

Transsituative Kontingenzbearbeitung: Zur sozialen Herstellung von Führungsstilen im Unterricht

Matthias Herrle

Zusammenfassung: Das Konstrukt Führungsstil beschreibt die Art und Weise, wie Lehrkräfte im Unterricht über eine Vielzahl an Situationen hinweg auf das Interagieren von Schüler*innen einwirken, um ein lehr-lernbezogenes Interaktionsgeschehen im Klassenzimmer zu verstetigen. In psychologischen Studien wird dieses Konstrukt als Prädiktor für den Lernerfolg von Schüler*innen beforscht. Darüber, wie Führungsstile durch die Realisierung von Interaktionspraktiken hergestellt werden, ist allerdings wenig bekannt. Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf, indem Grundlinien eines Forschungsansatzes skizziert werden, der es ermöglicht, Stile interaktiven Führungshandelns als soziale Praxis im Umgang mit situativen Anforderungen der Interaktionssteuerung zu rekonstruieren. Vor dem Hintergrund einer kommunikationstheoretischen Beschreibung pädagogischen Handelns als Kontingenzbearbeitung werden gesprächsanalytische Vorschläge zur Analyse von Stilen interaktiven Führungshandelns adaptiert und für die mikroethnografische Untersuchung videografierteter Unterrichtsinteraktionen aufgeschlossen. Anhand der Kontrastierung zweier Fallbeispiele wird gezeigt, wie mit einem solchen Ansatz neue Einsichten in die mikrologische Konstitution von Führungsstilen generiert und empirische Befunde zu situationsübergreifenden Selektionspräferenzen gewonnen werden können, die das Handeln von Lehrkräften in Auseinandersetzung mit alltäglichen Herausforderungen der Klassenführung kennzeichnen.

Schlagwörter: Classroom Management, Führungsstile, Mikroethnografie, Unterrichtsinteraktion, Videoanalyse

Cross-situational dealing with contingency: On the social production of leadership styles in classrooms

Abstract: The construct leadership style describes ways in which teachers deal with student behaviors across a variety of situations in order to produce educational interactions in classrooms. In psychological studies, this construct is seen as a predictor of student learning success. However, little is known about how different styles of leadership are produced by means of interactional practices. This article addresses this question by outlining the basics of a research approach that offers the possibility to analyze styles of leadership in classrooms as social practice in dealing with situational demands of classroom management. Against the background of a communication-theoretical description of pedagogical action as dealing with contingency, conversation-analytical approaches for analyzing styles of leadership action are adapted and opened up for the microethnographic investigation of videotaped classroom interactions. By contrasting two case studies, it is shown how such an approach can generate new insights into the micrological constitution of leadership styles, providing empirical findings on cross-situational preferences that characterize teachers' actions in dealing with everyday challenges of classroom management.

Keywords: classroom management, face-to-face interaction, leadership style, microethnography, video analysis

1 Einleitung: Führungsstil als soziale Praxis

Die Veranstaltung von Unterricht ist mit der gesellschaftlichen Erwartung verbunden, dass sich die Beteiligten am Geschehen im Klassenzimmer lehrend und lernend mit curricular definierten Themen auseinandersetzen. Ob und wie ihnen das gelingt, ist nicht zuletzt davon abhängig, wie sie ihr Agieren im Klassenzimmer *koordinieren* (vgl. Herrle/Dinkelaker 2018). Dabei sind insbesondere Lehrkräfte mit der Erwartung konfrontiert, Verantwortung für die Gestaltung des Geschehens zu übernehmen und angesichts komplexer und ungewisser Umstände Handlungsentscheidungen zu vollziehen, die sich als strukturierungswirksam im Interaktionsverlauf niederschlagen (vgl. Herzmann/Hoffmann/Proske 2015).

