Geräte gerade unter Rekurs auf die Aufnahmesituation zu unterbinden. Funktioniert dies im ersten diskutierten Beispiel dadurch, dass auf die Tatsache des Aufnehmens und dessen Konsequenzen für die Kinder rekurriert wird und die Situation spielerisch mit der Situation in einem Verhörraum in Zusammenhang gebracht wird, so ist die Instruktion der Lehrperson hier komplexer. Denn sie fordert die Kinder erstens dazu auf, die Geräte zu ignorieren, zweitens, sich mit den Deutschaufgaben zu beschäftigen, und drittens, sich an den Intentionen des Beobachters zu orientieren: Die Kinder sollen sich so verhalten, wie *monsieur* es will. Kategorial macht sich auch diese Lehrerin zu einer Mitgestalterin der Aufnahmesituation und konsolidiert so ihre Position als Autorität vor den Kindern. Anders als Lehrer 1 und 2 positioniert sie sich explizit in Relation zum Beobachter. Sie ist dessen Sprachrohr und handelt in seinem Sinn. Als solches fordert sie die Schülerinnen und Schüler dazu auf, ein in Anlehnung an Goffman (1982, 271) sogenanntes »Normalitätsschauspiel« zu inszenieren, das heißt ein Schauspiel, in welchem alle so tun, als ob alles normal wäre, obwohl alle wissen, dass

dies nicht der Fall ist. Das Klassenzimmer soll zur Bühne werden, auf welcher die Schülerinnen und Schüler ihren Schulalltag während der Deutschstunde inszenieren sollen.

7.1.4 Tadeln zur Rekonstruktion der Klassenzimmernormalität

Auch im letzten Beispiel steht die Berührung der Aufnahmegeräte im Zentrum. Wie sich in dieser Episode zeigt, setzt die Lehrperson dieser Klasse voraus, dass die Kinder sich wie üblich verhalten und den Geräten keine Aufmerksamkeit schenken, denn sie tadeln die Schülerinnen und Schüler dafür, dass sie sich mit den Geräten beschäftigen. Der Tadel lässt sich zwar auch als eine Form von Instruktion interpretieren. Anders aber als etwa die Belehrung (siehe dazu Keppler 1989) setzt der Tadel indessen keine Wissensasymmetrie zwischen dem Tadelnden und den Getadelten voraus, sondern nur, dass die Getadelten wissen, dass ihr Verhalten unangemessen war. Tadeln dient nicht nur der negativen Bewertung einer Handlung. Durch Tadeln wollen Tadelnde, die sich in und durch das Tadeln gleichzeitig auch als moralische Instanz präsentieren, bei den Getadelten einen Sinn für angemessenes und unangemessenes Verhalten entwickeln (Goodwin & Goodwin 1992, 181). In der Erwachsenen-Kind-Interaktion dient Tadeln auch dazu, bei Kindern Normen in Erinnerung zu rufen und damit einen Lernprozess zu initiieren, der ihnen helfen soll, sich in einer Gemeinschaft zurechtzufinden (siehe auch Fader 2006). In diesem Sinne dient das Relevantsetzen der Aufnahmesituation hier nicht dazu, neue Regeln einzuführen, sondern eine als bekannt vorausgesetzte moralische Ordnung in Erinnerung zu rufen.

Die folgende, längere Episode setzt ein, als die Lehrerin versucht, eine fokussierte Interaktion zu Beginn des Unterrichts zu etablieren. Während sie zur Zimmermitte geht und damit den Beginn der Unterrichtsstunde markiert, diskutieren Rosa, Staszek, Gwenola und Ming (Pultgruppe 4) darüber, wie das Aufnahmegerät, das Stanislaw in die Hand genommen hat und das er wieder zurücklegen soll, genau zu platzieren sei. Sie diskutieren weiter, während die Lehrerin die Klasse zum Schweigen auffordert und dann in die Klasse blickt, um die »Zugänglichkeit« der Schülerinnen und Schüler zu testen:

1M1G2-168

```

1  SSS:      ((lautes reden))
2  Le4:      sch::::[:::::::]::::[:::::::]
3  Ros:      [staszek;]
4  Min:      [LAISSE-le.          ]
            lass das
5  Sta:      [c'est pas parti.:]
            es hat noch nicht angefangen
6  Le4:      ((bleibt stehen, blick nach re))
7  SSS:      ((lautes reden verstummt))
8  Ros:      si [on |SAIT?      ] |
            doch das weiß man
            |((setzt sich))|
9  Gwe:      [ça va [comme ça?]          ]
            so geht das
10 Le4:      [((blick zu pultgruppe 4)) ]
11 Sta:      mhmm?
12          [<<p> (ben=tu le dis;) >]
            also sagst du
13 Le4:      [alors.          ]
            also
14 Ros:      ((dreht sich zu le4))
15 Le4:      MAIS (.) roSA:;
            aber rosa
16          SUper.
            super

```

Die Interaktion in der Pultgruppe verzögert die von der Lehrerin angestrebte Konstituierung einer lehrerzentrierten Interaktionssituation, und der von der Lehrerin mit Hilfe des *alors* projizierte Übergang zur Lektion findet nicht statt (Zeile 13; Pekarek Doepler & Müller 2006, 261). Denn noch hat sich Rosa nicht der Lehrerin zugewandt und Zugänglichkeit signalisiert. Als Rosa dies endlich tut, wird die Verspätung der Markierung der Zugänglichkeit von der Lehrerin getadelt: *MAIS () roSA; SUper.* (Zeilen 15-16). Mit diesem Tadel oder »Shaming« (Schieffelin 1990, 87), einem Angriff auf Rosas *face*, verschafft die Lehrerin ihrer Missbilligung Ausdruck und erinnert Rosa gleichzeitig daran, was das richtige Handeln für Schülerinnen und Schüler am Anfang einer Unterrichtseinheit wäre: Der Lehrperson Zugänglichkeit zu signalisieren. Rosa erwidert auf diesen Tadel nichts.

Abbildung 7.6



Abbildung 7.7



Während die Lehrerin mit *voilà* (Zeile 17) signalisiert, dass der Tadel abgeschlossen ist und sie ein neues kommunikatives Projekt lancieren wird, rückt Rosa das Aufnahmegerät auf ihrem Tisch zurecht und begeht damit, aus der Perspektive der Lehrperson, eine weitere illegitime Tat.

Dieser zweigliedrige Tadel ist auf den Umgang mit den Aufnahmegeräten bezogen; in ihm werden Regeln, die auch jenseits des Klassenzimmers gültig sind, aktualisiert. Gleichzeitig belehrt der Tadel nun nicht mehr nur Rosa, sondern alle Kinder. Den Tadel initiiert die Lehrerin mit einer Frage: *ça vous appartIENT?* (Zeile 19). Es handelt sich

1M1G2-185

17 Le4: [voilà.]
 18 Ros: [((berührt das aufnahmegerät mit li hand))]]
 19 Le4: ça vous appar[TIENT?]
 gehört euch das
 20 Ros: [((zieht li hand zurück, Abb. 7.6))]]
 21 non.
 nein
 22 (0.5)
 23 Le4: vous pouvez pas laisser les choses là [où elles SONT?]]
 ihr könnt die dinge nicht dort lassen wo sie sind
 24 Ros: [((schaut zu sta,
 schwenkt li hand richtung sta, Abb. 7.7))]]
 25 Le4: et QUOI.
 was ist
 26 <>all> c'est d'nouveau pas toi ou c'est stasZEK ou bien.>
 bist es wieder nicht du oder ist es staszek oder was

hier nicht um eine normale Frage, welche kongruent mit dem epistemischen Status der Fragenden wäre. Es ist auch keine Test- oder Examensfrage. Hier wird nicht nur vorausgesetzt, dass die Fragestellerin, sondern auch die Gefragte die Antwort weiß. Es handelt sich hier um eine »reversed polarity question« (Koshik 2002a), die das Gegenteil dessen behauptet, was die Frage selbst zu erfragen vorgibt. Gleichzeitig weist die Frage zwar ein Format auf, das ein *ja* präferiert (Bolinger 1978; Pomerantz & Heritage 2013, 213), doch kann die Lehrperson hier kein *ja* erwarten. Sie will vielmehr gerade, dass Rosa und mit ihr die Klasse die durch die Frage etablierte Erwartung entkräftet (Koshik 2002a). Inhaltlich thematisiert die Lehrerin mit der Frage Besitzverhältnisse; sie will mit der Frage zudem eine Norm des Umgangs mit den Aufnahmegeräten etablieren, die kategorial mit dem Begriff des Besitzes verknüpft ist: Dinge, die einem nicht gehören, darf man nicht so behandeln, als ob sie einem gehören würden. Die Lehrerin erreicht mit ihrem Frageformat, der Blickführung und der Körperhaltung zweierlei: Rosa, die das Gerät berührte, wird direkt angesprochen. Sie wird getadelt. Die anderen Schülerinnen und Schüler können sich hier aber nicht auf die Position der Zuschauenden zurückziehen, denn sie sind ebenfalls angesprochen. Zwar hat nur Rosa das Gerät berührt, aber, und dies wird durch das *vous* signalisiert, dies hätte auch jemand anders aus der Klasse sein können.

Rosa zeigt mit ihrer gestischen Reaktion, dass sie die Frage als Tadel hört (Koshik 2005, 24). Sie zieht sofort ihre Hand zurück (Zeile 20, Abb. 7). Gleichzeitig hört sie die Frage aber auch als Teil einer zweiteiligen Sequenz, denn sie antwortet: *non* (Zeile 21). Damit ist der erste Teil des Tadels abgeschlossen, der Tadel aber noch nicht beendet. Denn auf Rosas Antwort folgt vorerst nichts, auch keine minimale »post-expansion« (Schegloff 2007), wie sie in solchen frontalen Unterrichtskonstellationen sehr üblich sind. Die Lücke, die damit in der Interaktion entsteht, hat einen didaktischen Zweck: Sie gibt Rosa und der Klasse die Möglichkeit, über die Implikationen von Rosas Antwort nachzudenken, bevor die Interaktion weitergeht.³ Dann stellt die Lehrerin eine weitere doppeladressierte Frage. Bezug sich die vorangehende Frage auf Eigentümerschaft und die kategorial damit verbundenen Rechte, so bezieht sich diese Frage auf einen anderen Aspekt des Handelns Rosas, der korrigiert werden muss: *vous pouvez pas laisser les choses là où elles SONT?* (Zeile 23). Auch dies ist wieder eine »reversed polarity question« (Koshik 2002a), die auf der Annahme basiert, dass es in der Tat so ist,

³ Die Lücke funktioniert hier ähnlich wie Lücken von Belehrungen. Siehe dazu Keppler (1989).

dass Rosa, aber auch die anderen Kinder, Dinge, die sie vorfinden, hochheben, obwohl sie wissen, dass sie dies nicht tun sollten. Diese Annahme soll, wie Blickrichtung und Körperhaltung signalisieren, wieder von Rosa bestätigt werden. Das *vous* signalisiert erneut, dass sich die gesamte Klasse angesprochen fühlen soll. Und auch hier rekurriert die Lehrerin auf eine Norm, die sichtbar nur durch Rosa verletzt wurde, die aber offenbar auch von den anderen hätte verletzt werden können.

Rosa hat sich zwar als Adressatin des Tadels der Lehrerin zu erkennen gegeben, doch noch bevor die Lehrerin die Frage zu Ende formuliert hat, zeigt sie auf Stanislaw, den sie damit als eigentlichen Adressaten des Tadels identifiziert, was insofern gerechtfertigt ist, da dieser ja das Gerät auch berührte (Zeile 24; Abb. 7.7). Dieser Versuch, das eigene Image auf Kosten von Stanislaws zu verbessern, ein »Pluspunktesammeln« auf Kosten anderer (Goffman 1999, 30ff.), wird von der Lehrerin nicht akzeptiert. Hatte die Lehrperson ihre Fragen zuvor so formuliert, dass alle adressiert waren, so fokussiert sie jetzt Rosa, wechselt also die Partizipationsstruktur: *et QUOI. c'est d'nouveau pas toi ou c'est staSZEK ou bien.* (Zeilen 25-26). Die Lehrerin identifiziert den Referenten der Geste, doch sie behauptet, dass sich ihr der Sinn von Rosas Geste nicht erschließe. Sie initiiert Reparatur mit einem »open class repair initiator« (Drew 1997) *et quoi?*, dann mit einer Präzisierung, in welcher sie eine mögliche Deutung der Geste anbietet (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977, 368). Ihr Deutungsangebot leitet sie mit der negativ formulierten Feststellung *c'est d'nouveau pas toi* ein, mit welcher sie Rosa als jemanden kategorisiert, der immer wieder versucht, an sie gerichteten Tadel abzuwehren, und die sie damit erneut tadelt. Die Erhöhung des Sprechtempo signalisiert erhöhte Emotionalität und unterstreicht damit die negative Bewertung von Rosas Verhalten. Rosa initiiert nun ein »defensive detailing« (Drew 1998), das im Laufe der Interaktion aufgrund von Reparaturinitierungen vonseiten der Lehrerin immer detaillierter wird.

1M1G2-194

- 27 Ros: mais lui qu'il a PRI:S de euh euh et [je moi ai reposÉ?] aber er er hat genommen und ich ich habe zurückgestellt
28 Le4: [<<all> j'ai RIEN ich habe nichts
compris;>]
verstanden
29 |j'ai RIEN compris.
ich habe nichts verstanden
|((beugt sich nach vorne-))
30 Ros: il |a PRIS |?
er hat genommen
|((zeigt mit li hand auf sta, schaut zu sta, streckt li
hand aus))|
31 |je l'ai demandé de l'reposER; |
und ich habe ihn aufgefordert es zurückzustellen
|((wendet sich der lehrerin zu))|

Wie Drew im Anschluss an Jefferson (1985) schreibt, wird ein »defensive detailing« lanciert, um zu zeigen, dass keine moralisch verwerfliche Tat begangen wurde (Drew 1998, 297). Mit Goffman könnte man auch sagen, dass auch »defensive detailing« eine aggressive Verwendung von Techniken der Imagepflege darstellt, in welcher ungünstige Informationen über jemand anderes eingesetzt werden, um sich selbst zu retten (siehe Goffman 1999, 30-32). Hier funktioniert dies so, dass Rosa deutlich macht, dass sie zu Unrecht getadelt wird: *mais lui qu'il a PRI:S de euh euh et je moi ai reposÉ?* (Zeile 27). Rosa erzählt hier, was kurz vorher in der Pultgruppe geschehen ist; sie selbst bezieht den Tadel also nicht oder nicht nur auf die kurz zuvor erfolgte Berührung des Geräts,

sondern auf eine vorangehende Episode. Sie negiert zwar nicht, dass sie das Gerät in den Händen hielt. Wie sie schon mit dem adversativen *mais* signalisiert, wendet sie sich aber gegen die Deutung der Lehrerin und stellt den Sachverhalt so dar, dass nicht sie den Normbruch beging, sondern den durch Stanislaw begangenen Normverstoß reparierte. Mit ihrer Darstellung des Sachverhalts behauptet sie aber gleichzeitig auch, dass sie sich an denselben Normen wie die Lehrerin orientiert, dass ihr durchaus bewusst ist, dass die Geräte nicht berührt werden dürfen. Sie stellt damit ihr eigenes Handeln als legitim, dasjenige von Stanislaw dagegen als illegitim dar.

Noch bevor Rosa ihren Turn beenden kann, initiiert die Lehrperson in Overlap Reparatur, indem sie ein generelles Verstehensproblem signalisiert: *j'ai RIEN compris*; (Zeile 28). *De facto* gibt die Lehrerin Rosa die Schuld dafür. Rosa hat sich missverständlich geäußert. In dem »self-retrieval« (Jefferson 2004), mit welchem sie den Overlap repariert, modifiziert die Lehrerin aber ihre vorherige Reparaturinitiierung. Zwar repetiert sie die vorherigen Aussage ist, *j'ai RIEN compris* (Zeile 29). Doch koordiniert sie diese mit einer Bewegung hin zu Rosa. Damit wird aus dem Verstehensproblem ein akustisches Problem, wofür Unterschiedliches verantwortlich sein könnte (siehe auch Mortensen 2012, 47). Die Lehrerin stuft damit die Gesichtsbedrohung für Rosa herab. Die Reparaturinitiierung führt gleichzeitig auch zu einer Verschiebung des thematischen Fokus. Stand bisher Rosas Umgang mit dem Aufnahmegerät im Zentrum, so rückt nun das Verstehensproblem ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Dessen Behebung ist nur noch indirekt mit der Aufnahmesituation verknüpft und mit der Frage damit, wie die Schülerinnen und Schüler sich verhalten sollen.

Nachdem Rosas Version des Ablaufs der Geschehnisse rekonstruiert ist – dieser Teil der Interaktion fehlt hier –, formuliert die Lehrperson einen an die gesamte Klasse adressierten Tadel und indiziert damit erneut die moralische Ordnung, an welcher sie sich orientiert und an welcher sich die Kinder orientieren sollen, und fordert sie damit auf, ihr Verhalten zu ändern (He 2000, 131):

1M1G2-236

32 Le4: |ça veut ↑DIRE que; |
| das heißt dass |
| ((blick nach re, Abb. 7.8)) |
33 | (1.5) vous pouvez pas arriver||icI: et juste?|
| ihr nicht hier ankommen und einfach |
| ((blick in mitte)) |||((blick nach vorne li, Abb. |
| 7.9)) |
34 | (1.1) <all> RIEN faire et vous assoir.>|
| nichts tun und euch setzen könnt |
| ((blick nach hinten re, Abb. 7.10)) |
35 | (1.4) auTANT que vous êtes.|
| so wie ihr seid |
| ((blick nach hinten li)) |
36 | (0.5) à l'ÂGE que vous avez. |
| so alt wie ihr seid |
37 | ((dreht den kopf nach re)) |
38 | (1.3) c'est ↑TROP difficile. |
| das ist zu schwierig |
39 | ((blick nach vorne re)) |
40 | ben RÉflechissez | un p'tit peu. |
| denkt | ein wenig nach |
| ((hebt, senkt re zeigefinger zum kopf))|
| ((blick |
| nach vorne re)) |
41 d'accord?
einverstanden

42 (2.1)
 43 Le4: hein?
 nicht
 44 (2.0)
 45 Le4: réflechissez à ce que vous FAITES ou à ce que vous ne
 faites pas parfois?
 denkt darüber nach was ihr tut und was ihr nicht tut manchmal
 46 parce que là hein-
 weil in dieser hinsicht nicht

Abbildung 7.8



Abbildung 7.9



Abbildung 7.10



Die Lehrerin setzt die Formulierung des moralischen Kerns der rekonstruierten Vorgänge deutlich ab: *ça veut ↑DIRE que*; (Zeile 32). Den moralischen Kern richtet sie an die gesamte Klasse und generalisiert damit von einem Einzelereignis ausgehend auf die gesamte Klasse: *vous pouvez pas arriver ici: et juste? rien faire et vous assoir*. (Zeilen 33-34). Den Einbezug der gesamten Klassen und die Generalisierung des Einzelereignisses unterstreicht sie mit ihrer Blickführung (Zeile 33-35). Ihr Blick schweift von der rechten Seite (Abb. 7.8) zur linken vorderen Seite des Klassenzimmers (Abb. 7.9). Während der Formulierung des moralischen Kerns der rekonstruierten Geschichte verschiebt sie ihren Blick dann von der Mitte der Klasse zu Stanislaw und Rosa (Abb. 7.10). Der Blick rekonstruiert damit den Ausgangspunkt der Belehrung.

Die Darstellung des Fehlverhaltens erweitert die Lehrerin nun systematisch in Extensionen. In einem »Add-on« (Couper-Kuhlen & Ono 2007)⁴ expliziert sie, was sie mit ihren Blicken schon längst signalisiert hat, nämlich, dass alle Schülerinnen und Schüler gemeint sind: *auTANT que vous êtes* (Zeile 35), was so viel heißt wie *ihr alle miteinander* oder *jede und jeder einzelne von euch*. In einem zweiten »Add-on« wird das Alter der Schülerinnen und Schüler zum kategorialen Bestandteil: *à l'ÂGE que vous avez*. (Zeile 36). Nach einer weiteren, langen Pause fasst sie das Problem noch einmal zusammen: *c'est TROP difficile* (Zeile 38). Auch die spezifische intonatorische Gestaltung bringt die Wertung der Lehrerin zum Ausdruck. Sie trägt Zeichen dessen, was Freebody und Freiberg als »indignant talk« bezeichnen: »up-grades in pitch and speed of talk« und »pauses of a length that would otherwise occasion trouble« (Freebody & Freiberg 2000, 156). Diese evaluative Darstellung hat kategoriale Implikationen. Die Lehrerin unterstellt den Kindern ein Manko an Kompetenzen, über welche sie in ihrem Alter verfügen müssten.

Auf diese Orientierung, welche das Fehlverhalten noch einmal darstellt, folgt die Direktive, die nicht auf eine unmittelbare Verhaltensänderung abzielt, sondern diese Verhaltensänderung über Selbstreflexion erreichen will; hier zeigt sich deutlich der Unterschied zur Instruktion, denn diese Verhaltensänderung soll durch ein Erinnern

⁴ Zur Diskussion der Definition von Extension und Inkrement siehe neben Schegloff (1996) vor allem Ford, Fox und Thompson (2002) und Auer (2006).

an geltende Normen erfolgen. Nach einem turn-initialen *ben*, das den Schülerinnen und Schülern einen Orientierungswechsel anzeigt (Barnes 1995), fordert die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler dazu auf, ein wenig nachzudenken: *RÉflechissez un p'tit peu.* (Zeile 40). Auch hier verwendet sie wieder den Minimalisierungsmarker *un peu*. Doch repositioniert sie sich auch, sucht nun Übereinstimmung: *d'accord?* (Zeile 41), und zwar gleich zweimal: *hein?* (Zeile 43). Ihre unspezifische Aufforderung, nachzudenken, präzisiert die Lehrerin in einer expandierten Repetition ihrer ersten Aufforderung: *réflechissez à ce que vous faites ou à ce que vous ne faites pas parfois? parce que là hein-* (Zeilen 45-46). Die Begründung dafür, weshalb sie dies tun sollen, bleibt sie ihnen schuldig. Der Turn bleibt unvollständig, was den Kindern wiederum die Möglichkeit gibt, darüber nachzudenken, welche Schlussfolgerungen man aus dem als Lernobjekt bearbeiteten Ereignis ziehen könnte.