Die Frage, wie Lehrkräfte mit dem Problem der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnungen im Unterricht umgehen, ist Gegenstand von ökologisch orientierten Studien zum *Classroom Management* (vgl. Ophardt/Thiel 2013). Befasst wird sich dort mit der Untersuchung von „actions and strategies teachers use to solve the problem of order in classrooms“ (Doyle 2006, S. 100). Berücksichtigt wird dabei die Eingebundenheit des Handelns von Lehrkräften in komplexe Interaktionszusammenhänge, die durch Aktivitäten und wechselseitige Bezugnahmen aller Beteiligten in Auseinandersetzung mit kontingenten situativen Bedingungen produziert werden. Zwar existiert bereits ein zunehmend breiteres Wissen über die mikrologische Strukturierung solcher Interaktionssettings und über die mit ihrer Herstellung verbundenen Anforderungen und Praktiken (vgl. etwa Mehan 1998; Lüders 2014; Proske/Rabenstein/Meseth 2021). Nicht im Blick ist bislang aber die Frage, wie durch Präferenzen¹ im situativen Umgang mit Anforderungen der Interaktionssteuerung unterschiedliche Stile konstituiert werden, die das Agieren von Lehrkräften im Unterricht auf einer situationsübergreifenden, Ebene charakterisieren.

Untersuchungen zu unterrichtlichen Führungsstilen sind bislang primär im Bereich der *pädagogischen Psychologie* verortet. Führungsstil wird dort verstanden als „Disposition, die als Struktur das konkrete Führungsverhalten einer Lehrperson bei der Durchführung des Unterrichts und im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern prägt“ (Dubs 2009, S. 85). Getragen von Optimierungsidealen nutzen psychologische Studien dieses Konstrukt insb. als erklärende Variable für die Vorhersage der Wirksamkeit verschiedener Stilkomponenten auf den Lernerfolg von Schüler*innen (vgl. etwa Gage 1976; Dubs 1982; Neuenschwander 2006). Darüber, welche Führungsstile Lehrkräfte im Alltag faktisch realisieren und wie dieses Konstrukt als „erklärungsbedürftige Variable“ (Dubs 2009, S. 86) im Interaktionsprozess durch das Handeln der Beteiligten interaktiv produziert wird, ist allerdings wenig bekannt.²

Der vorliegende Beitrag adressiert das Konstrukt Führungsstil daher nicht als psychische Disposition, sondern als *soziale Praxis* im Umgang mit Anforderungen der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnungen, die sich im Interaktionsverlauf materialisiert. Um auf theoretischer, methodologischer und methodischer Ebene einen Zugang zu diesem Phäno-

1 Präferenz meint hier, dass sich bestimmte Handlungsentscheidungstendenzen im Interaktionsgeschehen wiederholt dokumentieren. Ob und inwiefern diese Handlungsentscheidungen bewusst vollzogen werden und den individuellen Vorlieben bestimmter Personen entsprechen, bleibt der Beobachtung entzogen.

2 Frühe deskriptive Studien in diesem Bereich basieren auf Verhaltensbeobachtungen (vgl. etwa Ryans 1970) oder Befragungen (vgl. etwa Bennett 1976).

men zu finden und Grundlinien eines interaktionsanalytischen Ansatzes zur Erforschung unterrichtlicher Führungsstile zu skizzieren, werden kommunikationstheoretische, gesprächsanalytische und mikroethnografische Ansätze miteinander in Verbindung gebracht: Ausgehend von einer kommunikationstheoretischen Bestimmung unterrichtlichen Handelns als Kontingenzbearbeitung im Interaktionsprozess (Kap. 2) werden gesprächsanalytische Zugänge zu Stilen interaktiven Führungshandelns in methodologischer Hinsicht adaptiert (Kap. 3). Wie es mit Hilfe mikroethnografischer Verfahren möglich ist, Führungsstile anhand videographischer Daten zu rekonstruieren, wird im Anschluss beschrieben (Kap. 4) und forschungspraktisch – am Kontrast zweier Unterrichtsausschnitte – illustriert (Kap. 5). Welche Erkenntnispotentiale und offene Fragen mit diesem Ansatz einhergehen, wird abschließend (Kap. 6) reflektiert.