Rosas Berühren des Geräts wird in einem ersten Schritt als Verfehlung interpretiert und getadelt, und zwar so, dass die gesamte Klasse mitgemeint ist; gleichzeitig wird so die Klasse darüber instruiert, wie sie mit den Geräten umgehen soll. Die zweite Verfehlung, die Schuldzuweisung an Stanislaw, führt zu einem weiteren Tadel. Rosas Verfehlung gibt der Lehrerin die Möglichkeit, eine Direktive für ein den Klassenzimmernormen angemessenes, normales Verhalten zu formulieren. Diese Normalitätserwartung wird von ihr, wie sich abschließend zeigt, ebenfalls wieder unter Rekurs auf die Aufnahmesituation eingefordert, wie sich am Ende der Episode zeigt. Die Aufnahmesituation wurde bisher nur hinsichtlich des Vorhandenseins der Geräte auf dem Pult thematisiert, die Tatsache, dass die Geräte eingeschaltet sind und aufnehmen, jedoch nicht. Doch das ändert sich jetzt:

1M1G2-272

47 Le4: ((dreht sich, blickt nach hinten))
 48 est-ce qu'il faut déjà |TEster?
 muss man schon ausprobieren
 | ((schwenkbewegungen mit li hand)) |
 49 ou bien ça marche ou:::=
 oder funktioniert dies
 50 Der: =c'est déjà?
 es ist schon
 51 TOUT est déclenché.
 alles läuft schon
 52 Le4: c'est tout [déclé]nché.
 alles läuft schon
 53 Der: [ouais;]
 ja
 54 Le4: donc MÊME quand vous faites en: quand:: quand vous
 v' faites engueule::r c'est l'déjà da::ns la boîte.
 also sogar wenn ihr euch wenn wenn ihr euch anbrüllen lässt
 ist es schon in der kiste
 55 Sta: |hh. he
 |((nimmt li hand vor den mund)) |
 56 Le4: |voilà.
 |((blickt nach li, blickt nach re)) |

Mit dem Blick nach hinten involviert die Lehrerin den Beobachter, der bisher von ihr weder mit Blicken noch verbal adressiert wurde. Mit der Änderung der Partizipationsstruktur wechselt die Lehrperson auch das Thema. Wie sich anhand der Frage der Lehrerin zeigt, geht die Lehrerin davon aus, dass man die Geräte zuerst noch testen müsse; gleichzeitig bietet sie Hilfe zur Gestaltung der Aufnahmesituation an. Als der Beobachter bestätigt, dass die Geräte schon laufen, nimmt sie die Information zum Anlass, die Kinder über die Konsequenzen ihres Handelns vor laufenden Gerä-

ten aufzuklären: *donc MÊME quand vous faites en: quand:: quand vous v'faites engueule::r c'est l'déjà da::ns la boîte.* (Zeile 54). Die mit einem *donc* eingeleitete, von *re-starts* durchzogene Schlussfolgerung verweist zurück auf das soeben erfolgte Tadeln, das nun in leicht vulgärer Sprache als »se faire engueuler« paraphrasiert wird, und expliziert, welche Konsequenzen die laufenden Aufnahmegeräte in dieser Situation für die Kinder haben. Dies ist keine reine Sachverhaltsdarstellung, sondern die Warnung, dass die laufenden Aufnahmegeräte eine neue Form von Öffentlichkeit ins Klassenzimmer bringen, in welcher das Verhalten besonders zu kontrollieren sei (Goffman 2003). Sie macht damit, wie auch die Lehrer in Klassenzimmer 1 und 2, die Aufnahmesituation relevant, um sie zur Durchsetzung eines Verhaltens einzusetzen, das dem Klassenzimmer angemessen wäre. Nachdem die Situation geklärt und die Bedingungen formuliert sind, kann sie ein weiteres Projekt in Angriff nehmen: Ihr *voilà* (Zeile 56) markiert einen Übergang hin zum Thema der Lektion.

Das Vorhandensein der Aufnahmegeräte wird von dieser Lehrerin auch im weiteren Verlauf der Datensammlung eingesetzt, um Schülerinnen und Schüler an spezifische Normen zu erinnern. Im folgenden Beispiel benutzt sie den Verweis auf die Aufnahmesituation, um eine Schülerin, die nicht aufpasst, zu tadeln und zu warnen:

2m1-1 27.38.2

1 Le4: vous avez vu comment;
 ihr habt gesehen wie
 2 ((blick nach li))
 3 !A!line s'il te PLAÎT.
 aline bitte
 4 on n'est pas en mathe.
 wir sind nicht in mathe
 5 Ali: ((legt objekt auf pult))
 6 Le4: voilà.
 7 super.
 8 ça c'est |enregistré.
 das ist aufgenommen
 | ((zeigt auf videokamera)) |

Die Lehrerin unterbricht die Erklärung, die sie gerade gibt, und projiziert damit einen Themen- und Fokuswechsel (Zeile 2). Sie fokussiert zuerst eine Schülerin mit dem Blick, dann verbal, und stellt so Zugänglichkeit zwischen ihr und der Schülerin her, stellt die Schülerin so aber auch vor der Klasse aus. Die Höflichkeitsformel *s'il te plaît* (Zeile 3) drückt Missbilligung aus, die in der nächsten TCU mit einer Feststellung erklärt wird: *on n'est pas en mathe* (Zeile 4). Diese Feststellung reicht aus, um bei Aline eine Verhaltensänderung zu initiieren, die zeigt, dass Aline die Missbilligung und die Feststellung als Aufforderung vorstanden hat (Zeile 5). Das nun folgende *voilà* (Zeile 6) könnte die Sequenz abschließen. Doch ist dies nicht der Fall. Im folgenden Assessment bewertet die Lehrerin die gesamte Episode ironisch als *super* (Zeile 7) und begründet dies verbal und gestisch unter Verweis auf die Aufnahmesituation und die Tatsache, dass die Episode aufgenommen wurde (Zeile 8). Sie ruft damit bei Aline, aber auch den anderen die Tatsache in Erinnerung, dass die Aufnahmegeräte alles sehen und hören und damit Verhalten aufzeichnen, welches das *face* der Schülerinnen und Schüler auch vor einer größeren Öffentlichkeit beschädigen könnte.

7.1.5 Der klassenöffentliche Unterricht unter Beobachtung

Die Aufnahmesituation stellt Lehrpersonen vor besondere Herausforderungen. Der Unterricht sollte und müsste so ablaufen wie immer, erstens aufgrund des Interesses des Beobachters, zweitens, weil sich die Lehrpersonen auch in diesen Kontexten an den Lehrplänen orientieren müssen, die ihnen vorgeben, wann bestimmte Lernziele zu erreichen sind. Klassenzimmer sind normalerweise geschlossene Räume, zu denen die Öffentlichkeit keinen Zugang hat. Diese Normalität wird durch die Gegenwart des Beobachters, die Filmkameras und Aufnahmegeräte gestört. Die Lehrpersonen hier versuchen, das Verhalten vor der Kamera und den Umgang mit den Aufnahmegeräten zu regulieren. Dies geschieht auf unterschiedliche Weisen. Zwei der Lehrpersonen formulieren explizite Instruktionen: Sie instruieren die Kinder, wie diese mit den Aufnahmegeräten umgehen sollen. Lehrperson 3 adaptiert den Redestatus als Animatorin (Goffman 2005) und markiert damit, dass sie im Sinne des Beobachters handelt. Lehrperson 2 formuliert ihre Instruktionen als Urheber und zeigt damit an, dass sie die Autorität auch über die Gestaltung der Aufnahmesituation innehält. Lehrperson 4 tadelt eine Schülerin, die ein Gerät berührt, und weitet diesen Tadel auf die gesamte Klasse aus. Die epistemischen Voraussetzungen für Instruktion und Tadel differieren, und die je gewählte Strategie indiziert die Vorannahmen der Lehrpersonen über die Aufnahmesituation. Wer explizit instruiert, geht davon aus, dass die Instruierten nicht wissen müssen, wie sie sich in dieser Situation verhalten sollen, und räumt damit die Ungewöhnlichkeit der Situation ein. Wer tadelt, setzt voraus, dass die Getadelten wissen, wie sie sich verhalten sollten, und anerkennt damit die Ungewöhnlichkeit der Aufnahmesituation erst *ex post*.

Die Präsenz des Beobachters und der Aufnahmegeräte transformiert die Klassenzimmer in Bühnen, und was darauf geschieht, kann stets von Neuem von einem für die Gefilmten nicht abschätzbar großen Publikum betrachtet werden. Wird das Image in einem solchen Kontext beschädigt, dann ist der Schaden für die Betroffenen ungemein größer, als wenn dies im abgeschlossenen Raum des Klassenzimmers geschieht. Die Lehrpersonen rufen dies den Schülerinnen und Schülern in Erinnerung, um sie zu möglichst klassenzimmerkonformem Verhalten zu bewegen. Damit wird die in den Raum importierte Öffentlichkeit für die Lehrpersonen eine Ressource, die sie einsetzen können, um die Kinder zu disziplinieren. Interessanterweise inszenieren sich die Lehrpersonen so, als ob sie nicht zu denjenigen gehören würden, die gefilmt würden. Die Kinder sollen sich besonders gut darstellen; dass das Handeln der Lehrpersonen aber genauso aufgenommen und damit vor einer größere Öffentlichkeit gestellt wird, wird von keiner der an den Untersuchungen beteiligten Lehrpersonen thematisiert.

7.2 Kinder vor der Kamera

Auch die Kinder nutzen die Affordanzen der Aufnahmegeräte und der Aufnahmesituation und setzen diese als Ressourcen ein, um unterschiedliche kommunikative und interaktive Ziele realisieren zu können. Die Kinder zeigen zudem in und durch ihren Umgang mit den Aufnahmegeräten, was sie als legitimes Handeln vor der Kamera betrachten. Sie indizieren dabei auch, dass ihr Selbst im gefilmten Klassenzimmer auf mindestens drei Bühnen steht: der Bühne der Peers, der Bühne des Klassenzimmers

und der Bühne, die durch die Aufnahmegeräte konstituiert wird und deren Publikum nicht einschätzbar ist. Dies wird in den folgenden Ausschnitten sichtbar.

7.2.1 Geräte berühren gestattet: Die Interaktion strukturieren

Das erste Beispiel stammt aus einer Gruppenarbeitsphase und zeigt, wie Kinder das Aufnahmegerät verwenden, um ihre Interaktion zu strukturieren, wie sie die Aufnahmesituation interpretieren, und dass für diese Kinder hier die Berührung des Gerätes völlig legitim ist. Während dieser Arbeitsphase ist, wie Becker-Mrotzek und Vogt schreiben, »die Öffentlichkeit des Klassenplenums für eine bestimmte Zeit aufgehoben«, wodurch »andere kommunikative Verhältnisse« entstehen (Becker-Mrotzek & Vogt 2009, 114). Die Kinder üben Vokabular zu Körperteilen und Krankheiten sowie Personalpronomen und Possessivpronomen, indem sie Sätze mit Hilfe des folgenden Lückentexts bilden: *Heute fehlt x; er/sie ist krank; er/sie hat y-Schmerzen, ihr/sein y tut/tun weh*. Um die Übung für die Kinder interessanter zu gestalten, dürfen sie aus einem Stapel von gezeichneten Porträts von Kindern eine Zeichnung auswählen, dem gezeichneten Kind einen Namen geben und ihre Sätze als Aussagen über das gezeichnete Kind formulieren. Die Kinder sitzen an einem runden Tisch, das Aufnahmegerät liegt in der Mitte, die Zeichnungen sind auf dem Tisch verteilt. Die Kinder nenne ich Nesrin, Miara, Levi und Linos. Das Fragment setzt ein, als alle bis auf Nesrin sitzen; Linos beginnt.

2M1G5-20

1 Nes: ((geht von re seite des tischs zur linken seite->))
 2 Lio: heute [FEHlt eu::h]
 3 Nes: [((setzt sich))]
 4 Lio: (3.0) euhm |<<:-> mami,> |
 | ((schlägt mir der re hand auf den tisch)) |
 5 .hh eh
 6 Mia: qui?
 wer
 7 Lio: PERsonne.
 niemand
 8 non euh
 nein
 9 ((dreimaliges zungenschnalzen))
 10 eu::h
 11 ((zungenschnalzen))
 12 Lev: [((nimmt mic, hält es vor lio, Abb. 7.11))]
 13 Lio: [sie ist krank.]
 14 sie a sie hat eu:h Füsse schmerzen;
 15 ihre: (.) Füsse tun weh.
 16 Lev: ((zieht mic von lio weg))
 17 ((hält mic vor seinen mund, Abb. 7.12))
 18 ((hebt zeichnung auf))
 19 ((schnalzt mit zunge, lässt zeichnung fallen))
 20 ((durchsucht zeichnungen auf dem tisch))
 21 ((schnalzt mit der zunge))
 22 |euhm |
 | ((hebt eine zeichnung auf)) |
 23 euh heute fehlt euh
 24 ((lässt zeichnung fallen))
 25 ((hebt mic näher zu seinem mund))
 26 |legzona |
 | ((hebt andere zeichnung hoch)) |

27 Nes: [he he he he he] he he
 28 Mia: [.h he he he he] .hh
 29 Lio: [((lacht lautlos))]
 30 Lev: ((lacht, zieht kopf ein, blickt zu lio))
 31 ((blickt nach vorne))
 32 [he he he he he .hh .hh]
 33 Mia: [((lacht lautlos, verdeckt mund mit zeichnung))]
 34 Lev: .hh
 35 Lio: [<<pp> cool.>]
 36 Mia: [((senkt blatt))]
 37 Lev: sie ist |krank?
 38 |((zeigt nes zeichnung))|
 39 ((nickt nes zu))
 40 Nes: |hm: |
 41 |((bewegt den kopf))|
 42 Lev: ((dreht die zeichnung zu sich, blickt auf zeichnung))
 43 .hh sie hat
 44 Lio: ((berührt mehrmals mit der re hand seinen kopf, blick zu lev))
 45 Lev: euh: bauchschmerzen?
 46 [((lacht lautlos, zieht kopf ein, blick zu lio))]
 47 Mia: [he he he he he]
 48 |hi |
 |((deckt mit der li hand ihr gesicht))|
 49 Lev: hehehe [.hh .hh]
 50 Nes: [ihr?]
 51 Mia: [((bedeckt mit beiden händen ihr gesicht))]
 52 Lev: [sein bauch?]
 53 Mia: [((streicht mit den fingern den augenbrauen entlang))]
 54 Lev: [non ihr bauch (.)] tut weh.
 55 Lio: [non IHR (.) tut weh.]
 56 Nes: he.
 57 Mia: hh.
 58 Lev: ((legt zeichnung auf pult))
 59 Lio: du.
 60 Lev: ((reicht mic an mia weiter))
 61 Mia: ((ergreift das mic))
 62 ((blickt zu nes))
 63 Nes: à toi.
 du bist dran
 64 Mia: [|euhm.] |
 |((nimmt eine zeichnung))|
 65 Lev: [((legt den kopf auf den li oberarm, verschränkt die arme,
 Abb. 7.13))]

Linos beginnt, unterbricht sich, formuliert einen Witz (Zeile 4) und kehrt dann mit einem »joke to serious«-non (Zeile 8; Schegloff 2001) zur Aufgabe zurück. Allerdings stockt er in seiner Formulierung, signalisiert aber mit etlichen Verzögerungspartikeln und Zungenschnalzen (Zeilen 9-11), dass er immer noch dabei ist, seine Sätze zu konstruieren. Hier bringt Levi das Audioaufnahmegerät ins Spiel. Während Linos fortfährt, seine Sätze zu konstruieren, ergreift Levi das Aufnahmegerät und hält es vor Linos hin (Zeile 12). Dort hält er es, bis Linos seinen Turn zu Ende konstruiert hat, das heißt, bis alle Formulierungen gemäß Vorgabe realisiert sind. Levi indiziert damit, dass er sich an der Aufnahmesituation orientiert, und dass er die Funktion der vorhandenen Geräte darin sieht, die Antworten der Gruppenarbeit zu konservieren. Das Gerät als physikali-

sches Objekt setzt Levi also ein, um die Realisierung der Aufgabe zu organisieren: Das Hinhalten des Aufnahmegeräts vor Linos macht sichtbar, dass Linos an der Reihe ist.

Abbildung 7.11



Abbildung 7.12



Abbildung 7.13



Sobald Linos seine Sätze formuliert hat, zieht Levi das Gerät weg (Zeile 16) und zeigt mit dem Hinhalten des Geräts vor seinem eigenen Gesicht an, dass er an der Reihe ist (Zeile 17). Da das Gerät Turninhaberschaft markiert, kann Levi sich mit der Formulierung seiner Sätze Zeit lassen. Er hebt eine Zeichnung auf, schnalzt mit der Zunge, lässt die Zeichnung wieder fallen und durchwühlt den Stapel (Zeilen 18-21). Er signalisiert dann aber auch verbal, dass er noch an der Reihe ist, *euhm*, hebt gleichzeitig eine Zeichnung hoch (Zeile 22) und beginnt dann mit der Formulierung eines Satzes (Zeile 23), unterbricht sich, lässt die Zeichnung wieder fallen und hält dann das Aufnahmegerät noch näher an seinen Mund (Zeile 24-25); die Bewegung des Geräts hin zu seinem Mund projiziert, dass das, was er gleich sagen wird, wichtig ist. Levi lanciert dann eine Multiaktivität, in welcher er eine Zeichnung hochhebt und gleichzeitig den Namen einer Schulkameradin nennt, *egzona* (Zeile 26), um zu indizieren, dass der Name auf die Zeichnung zu beziehen und die Zeichnung als Darstellung der Schulkameradin zu interpretieren sei. Diese Aktivität wird als Witz interpretiert, denn alle lachen (Zeilen 27-29); Linos bewertet diesen Witz verbal sogar als *cool* (Zeile 35). Levi formuliert nun seine Sätze, lässt sich aber auch hier viel Zeit. Er zeigt Nesrin die Zeichnung, dreht diese, nachdem Nesrin ihm beipflichtete, zu sich und betrachtet sie (Zeile 42) und beginnt mit der Konstruktion des letzten Satzes. Seine Mitschülerinnen und Linos markieren hier, dass es ihnen zu langsam geht: Linos schlägt Levi gestisch vor, etwas auf den Kopf Bezugenes zu formulieren (Zeilen 44-45); Nesrin präformuliert den Anfang des Satzes, den Levi formulieren soll: *ihr* (Zeile 50). Levi nimmt diese Hilfestellungen nicht auf. Er beginnt den letzten Satz, den er zu sagen hat (Zeile 52), initiiert zeitgleich mit Linos Reparatur (Zeilen 54-55) und formuliert letztlich den Satz selbst (Zeile 56).

Levi lässt sich bei der Konstruktion seines Turns sehr viel Zeit. Doch dass er der rechtmäßige Turninhaber ist, zeigt das Aufnahmegerät an, das vor seinen Mund platziert ist. Als er seine Sätze formuliert hat, gibt Linos – der sich aus dem Bild zurückgezogen hat – den Turn verbal an Miara weiter (Zeile 59). Diese verbale Weitergabe reicht hier indessen nicht: Erst als das Aufnahmegerät weitergereicht ist (Zeile 60) und auch Nesrin Miara dazu ermuntert hat, ihre Sätze zu formulieren (Zeile 63), beginnt diese mit der Formulierung (Zeile 64). Levi dagegen ändert seine Beteiligungsrolle. Sobald er seinen Beitrag geleistet hat, tritt er gewissermaßen von der Bühne ab, legt seinen Kopf in die Arme und verschränkt diese vor dem Gesicht (Zeile 65).

Die Kinder hier machen sich die Aufnahmesituation zueigen, um die Übung zu strukturieren, und verwenden das Aufnahmegerät, um die Turnzuteilung und Übergabe zu organisieren. Das Gerät wird damit zu einem konstitutiven Bestandteil der Durchführung der Übung selbst. Hier zeigt sich, dass die Aufnahmesituation nicht dazu führt, dass Kinder keine Dummheiten mehr machen: Sowohl Linos wie auch Levi reißen Witze, und Levi inszeniert seinen Witz geradezu für das Aufnahmegerät. Die Präsenz der Medien scheint sie nicht einzuschüchtern, sondern vielmehr anzuspornen. Die Materialität des Geräts wird eingesetzt, um die Turnzuteilung zu strukturieren; seine Speicherfunktion setzen die Kinder ein, um die einzelnen Sätze, die sie sagen, zu konservieren. Die Manipulationen des Aufnahmegeräts sind auf die Durchführung der Übung bezogen und damit für die Kinder offensichtlich legitim, denn keines der Kinder formuliert ein Berührungsverbot.

7.2.2 Geräte berühren verboten: »pose!«

Während es im vorangehenden Beispiel für die Schülerinnen und Schüler legitim war, das Gerät zu berühren, so beschränkt sich die Legitimität des Berührens in folgendem Beispiel auf eine Person, nämlich diejenige, auf deren Pult das Gerät platziert ist. Es ist die erste Stunde nach der großen Pause am Vormittag, und es ist das erste Mal, dass die Kinder der Klasse 3 gefilmt werden. Die Kinder betreten das Klassenzimmer und sehen die Aufnahmegeräte auf ihren Pulten sowie die beiden installierten Videokameras. Die Kinder der Pultgruppe 4 haben, seit sie sich ans Pult gesetzt haben, die Aufnahmesituation thematisiert. Während die Lehrperson die Hände am Lavabo, das neben der Tür platziert ist, wäscht, nimmt Stanislaw das Aufnahmegerät, das in Rosas Stifteschachtel steht, in die Hand und inspiert es:

1M1G2-157

Abbildung 7.14



Abbildung 7.15



Stanislaws Griff nach dem Aufnahmegerät wird von Rosa als Normübertretung behandelt, denn sobald sie sieht, dass Stanislaw das Gerät in die Hände genommen hat, fordert sie ihn mit einem lauten Befehl dazu auf, dieses zurückzulegen: *PO::SE*. (Zeile

2); die Lautstärke ist hier als Display erhöhter Emotionalität zu interpretieren (Goodwin 2008, 42-43). Sie sieht sich offensichtlich berechtigt, diesen Befehl zu erteilen. Denn Befehle zeigen, wie Craven und Potter schreiben, »high entitlement to direct the other speaker and little or no orientation to the contingencies on which the compliance with the directive may rest« (Craven & Potter 2010, 426). Rosa verleiht ihrem Befehl zusätzlich Nachdruck dadurch, dass sie aufsteht und sich Stanislaw räumlich nähert. Doch Stanislaw schenkt ihrer Aufforderung keine Beachtung, signalisiert keine Zugänglichkeit: Er blickt weiter auf das Gerät (siehe Zeile 1). Rosas Befehl läuft damit ins Leere.

Sie leitet nun eine korrektive Handlung ein, und zwar mit dem adversativen Konjunktiv *mais* und dem Griff nach dem Gerät in Stanislaws Händen (Zeile 3, Abb. 7.15). Das *mais* und die Handlung illustrieren, dass sie ihren Anspruch, Stanislaw etwas befehlen zu können, nicht aufgegeben hat. Unterstützt wird sie von Gwenola. Auch diese greift nach dem Gerät und demonstriert so, dass auch sie Stanislaws Handlung als unangemessen interpretiert (Zeile 4, Abb. 7.15). Gwenola zeigt aber auch, dass sie nicht mit Rosa um deren Rolle konkurriert oder dass sie gar das Gerät in ihre eigene Hand nehmen will. Denn sie lässt die ausgestreckte Hand fallen, bevor sie das Gerät berührt, und gibt damit Rosa den Vortritt.

Rosa nimmt Stanislaw das Gerät aus der Hand und stellt es wieder in ihre Schachtel. Ihre nonverbale Handlung legitimiert sie verbal noch einmal dadurch, dass sie dessen Handlung nicht nur als unangemessen bewertet, sondern Stanislaw gleichzeitig tadeln: *mais staSZE:K* (Zeile 7). Rosa tadeln ihn damit so, wie eine Erziehungsberechtigte ihren Zögling tadeln würde, und präsentiert sich damit als »Subteacher« (Tholander & Arosson 2003), welche den Peer lehrt, sich adäquat zu verhalten. Die lautsprachliche Handlung des Tadelns koordiniert sie mit einer nonverbalen: Die deutliche Längung der zweiten Silbe des Namens *staSZE:K* markiert die Dauer der Handlung des Übernehmens des Geräts. Die Längung stoppt, als das Gerät in Rosas Händen ist und die durch Stanislaw verletzte Ordnung reetabliert ist.

Stanislaw kommt zwar Rosas Forderung nicht sogleich nach, doch kooperiert er schließlich, weist aber Rosas Tadel zurück. Diese Zurückweisung wird in seinem mit dem Erkenntnisprozessmarker *ah* eingeleiteten Turn manifest: *ah ICI ça enregistre lesson*. (Zeile 6). Hier nennt er die Beweggründe dafür, weshalb er das Gerät aus der Schachtel entfernt hat. Es ging ihm nämlich beim Hochheben des Geräts aus der Schachtel um etwas, das man als für die Schule spezifisch bezeichnen könnte, nämlich das Beheben eines Wissensdefizits. Das Hochheben des Geräts galt einer Tätigkeit, deren Ziel als »dem fraglichen Ort und der fraglichen Zeit offiziell angemessen« (Goffman 1982, 184-185) anzusehen ist: In der Schule soll man Wissensdefizite beheben. Sein Handeln war also, wie er damit klarmacht, legitim. Da das Wissensdefizit nun aufgehoben ist, kann er das Gerät aus den Händen geben. Jetzt ist klar, dass das Aufnahmegerät in Rosas Stifteschachtel gehört und es dort zu belassen ist.

Stanislaws Hochheben des Geräts macht hier Rosas Konzeptualisierung einer Norm sichtbar und initiiert gleichzeitig deren Etablierung in der Gruppe: Das Gerät gehört in ihre Schachtel und ist dort zu belassen. Rosa selbst sieht sich in der Pflicht und im Recht, diese Ordnung durchzusetzen: Sie erteilt Stanislaw einen Befehl, und als er nicht sofort gehorcht, steht sie auf, nimmt ihm das Gerät aus den Händen und tadeln ihn. Stanislaw akzeptiert die von Rosa indizierte Ordnung, indem er, wenn auch verzögert, Rosa das Gerät überlässt. Die Kinder thematisieren den Umstand, dass das

Gerät ihre Interaktion aufnimmt, nicht, und sie formulieren auch keine Verhaltensnormen im Anbetracht der Tatsache, dass sie aufgenommen werden.

7.2.3 Im Hörbereich eines offenen Mikrofons I: Kontaktaufnahme mit dem virtuellen Publikum

Das folgende Fragment illustriert, wie die durch die Lehrerin gesetzten Normen ins Spiel gebracht und verhandelt werden, zeigt, dass auch das Berührungsverbot, das ja eigentlich präzise formuliert zu sein scheint, von den Kindern interpretiert und aktualisiert werden muss. Es zeigt auch, wie die Kinder das Gerät und die Aufnahmesituation interpretieren, und wie sie das Gerät, das eine Verbindung zur Außenwelt herstellt, auch zur Konstituierung bestimmter Positionen innerhalb der Gruppe nutzen. Das Fragment stammt aus Klasse 3, Pultgruppe 1, wo Justine, Emilio, Kean und John sitzen. Es setzt in einer typischen Übergangssituation ein. Die Lehrerin steht zwar schon vor der Klasse, ein Teil der Schülerschaft sitzt schon, andere kommen erst herein. Emilio nähert sich der Pultgruppe und fokussiert das Aufnahmegerät:

1M2G1-16

```

1 Eml:      ((nähert sich->))
2      ((blickt auf aufnahmegerät->))
3      ((beugt sich über aufnahmegerät)))
4      [((richtet sich auf, blick auf aufnahmegerät))]
5 Ken:      [((blick zu eml, Abb. 7.16)) ]
6 Eml:      ((zieht stuhl zurück, blick auf aufnahmegerät))
7 Ken:      ((blick auf aufnahmegerät->))
8 Le4:      [sch::::::: ]
9 Eml:      [((setzt sich))]
10      ((rutscht mit dem stuhl näher zum pult))
11      ((beugt sich über das aufnahmegerät, Abb. 7.17))

```

Abbildung 7.16



Abbildung 7.17



Emilios Blick auf das Aufnahmegerät konstituiert den »kontextuellen Ausgangspunkt« (Goodwin 2000, 1496), der zur Etablierung einer Partizipationsstruktur führt, in welcher Emilio, Kean und Justine das Aufnahmegerät fokussieren. Emilio blickt auf das Aufnahmegerät schon, als er sich der Pultgruppe nähert (Zeile 2). Als er am Pult steht, beugt er sich über das Gerät (Zeile 3). Dieser Bewegungsablauf führt dazu, dass Kean das Objekt, das Emilio fokussiert, sucht. Er folgt Emilios Blickrichtung (Abb. 7.16) und fokussiert dann wie Emilio das Aufnahmegerät. Emilio setzt sich, rutscht mit seinem Stuhl näher zum Pult und beugt sich dann über das Gerät (Abb. 7.17).

Nun eröffnet Emilio eine Interaktionssequenz mit dem Aufnahmegerät. Kean spielt die Rolle des Zuschauers, Justine ist Mithörerin. John hat sich nach vorne gedreht und blickt zur Lehrerin.

1M2G1-40

```

12 Jda:      [((steht auf, geht zu sta->))]
13 Le4:      [((blick zu jda->))          ]
14 Eml:      ((schlägt neben aufnahmegerät aufs pult))
15 <>h wie †GOHTs?>
16 Jus:      <>p aRRÈ:te.>
              hör auf
17 Eml:      ((blick zu ken))
18     hm
19 Ken:      |<>p touche pas    ||[toi.>    ]           |
              berühre nicht   du
20           |((dreht sich zu eml|
              |((schaut in sein buch))|
21 Eml:      [|pscht.]           |
              |((legt li zeigefinger an den mund))|
22           <>pp j'touche PAS?>
              ich berühre nicht
23 Le4:      ça marche?
              geht es
24 Jda:      [((geht an seinen platz zurück->)) ]
25           [alors jeanda?]
26 Le4:      c'est pas urGENT;
              das ist nicht dringend
27 Jda:      [<>gehend> oui?>          ]
28 Eml:      [((klopft neben aufnahmegerät auf den tisch)) ]
29 Le4:      c'est pas urGENT;
              das ist nicht dringend
30 Jda:      [((setzt sich hin)) ]
31 LE4:      [voI:::là.          ]
32 Eml:      ((schnaubt ins mic))
33     ((bläst ins mic))
34     (1.8)
35 Eml:      ((bläst ins mic))
36 Le4:      ((rückt buch auf jdas pult zurech))
37     [VOI:::là;          ]
38 Eml:      [((bläst ins mic)) ]
39     ((richtet sich auf))
40     <>zu ken, p> c'est pas mal.>
              das ist nicht schlecht
41 Le4:      JUSTE un petit détail;
              nur ein kleines detail

```

Emilio schlägt mit der Hand neben dem Gerät aufs Pult und macht so Gebrauch von der Affordanz des Gerätes, die Frequenzen des Inputs anzeigen zu können. Mit dem Klopfen neben dem Gerät testet Emilio ebenfalls, ob das Gerät funktioniert. In seinem nächsten Turn adressiert Emilio die Person, welche die Aufnahme abhören wird. Emilio realisiert den ersten Teil einer »howareyou«-Sequenz (Schegloff 1986, 116) auf Schweizerdeutsch: *wie GOHTs?* (Zeile 15).

Für Emilio ist das Gerät zum Medium geworden, das zwischen dem Klassenzimmer in der französischsprachigen Schweiz und Adressatinnen oder Adressaten, die Schweizerdeutsch verstehen, vermittelt. Die Partizipationsstruktur wird hier erweitert und überbrückt dank dem Gerät die raumzeitliche Beschränkung des Klassenzimmers. Emilios Sprachwahl indiziert gleichzeitig auch eine Fremd- und Selbstkategorisierung. Die Adressierten und der Sprecher sind beide kompetent in Schweizerdeutsch. Die Etablierung einer Verbindung zum zukünftigen Publikum und die Konstituierung von Gleichheit zwischen ihm und diesem qua Sprachwahl vollzieht Emilio vor seiner Kameradin und seinen Kameraden, die zwar Deutsch lernen, aber keinen schweizerdeutschen Dialekt sprechen. Damit hebt er sich auch von ihnen

ab. Gleichzeitig weist die Realisierung von Emilios Turn spezifische intonatorische Aspekte auf. Das Tonhöhenregister ist hoch, vor dem *gohts* erfolgt ein zusätzlicher Tonhöhensprung nach oben. Die Sprachwahl und die spezifische stilistische Realisierung des Turns tragen Züge dessen, was Schmitt (2003) als Inszenierung beschrieben hat. Denn Emilio realisiert nicht nur eine »howareyou«-Sequenz mit einem imaginerten Adressaten, sondern er inszeniert sie in schweizerdeutschem Dialekt und in einem spezifischen Tonhöhenregister, wodurch sie sprachlich und intonatorisch mit ihrem unmittelbaren Kontext kontrastiert.

Diese Inszenierung wird nicht honoriert – im Gegenteil. Justine befiehlt Emilio, aufzuhören: *aRRÈ:te*. (Zeile 16). Mit diesem Befehl zeigt sie, dass sie Emilios Inszenierung missbilligt und als unangebracht interpretiert. Doch Emilio wendet sich von Justine ab und Kean zu, lacht kurz auf und bietet damit Kean seine Inszenierung als lustig an. Aber auch Kean erteilt ihm einen Befehl, einen negativen Imperativ: *touche pas toi*. (Zeile 19). Während Justines *arrête* die Verwendung des Geräts als Mittel der Inszenierung und die Adressierung eines imaginierten Adressaten in Schweizerdeutsch als unangemessen kategorisiert, verweist Kean auf die Regel, dass das Gerät nicht berührt werden soll. Doch Kean zeigt auch, dass sein Interesse an Emilios Regelverstoß minim ist. Er wendet sich nach der Realisierung seines Befehls ab; während er das inkrementale *toi* realisiert, blickt er schon wieder in sein Buch. Emilio blockt auch Kceans Befehl ab. Er fordert ihn multimodal zum Schweigen auf: *pscht*. (Zeile 21) und begründet diese Aufforderung, indem er darauf hinweist, dass er das Gerät gar nicht berühre: *j'touche pas* (Zeile 22). Die spezifische Partizipationsstruktur, die sich dadurch ergibt, dass die Lehrerin mit Jean-Davide interagiert, nutzt Emilio dafür aus, die Affordanzen des Geräts weiter zu testen. Er klopft noch einmal neben dem Gerät aufs Pult (Zeile 28), schnaubt (Zeile 32) und bläst dreimal ins Mikrofon (Zeilen 33, 35, 38). Diese Tests schließt er mit einem finalen Assessment ab, nachdem die Lehrerin mit ihrem *voilà* (Zeile 37) annonciert hat, dass nun ein Übergang folgt und sie sich der gesamten Klasse zuwendet: *c'est past mal*. (Zeile 40).

Dieses Fragment zeigt, wie Emilio durch seine Bewegungen und insbesondere den Blick eine fokussierte Interaktion, in welcher das Aufnahmegerät im Zentrum steht, mit Kean herstellt, wie er dieses Gerät zuerst als Medium der Kontaktaufnahme mit unbekannten Adressatinnen und Adressaten aus der deutschsprachigen Schweiz interpretiert und dann dessen Affordanzen erprobt. Sowohl die Kontakt- aufnahme wie auch das Testen der Affordanzen werden von Kean und Justine als illegitim interpretiert. Justine führt dabei neue Normen ein, laut denen man das Gerät nicht als Medium zur Inszenierung vor den Kameraden und den imaginierten Zuhörern verwenden darf, Kean greift auf eine Regel zurück, die zu Beginn der Aufnahmeperiode etabliert wurde. Justine und Kean präsentieren sich als Hüter von Regeln und nehmen »Subteacher«-Positionen ein (Tholander & Aronsson 2003). Emilio ignoriert Justines Anweisung und weist Kceans Unterstellung eines Regelverstoßes zurück und zeigt, dass er die Regeln, die im Klassenzimmer gelten sollen, beachtet. Denn er testet das Gerät, indem er es, wie er dies selbst in einer Formulierung klarstellt, gerade eben nicht berührt, und er zeigt, dass er sich dabei innerhalb der Grenzen dessen, was während einer Interaktionslücke im Unterricht legitim ist, bewegt. Er beendet seine Testreihe, nachdem sich die Partizipationsstruktur im Klassenzimmer geändert hat und die Lehrerin die Klasse dazu aufgefordert hat, ihr zuzuhören. Emilio ist in diesem Fragment nicht einfach der brave Schüler, sondern

präsentiert sich in vielfältiger Weise: Er zeigt, dass er das Gerät erforscht und dass er in der Lage ist, das Gerät zu beurteilen. Er zeigt, dass er einen schweizerdeutschen Dialekt spricht. Diese Aspekte seiner sozialen Identität treten hier genauso zutage wie die Tatsache, dass er ein guter Schüler ist, der sich an Regeln im Klassenzimmer hält.

7.2.4 Im Hörbereich eines offenen Mikrofons II: Korrektives Handeln unter Ausbeutung der Aufnahmesituation

Während in den vorangehenden Interaktionen die Kinder die Geräte manipulierten, berührten und ausprobierten und sich in diesen Interaktionen zeigte, welche Manipulationen sie als legitim, welche als illegitim betrachteten, so wird im folgenden Fragment gezeigt, dass die Präsenz des laufenden Aufnahmegeräts auch ausgenutzt werden kann, um korrektiv zu handeln und um zu zeigen, dass das Wissen darüber, was man darf und was nicht, vorhanden ist (Goffman 1982, 158). Die Kinder dieses Fragments gehören zur Klasse 2. Sie arbeiten mit einem fiktiven TV-Programm (Tamburin LB, 44), mit dessen Hilfe Uhrzeiten eingeübt werden sollen. Dies funktioniert folgendermaßen: Ein Schüler, eine Schülerin wählt eine Sendung aus und stellt dann eine Ergänzungsfrage nach folgendem Schema: »Was gibt es am Tag x um y Uhr?« Die anderen sind dazu aufgefordert, die erfragte Sendung im Programm zu finden und zu benennen. An der im folgenden Fragment repräsentierten Interaktion sind Ilona, Caroline und Bastien beteiligt. Bastien und Caroline sitzen an ihren Pulten, während sich Ilona nach hinten zu Caroline gedreht hat. Die Kinder haben die Abfolge der Rollenübernahme folgendermaßen geregelt: Wer die richtige Antwort zuerst gibt, darf die nächste Frage stellen. Vor dem Ausschnitt stellte Caroline die Frage, was am Mittwoch um »halb sechzehn« auf dem Programm stehe. Bastien gab eine Antwort, die darauf basierte, dass »halb sechzehn« halb fünf bedeutet; diese Deutung konnte er gegen Ilona durchsetzen. Das Fragment setzt ein, als Bastien die nächste Frage stellt:

2M1-6VAV31

```

1  Car:      ((blickt zur kamera->))
2  Bas:      [|WAS gibt E:S am=]
3  Ila:      |((blickt auf pult ->))
4  Ila:      [((hebt kopf))      ]
4  Ila:      |=sechs-          |
5  Bas:      |((dreht sich zur kamera, Abb. 7.18))|
5  Bas:      [am DONnerstag? (0.7)          ]
6  Car:      [((dreht sich zu bas))          ]
7  Ila:      [((dreht sich zu bas, hebt re zeigfinger))]
8  Ila:      mais atTENDS.
8  Ila:      aber warte
9  Ila:      [|SECHSzehn?          ]          |
9  Ila:      |((schlägt zweimal mit zeigefinger auf pultrand))|
10 Car:     [((car blickt zu ila))          ]
11 Ila:     |ça fait SEIZE.          |
11 Ila:     |das ist sechzehn
12 Ila:     |((zeigt mit umgedrehtem zeigefinger auf car))|
12 Ila:     [alors? ] c'est quatre HEURES.
12 Ila:     |also      das ist vier uhr
13 Car:     [ben oui?]
13 Car:     ja
14 Ila:     |alors?          |
14 Ila:     |also
14 Ila:     |((senkt hand mit aufgestrecktem zeigefinger))|
15 Bas:     was gibt ES am donners[ta:g? ]
16 Ila:     [ca fait] trois heures et DEMIE.

```

17 Bas: |mais t TA gueule. |
 halt doch deine schnauze
 | ((wendet sich ila zu, schlägt mit der li hand
 auf pult, Abb. 7.19))|
 18 [((blickt auf mic, Abb. 7.20))]
 19 Ila: [((winkt mit der hand))]
 20 Bas: <<p> oh: MERde.>
 scheiße
 21 Ila: parce que je je peux un TRUC;
 weil ich ich kann was
 22 c'est BON,
 das ist gut
 (0.5)
 24 Car: <<z zu bas> vas-Y:?:>
 los
 25 Bas: ((blickt zu ila))
 26 ah ça enreGISTre?
 das nimmt auf
 27 Car: <<p, zu bas> ouI:?:>
 ja
 28 Bas: ((blick zu car, blick zu ila))
 29 Bas: |<<pp> MERde.>
 scheiße
 | ((hebt li hand vor den mund, Abb. 7.21))|
 30 ((blickt auf sein buch))
 31 WAS gibt <<:-)> ES> am donnersTA:G?

Abbildung 7.18



Abbildung 7.19



Abbildung 7.20



Abbildung 7.21



Zu Beginn dieses Fragments ist die Interaktion unfokussiert. Caroline blickt in die Kamera, während Bastien mit der Konstruktion seiner Frage beginnt: *WAS gibt E:S am* (Zeilen 1-2). Ilona hebt den Kopf und dreht sich auch zur Kamera, als Bastien pausiert

(Abb. 7.18). Im gleichen Moment beginnt sie mit der Formulierung eines Turns, und zwar noch bevor Bastien die Adverbiale seines Satzes vollständig realisiert hat und damit an einem ersten möglichen TRP angelangt wäre: *=sechs-* (Zeile 4). Ilona unterbricht ihre Turnkonstruktion mit der vollständigen Drehung des Kopfs zur Kamera, und Bastien formuliert nun auch die erste Adverbiale seines Satzes: *am DOnnerstag?* (Zeile 5). Bastiens Blick ist während dieser Zeitspanne auf sein Buch gerichtet, und er versucht auch nicht, eine fokussierte Interaktion herzustellen (Goodwin 1981).

Als Bastien mit seiner Konstruktion fortfährt, wenden sich sowohl Caroline wie auch Ilona ihm zu. Caroline signalisiert, dass sie ihm zuhört. Ilona dagegen zeigt an, dass sie ihren Beteiligungsstatus ändern will. Während sie sich dreht, signalisiert sie mit ihrer emblematischen Geste, dem erhobenen rechten Zeigefinger, »Achtung!« (Fricke 2007, 153; Zeile 7). Doch unterbricht sie Bastien nicht. Erst als Bastien pausiert (Zeile 5) – Bastien hat seine Frage noch nicht zu Ende formuliert, was er durch Intonation und den fortwährenden Blick auf das Buch indiziert – versucht sie Bastiens Formulierung der Frage zu suspendieren und signalisiert nun lautsprachlich, dass sie den Turn übernehmen will (LeBaron & Jones 2002, 555): *mais attENDS* (Zeile 8). Zwar gelingt es Ilona, die Partizipationsstruktur zu ändern, denn Caroline, die sich zuvor Bastien zugewandt hat, blickt nun zu ihr (Zeile 10). Bastien dagegen schenkt Ilona keine Aufmerksamkeit; sein Blick ist immer noch auf sein Buch gerichtet, er zeigt damit an, dass er seine Handlung, das Formulieren der Frage, noch nicht abgeschlossen hat. Ilona, zu Caroline gewandt, problematisiert nun die zuvor etablierte Bedeutung von »halb sechzehn« und initiiert Korrektur in Form eines *modus ponens*. Die Konstruktion ihrer Argumentation erstreckt sich über drei Schritte, wobei jeder neue Schritt die Bestätigung Carolines voraussetzt und Ilona jeden neuen Schritt mit einem *alors* beginnt (Zeilen 12-14). Die Schlussfolgerung *ça fait trois heures et DEMIE*. (Zeile 16) formuliert sie in Overlap mit Bastien, den sie nicht mehr beachtet und der Ilonas Argumentation sichtbar ebenfalls nicht verfolgt und der nach einem Restart nun dabei ist, seine Frage zu formulieren: *was gibt ES am donnersta:g?* (Zeile 15).

Diesen Overlap akzeptiert Bastien, der während Ilonas Korrekturinitiierung sein Buch fokussiert hat, nicht. Er befiehlt Ilona auf ziemlich vulgäre Art, den Mund zu halten: *mais t TA gueule* (Zeile 17, Abb. 7.19) und unterstreicht seinen Befehl, der hier als Zurechtweisung funktioniert, mit einem »facial-gestural ensemble« (Calbris 2011, 235), das seiner negativen Bewertung der Unterbrechung durch Ilona Ausdruck verleiht. Kaum hat er seinen Turn beendet, blickt er aufs Aufnahmegerät, das vor ihm auf dem Tisch liegt (Abb. 7.20), und formuliert dann leise einen weiteren Vulgarismus, dem ein Erkenntnisprozessmarker (Heritage 1984; Imo 2007) vorangestellt ist: *oh: MERde.* (Zeile 20). Das *oh* folgt sequentiell dem Blick auf das Aufnahmegerät. Es macht sichtbar, dass es dieser Blick ist, der Bastien neue Informationen vermittelte, die einen Wechsel in seiner Erkenntnis auslöst, nämlich, dass hier ein Aufnahmegerät liegt. Die durch den Blick vermittelte Erkenntnis, dass hier ein Aufnahmegerät liegt, wird zum »Assessable« (Goodwin & Goodwin 1992, 156), und Bastien bewertet die Präsenz des Aufnahmegeräts negativ: Der Vulgarismus verbalisiert nicht nur Bastiens Emotion, sondern indiziert auch seine Einstellung (Maynard 1997, 109; Heritage 2002; Golato 2012). Was genau an der Präsenz des Geräts problematisch ist, verbalisiert Bastien aber nicht: *oh: MERde.* bleibt lakonisch. Zugleich ist die Realisierung des Vulgarismus leise, und Bastien sucht mit seinem Blick weder die Rezipientenschaft von Ilona noch von Caroline. Seine Äußerung projiziert also keinen zweiten Sprecher, der sich ebenfalls dazu äußern sollte. Die

Beurteilungshandlung kommt damit zu einem vorläufigen Abschluss (Goffman 1978, 798-799); ob sie von den beiden anderen wahrgenommen wurde, ist unklar.

Ilona, die Bastien unterbrochen hat, beachtet Bastiens Assessment nicht. Für sie ist immer noch Bastiens Zurechtweisung topisch, und sie rechtfertigt sich jetzt für ihre Handlung und führt dabei ihre Kompetenz als »entscheidungsrelevante Größe« (Deppermann 2005, 145) an: *parce que je je peux un TRUC; c'est BON*, (Zeilen 21-22). Bastien seinerseits beachtet Ilona nicht, signalisiert ihr also keine Zuhörerschaft, sondern blickt unverwandt auf das Aufnahmegerät. Caroline blickt Ilona zwar kurz an, fordert dann aber Bastien dazu auf, fortzufahren: *vas-Y?* (Zeile 24). Bastien kommt ihrer Aufforderung nicht nach, denn für ihn steht das Aufnahmegerät immer noch im Vordergrund. Dieses macht er nun auch für Ilona und Caroline relevant. Denn er blickt Ilona an und stellt eine Frage, die sich auf das Aufnahmegerät sowie die Situation, in welcher sie sich befinden, bezieht: *ah ça entreGISTre?* (Zeile 26). Diese Frage dient der interaktiven Etablierung und damit gleichzeitig der Präzisierung des »Assessable«, das in der ersten Beurteilungshandlung durch die Blickrichtung indiziert, aber nicht verbalisiert worden war. Bastiens polare Frage beginnt mit einem turn-initialen Erkenntnisprozessmarker *ah*. Damit signalisiert er noch einmal einen Wissenszuwachs. Dieser Erkenntnisprozessmarker ist deutlich weniger betont als der erste *es* war. Das ist konsequent, denn Bastien kann sich hier nicht mehr als vollständig unwissend darstellen, hat er doch zuvor schon, wenn nicht gesagt, so doch gezeigt, dass er weiß, dass hier ein Aufnahmegerät liegt – auch wenn nicht klar ist, inwiefern die beiden anderen dies registriert haben. Seine polare Frage indiziert ebenfalls, dass sich sein Status der Unwissenheit bezüglich des Sachverhalts der Präsenz des Aufnahmegeräts zum Status der Unsicherheit bezüglich des Sachverhalts der Situation des Aufnehmehmens verändert hat. Ilona räumt seine Unsicherheit aus: *oui:?* (Zeile 27). Den Sachverhalt, der damit geklärt wurde, bewertet er noch einmal mit dem gleichen Vulgarismus, den er zuvor schon verwendet hat: *MERde* (Zeile 29, Abb. 7.21). Dieser Turn weist keinen vorangestellten Erkenntnisprozessmarker mehr auf, und auch hier verbalisiert Bastien nicht, was genau das Problem mit der Präsenz des Geräts ist. Doch verwendet er hier ein referierendes »facial-gesture ensemble« (Calbris 2011, 235) als Spezifikator: Mit der Hand deckt Bastien seinen Mund ab und spezifiziert mit dieser ikonischen Geste, dass es ihm ums Reden oder eben Schweigen in spezifischen Situationen geht. Er aktualisiert damit gestisch, dass die Selbstdarstellung vor dem Aufnahmegerät spezifischen Anforderungen genügen muss, die in anderen Kontexten nicht gelten. Der Gesichtsausdruck signalisiert gleichzeitig negative Überraschung. Die Hand nimmt er erst wieder weg, als er die Frage formuliert, die er eigentlich schon zuvor formulieren wollte.

In diesem Fragment wird die Kamera zwar relevant gemacht, und ihre Präsenz hat kurz Auswirkungen auf die Interaktion. Relevanter ist das Audioaufnahmegerät, das für die Kinder sichtbar auf dem Pult liegt. Dieses Aufnahmegerät hindert Bastien nicht daran, Ilona in expressiver Weise zurechtzuweisen, doch wird es in der anschließenden Bearbeitung dieser Zurechtweisung als Ressource ausgebeutet: Die erste Beurteilungshandlung (Goodwin & Goodwin 1992, 155-156) dient Bastien zur negativen Bewertung der Präsenz der Aufnahmegeräte. In der zweiten Beurteilungshandlung, in welcher das »Assessable« interaktiv konstruiert wird, zeigt Bastien nicht nur, dass er das Aufnehmen des Geräts als problematisch einschätzt, sondern ebenfalls, dass er über das deontische Wissen verfügt, welches das Handeln in einem solchen Kontext steuern sollte. Das zweite Assessment macht seine Handlung nicht ungeschehen, ist

aber korrektiv in dem Sinn, dass Bastien konzediert, dass er die Tat ausgeführt hat, aber »nicht wußte, was los war« (Goffman 1982, 158): Er macht mildernde Umstände geltend. Er zeigt den beiden Kameradinnen, dass er weiß, was legitimes sprachliches Handeln »im Hörbereich eines momentan offenen Mikrofons« (Goffman 2003, 110) bedeutet. Sein Fehler besteht, wie er in seinem *facework* klar zu machen versucht, nur darin, dass er etwas vor dem laufenden Aufnahmegerät gesagt hat, was er vor dem laufenden Aufnahmegerät nicht hätte sagen sollen. Sein *facework* adressiert, *notabene*, nur seine Kameradinnen, denn nur sie können auch das »facial-gestural ensemble« sehen, mit dem Bastien dies betreibt. Vor dem möglichen Hörer der Audiodatei bleibt dieses korrektive Handeln verborgen.

7.2.5 Im Hörbereich eines offenen Mikrofons III: Die Legitimität der Indexikalisierung von Normen

Facework wird auch im nächsten Fragment betrieben, das aus Klasse 1 aus der ersten Lektion der zweiten Aufnahmperiode stammt, und auch hier spielt die Tatsache, dass die Kinder sich im Hörbereich eines offenen Mikrofons befinden, eine zentrale Rolle. Pultgruppe 6 besteht aus fünf Mitgliedern, ich nenne sie Liana, Dragan, Cyrill, Claudine und Melina. Die Kinder spielen seit knapp fünf Minuten das »Papageienspiel«: Jemand stellt seinem Gegenüber eine der Fragen, die auf dem Arbeitsblatt stehen. Das Gegenüber beantwortet die Frage und sein Nachbar, seine Nachbarin repetiert diese Antwort, wobei die Personalpronomina und Verben so modifiziert werden müssen, dass der Satz auf die Person passt, welche die Antwort gegeben hat. Die bisherigen Interaktionen waren aus unterschiedlichen Gründen konfliktär. Die Reihenfolge war genauso umstritten wie die Rollenverteilung. Dass die Aufnahmegeräte die Konflikt- austragungen der Kinder aufnehmen, wurde nicht thematisiert. Das ändert sich jetzt. Das Fragment setzt sein, nachdem die Interaktion etwas ruhiger geworden und die Frage der Abfolge geklärt ist. Dragan wendet sich Claudine zu und fragt:

2P1G6-2258

- 1 Drg: |wie ALT bist du. |
|((dreht kopf zu cld))|
2 Cld: ich bin |ELF jahre alt. |
|((dreht kopf zu drg, dann nach vorne))|
3 Cyr: sie bin= |
4 Cld: |=euh he= |
|((nimmt beide hände vor gesicht))|
5 Cyr: =sie ist; |
6 Drg: sie ↑I::ST? |
7 Cyr: sie I:ST= |
8 Drg: [=combien?]>
 wie viel |
9 Cyr: [sie ist](.)|ZWEI jahre alt. |
 |((blick zu mli))|
10 Cld: HA|HA. |
 |((blick zu mli))|
11 (1.1)
12 Mli: t'es peu con=hein;
 du bist etwas doof nicht
13 (0.8)

- 14 Lia: c'est vraiment CON?
 das ist wirklich doof
- 15 t'as VU?
 hast du gesehen
- 16 ici le mic?
 hier das mic
- 17 Cyr: <<zu lia, all> à toi on t'indique
 dir zeigt man
- 18 parce que tu parles FORT dans le micro en disant de gros mots.>
 weil du laut ins mikro sprichst und dabei schimpfwörter sagst

Claudine beantwortet Dragans Frage (Zeile 1) ohne Verzögerung (Zeile 2) und wendet sich dann Cyrill zu, der als Papagei ihre Antwort modifiziert repetieren müsste. Dieser beginnt *sie bin=* (Zeile 3), doch Claudine initiiert sogleich gestisch und parasprachlich Reparatur: Sie lacht und schlägt die Hände vors Gesicht, als ob sie sich vor diesem Fehler verstecken müsste (Calbris 2011, 212-213). Das Lachen und die begleitende Geste zeigen Cyrill an, dass mit seinem noch nicht vollständigen Turn etwas nicht in Ordnung ist. Cyrill repariert den Fehler, =*sie ist*; (Zeile 5), stoppt dann kurz. Dragan signalisiert ihm, dass die Konstruktion noch nicht vollständig ist und noch ergänzt werden müsste: *sie ↑I::ST?* (Zeile 6). Cyrill repetiert diese Formulierung, markiert dabei die Richtigkeit der Flexion ebenfalls durch Emphase: *sie I:ST* (Zeile 7), repetiert sie in Overlap mit Dragan, der das Alter erfragen will (*combiен?* Zeile 8), noch einmal und vervollständigt dann nach einer kurzen Pause seinen Turn, indem er die Alterssangabe beifügt: *sie ist ZWEI jahre alt.* (Zeile 9).

Cyrill hält sich hier nicht an das durch die Aufgabe vorgegebene Muster, nach welchem er nur Pronomen und Verb, jedoch nicht die Prädikation modifizieren sollte. Durch die Reduktion des Alters setzt er, zweitens, das Alter der durch das Personalpronomen indizierten Person herunter. Cyrill ändert, drittens, während seines Turns die Blickrichtung und dreht sich während der Realisierung des Prädikativs *ZWEI jahre alt* zu Melina. Damit wird Melina zur möglichen Referenz seines Satzes. Claudine jedenfalls hört den Satz so. Sie blickt nämlich Melina an, der auch Cyrill noch immer seinen Kopf zugewandt hat, lacht laut auf und betont dabei ihre Lachsilben stark. Cyrills Blickrichtung hat also zusätzlich eine Änderung der Partizipationsstruktur bewirkt. Melina, die zuvor nur Zuhörerin war, wird nun zum Lachobjekt. Gleichzeitig ergeben sich dadurch spezifische Verbindungen (»alignments«) und Affiliierungen (»affiliations«) innerhalb dieser Gruppe (Du Bois & Kärkkäinen 2012): Cyrill und Claudine stehen Melina gegenüber.

Melina selbst kommentiert nach einer Pause die Beleidigung Cyrills. In einem Assessment bewertet sie nun nicht seine Handlung, sondern ihn selbst als etwas doof: *t'es peu con=hein?* (Zeile 12). Damit distanziert sie sich nicht nur von Cyrill, sondern auch von Claudine, die gelacht hat. Ihre Beurteilung ist zwar negativ, und sie bedient sich eines leicht vulgären Lexikons, *con* (Koven 2007, 138), was auch ihrer Emotionalität Ausdruck verleiht. Doch mildert sie ihre Bewertung erstens durch die Verwendung des Heckenausdrucks *peu*, zweitens mit einer turn-finalen »Tag-question« ab (Heritage 2013; Pomerantz 1984, 61). Formal lädt Melinas »Tag-question« zu einer weiteren Bewertung ein, doch folgt auf diese negative Fremdbewertung eine Lücke, die anzeigt, dass Cyrill mit dieser Bewertung nicht einverstanden ist (siehe dazu etwa Pomerantz 1984, 70).

Nun folgt eine zweite Beurteilungshandlung (Goodwin & Goodwin 1992, 155-156) durch Liana, die sich mit Melina verbündet. Lianas Beurteilungshandlung ist gleich-

zeitig eine Zurechtweisung Cyrills in drei Teilen. Im ersten Teil modifiziert sie den Referenten und verweist jetzt nicht mehr auf Cyrill selbst als das »Assessable«, sondern auf die Situation, die er durch seine Äußerung geschaffen hat: *c'est vraiment CON* (Zeile 14). Dabei übernimmt sie Melinas Bewertung wörtlich, stuft sie zugleich von *peu* zu *vraiment* hoch. Im zweiten Teil lenkt sie Cyrills Aufmerksamkeit auf einen Weltausschnitt, der für ihre Begründung, die sie im dritten Teil liefern wird, zentral ist, und in dem sie diese Begründung empirisch verankern kann: *t'as VU?* (Zeile 15). Mit dieser Frage stellt sie gleichzeitig Cyrills Wissen um das Vorliegen einer bestimmten Sachlage in Frage. Erst dann formuliert sie, weshalb die durch Cyrill geschaffene Situation *con* ist: *ici le mic* (Zeile 16). Mag für Melina Cyrills Äußerung deswegen *con* sein, weil er sie mit seiner Beleidigung angegriffen hat, so nutzt Liana den Rekurs auf die Aufnahmesituation, um mit ihrer Bewertung Cyrills Verhalten auf einer allgemeineren Ebene zu kritisieren: Nicht weil er Liana angriff, sondern weil er sich nicht mikrofonadäquat verhalten hat, hat er eine Situation geschaffen, die *con* ist. Diese Aktualisierung mikrofonadäquater Normen hat gleichzeitig auch die Funktion, Cyrill zu einer Verhaltensänderung aufzufordern. Damit positioniert sich Liana als Hüterin guter Normen und als Bewerterin des Verhaltens Cyrills.

Diese Bewertung weist Cyrill, der zu Melinas Bewertung schwieg, entschieden zurück. Sein Gegenzug (Goodwin 2008, 44) besteht darin, dass er ihr eigenes Vergehen benennt und damit öffentlich ausstellt. Dies erreicht er, indem er zuerst die Adressierung deutlich macht und damit die Positionen ändert: Er versetzt Liana in die Position der Angeklagten: *à toi* (Zeile 17). Dann »formuliert« er (Garfinkel & Sacks 1970), was man – also nicht er allein – tut: *on t'indique* (Zeile 17). Dieses Anzeigen muss er nun begründen, denn Liana hat ja zuvor klar gemacht, dass sie weiß, dass ein Mikrofon auf dem Tisch liegt. Dieses Anzeigen begründet er mit Lianas Verfehlung: *parce que tu parles FORT dans le micro en disant de gros mots.* (Zeile 18). Der Vorwurf, dem dieses Äußern der Verfehlung gleichkommt, ist sehr präzise: Sie spricht zu laut und sie verwendet Schimpfwörter. Dies ist der Situation, auf die sie selbst verweist, nicht angemessen. Liana kann auf diesen Vorwurf, der ihr zugleich die Legitimation entzieht, über Cyrill richten zu können, nicht gleich antworten. Doch versucht sie, ihn nach einer Lücke wenigstens herabzustufen: *et ben?* Sie schafft es aber nicht, diesen Vorwurf aus der Welt zu schaffen, und das indiziert Cyrill, indem er nach einem schlussfolgernden *alors* Liana zum Schweigen auffordert. Er zieht einen Strich unter die Episode, indem er die Gruppe dazu auffordert, nun die Frage an Liana zu stellen, die Melina noch in Overlap mit ihm realisiert.

Wie sich hier zeigt, hält das offene Mikrofon weder Cyrill davon ab, einen Witz auf Kosten von Melina zu formulieren, noch hindert es Liana, vulgäre Ausdrücke zu verwenden. Das offene Mikrofon wird aber auch in dieser Interaktion als Ressource verwendet, und zwar, um begangene Handlungen im Licht der Aufnahmesituation als legitim oder illegitim zu beurteilen und um Positionierungen innerhalb der Gruppe vorzunehmen. Die Aufnahmesituation und deren Stellvertreter, das Aufnahmegerät, werden hier zu Ressourcen der Begründung der Bewertung von Handlungen *ex post*. Die Kinder zeigen aber nicht nur, wie sie die Aufnahmesituation ausbeuten, um sprachliche Handlungen metasprachlich zu bewerten. Cyrill manifestiert hier in dieser Episode ein besonders ausgeprägtes metakommunikatives Bewusstsein, weil er auch die metasprachlichen Kommentare wiederum auf ihre Situationsadäquatheit hin beurteilt. So ist er in der Lage, den Einwurf Lianas zu entkräften.

7.3 Das observierte Klassenzimmer

Die Interagierenden zeigen sich gegenseitig und damit auch dem Beobachter immer wieder an, wann sie sich an der Beobachtungssituation orientieren, welche der Aspekte der Beobachtungssituation – die Anwesenheit des Beobachters, die Anwesenheit der Filmkameras oder die Anwesenheit der Audioaufnahmegeräte – relevant sind und warum diese Aspekte wichtig werden (siehe auch Laurier & Philo 2012; Speer & Hutchby 2003). Diese Orientierungen zeigen erstens, dass die Rahmungen im Klassenzimmer durch die Aufnahmesituation komplexer werden, dass für die Interagierenden der Öffentlichkeitsraum des Klassenzimmers potenziert wird. Das Klassenzimmer verfügt schon im ungefilmten Zustand über unterschiedliche »Bühnen«, um die von Goffman in *The Presentation of Self* (1956) eingeführte Metapher zu verwenden, die er selbst ebenfalls auf die Situation im Klassenzimmer appliziert (Goffman 2003, 33). Kinder und Lehrpersonen bewegen sich auf der Bühne, die während lehrkraftzentrierten Interaktionskonstellationen konstituiert wird. Zeitgleich finden Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern statt. Hier etabliert sich eine weitere Bühne, die nur bedingt, wie Anna de Fina (2014) vorschlägt, als Hinterbühne zu bezeichnen ist. Denn auch hier erscheint, wie man mit Goffman sagen könnte, ein Individuum vor anderen und ist darum bemüht, einen spezifischen Eindruck zu erwecken (Goffman 2003, 100). Auch hier sind die Kinder darum bemüht, an ihrem *face* zu arbeiten, dies aufrechtzuerhalten, aber auch das *face* anderer anzugreifen.⁵ Während des Unterrichts etablieren sich neue Bühnen, wenn die Kinder in Gruppen mehr oder weniger selbstständig arbeiten. Durch die Aufnahmesituation werden diese unterschiedlichen Bühnen nach außen transportiert: Die Bühnen des Plenums, der parallelen Interaktionen während des Unterrichts und der Gruppen werden je vor einer größere Öffentlichkeit gestellt, die von Bastien, einem Schüler der Klasse 2, in Analogie der Herkunft des Beobachters, einmal als »les gens de Berne«, die Leute von Bern, bezeichnet wird:

2M1-G6:

- 1 Bas: on va passer à la Téléc?
wir werden im fernsehen sein
2 (0.3) devant les gens de BERNE;
vor den leuten von bern

Dass diese komplexen Strukturen existieren, indizieren die Kinder und die Lehrpersonen immer wieder. Sie markieren, welche Bühnen, welche Rahmen momentan relevant sind, und sie machen damit auch deutlich, dass sie zwischen verschiedenen Rahmungen und verschiedenen Performances (Goffman 1974, 124-127) unterscheiden, und dass je nach Rahmen und Aktivität auch unterschiedliche Normen angelegt werden, um das eigene Handeln und dasjenige der anderen zu beurteilen.

Die Aufnahmesituation vervielfältigt nicht nur die Möglichkeiten der Rahmungen der Interaktion im Klassenzimmer, und sie stellt die Interagierenden nicht nur vor

⁵ Wie Manning schreibt, hat sich Goffmans Konzeption der Selbstdarstellung im Alltag schon im Zeitraum der Publikation der ersten Edition von *The Presentation of Self in Everyday Life* (1956) und der drei Jahre später publizierten zweiten Edition verändert. Der in der ersten Edition vorgenommene Unterschied zwischen dem Selbst-als-Charakter (»self as character«) und dem Selbst-als-Darsteller (»self as performer«) wird problematisiert und die Theatermetapher gebändigt, was Goffman die Möglichkeit gibt, zwischen verschiedenen Stufen von und Arten der Inszenierung zu unterscheiden (Manning 1991).

neue Probleme. Sie stellt gleichzeitig auch neue Ressourcen zur Lösung interaktionaler Aufgaben zur Verfügung, und zwar für die Lehrpersonen wie auch für die Schülerinnen und Schüler. Die Aufnahmegeräte können zu einem wichtigen Bestandteil der kontextuellen Konfigurationen werden, das heißt, des Ensembles der unterschiedlichen semiotischen Felder, welche für die Interagierenden sichtbar relevant sind und »which frame, make visible, and constitute the actions of the moment« (Goodwin 2000, 1490). Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler beuten die Aufnahmesituation aus, um an die im Klassenzimmer üblicherweise herrschenden Normen zu erinnern. Die spezifischen semiotischen Möglichkeiten der Geräte werden aber insbesondere von den Kindern genutzt, denn sie eröffnen ihnen neue Möglichkeiten der Interaktion, der Selbst- und Fremdpositionierung und so auch der Verfestigung alter und vor allem der Etablierung neuer Ordnungen. Wie sich in den Peer-Interaktionen zeigt, finden Konstruktionen von Freund- und Feindschaften nicht nur während Pausenplatzinteraktionen statt (Goodwin 2008), sondern auch während der Schulstunde. Auch hier sind die Kinder ständig damit beschäftigt, soziale Ordnung zu etablieren, Allianzen zu schmieden, Streitigkeiten auszutragen. Dabei nutzen sie auch die Aufnahmesituation und die Affordanzen der Aufnahmegeräte.

Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler sind durch die Tatsache, dass ein Beobachter nicht nur im Klassenzimmer steht, sondern sie gleichzeitig auch filmt und aufnimmt, herausgefordert. Im Plenum sorgt die Anwesenheit von Aufnahmegeräten auf den Pulten dafür, dass die immer schon gefährdete Ordnung im Klassenzimmer fragiler wird, da diese Geräte die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich ziehen. Der Umgang mit den Geräten, das Verhalten vor der Kamera und den offenen Mikrofonen wird von den Lehrpersonen in teilweise kurzen, teilweise auch ausführlichen Unterweisungen zu Beginn der Aufnahmeperioden thematisiert. Dadurch, dass sie den Kindern Instruktionen geben, wie sie mit den Geräten umgehen sollen, werden sie zu Akteuren in der Konstitution des Beobachtungsdispositivs. Sie differenzieren zwischen den Kindern, die diejenigen auf der Bühne sind, und sich selbst. Sich selbst kategorisieren sie nicht als Beobachtete. Als Verantwortliche sehen sie es aber gleichzeitig als ihre Aufgabe an, den Kindern Normen des Verhaltens vor der Kamera zu vermitteln. Diese Normen sind teilweise institutionsspezifisch, teilweise auch allgemein gesellschaftlicher Art. Damit nutzen die Lehrpersonen die Präsenz der Aufnahmegeräte, welche den Unterricht zu stören drohen, um die Kinder zu besonders klassenzimmeradäquatem Verhalten zu ermahnen (Klasse 2) und um so einen guten Eindruck hinterlassen zu können (Klasse 1 und 3). Gleichzeitig normalisieren sie damit die Situation, denn sie übernehmen dabei die Rolle, die sie im Klassenzimmer üblicherweise einnehmen.

In den Daten wird sichtbar, dass die Normen, die von den Lehrpersonen am Anfang etabliert werden, von den Kindern auch während Peer-Interaktionen aktualisiert und instrumentalisiert werden. Die Schülerinnen und Schüler thematisieren so, was legitimes Verhalten für sie ist, wenn sie aufgenommen werden. Die hier analysierten Fragmente stammen aus Anfangsphasen des Aufnehmens. Für die Kinder hier gilt jedoch nur bedingt, dass die Relevanz der Aufnahmesituation umgekehrt proportional zur Laufzeit der Aufnahmegeräte wäre. Die Orientierung an der Aufnahmesituation wird immer wieder sichtbar, und sie beschränkt sich nicht nur auf normative Aspekte des Umgangs mit der Situation. Die Präsenz des Beobachters und die laufenden Geräte werden auch später wieder zu Ressourcen, die verwendet werden, um spezifische

interaktionale Probleme zu lösen. Dies muss, wie Speer und Hutchby schon vor einiger Zeit gesagt haben, nur dann irritieren, wenn wir eine reichlich naive Vorstellung davon haben, was »natürliche Daten« sind, wenn wir davon ausgehen, dass wir neutrale Mechanismen entwickeln können, um Informationen zu sammeln, die sich grundsätzlich von den interaktionalen und sozialen Kontexten unterscheiden, in welchen sie erhoben wurden. Das ist illusorisch, denn:

What this neglects is the subtlety of the ways in which our data collection practices – like a whole range of other features of context – constitute their objects. They are bound up in the very constitution of the supposedly pristine world to which researchers wish to gain unmediated access. (Speer & Hutchby 2003, 334)