2 Handeln von Lehrkräften als Kontingenzbearbeitung

Um interaktionsanalytische Fragen nach der Herstellung der sozialen Organisation von Unterricht und den darin eingelassenen Handlungsstilen von Lehrkräften theoretisch anschließbar zu machen, wird hier an eine kommunikations- bzw. systemtheoretisch fundierte Gegenstandsbestimmung angeknüpft (vgl. Luhmann 2002; Meseth/Proske/Radtke 2011). Aus dieser Perspektive erscheint pädagogisches Handeln im Unterricht mit dem Problem konfrontiert, dass keine Technologie zur Verfügung steht, die es ermöglicht, *bewusstseinsförmige*, inner-psychische Wissensaneignung durch *interaktionsförmige* Wissensvermittlung kausal bewirken und beobachten zu können (vgl. Luhmann/Schorr 1982). Um dennoch die Wahrscheinlichkeit zu steigern, dass eine wie auch immer geartete bewusstseinsintegrierte Wissensaneignung stattfindet, wird sich im Unterricht auf die interaktive Darstellung von Wissensaneignung bezogen (vgl. Kade 2004). Die Realisierung von Unterricht als pädagogisches *Interaktionsgeschehen* konfrontiert Lehrkräfte allerdings mit dem Problem, dass sowohl die situativen Handlungsumstände als auch die reaktiven Bezugnahmen auf pädagogisches Handeln kontingent und prinzipiell unvorhersehbar sind: Das Interaktionsgeschehen im Unterricht ist dadurch charakterisiert, dass in ihm viele Personen eine Vielzahl an Wahrnehmungs- und Äußerungsressourcen nutzen, um sich wechselseitig aufeinander und auf Dinge in der Umgebung zu beziehen (vgl. Kieserling 1999). Jegliche Phänomene, die in Interaktionen für die Beteiligten wahrnehmbar sind, können sich als strukturierungsrelevant erweisen, indem darauf Bezug genommen wird (vgl. Vanderstraeten 2001). Daher müssen die Beteiligten ihr Agieren fortwährend in bestimmter Weise koordinieren, um ein *pädagogisches* Interaktionsgeschehen dauerhaft herstellen zu können. Insbesondere von Lehrkräften wird dabei erwartet, dass sie steuernd auf das Geschehen einwirken. Ihr Agieren ist eingebettet in einen Prozess, in dem sequenziell Kontingenzbegrenzungen durch aneinander anschließende Selektionen der Handlungspartner vorgenommen werden. Im Zuge der Verkettung solcher Kommunikationsereignisse wird Unterricht als soziales System in sachlicher, sozialer und zeitlicher Hinsicht ausdifferenziert (vgl. Proske 2013). Für die empirische Untersuchung professionellen Handelns im Unterricht stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, wie Lehrkräfte Kontingenzbearbeitung praktisch betreiben – d.h., wie sie mit welchen Anforderungen der Interaktionssteuerung umgehen, um auf diese Weise zur je spezifischen Gestaltung des Geschehens im Klassenzimmer beizutragen.

3 Methodologische Grundannahmen interaktionsbasierter Führungstilforschung

Will man unterrichtliche Führungsstile als kontingenzbearbeitende, interaktiv hervorgebrachte Praktiken von Akteuren im Umgang mit situativen Handlungsanforderungen im Unterricht erforschen, ist es zunächst notwendig, darzustellen, wie Interaktionspraktiken und Führungsstile als zentrale Konstrukte konzipiert werden können und wie sie sich als Phänomene im Interaktionsgeschehen materialisieren, um sie für einen rekonstruktiven Zugang aufzuschließen.

3.1 Interaktionspraktiken

Grundlegend für das hier maßgebliche Verständnis von Interaktionspraktiken ist die ethnomethodologische Annahme, dass gesellschaftliche Wirklichkeit „in der Interaktion durch die Beteiligten erzeugt“ (Bergmann 1981, S. 12) wird. In ihrem aufeinander bezogenen Agieren treffen sie Zug um Zug aus der Fülle an möglichen Verhaltensweisen eine Auswahl, indem sie bestimmte Äußerungen produzieren und dadurch für den Moment die Kontingenz der möglichen Fortschreibung des Interaktionsgeschehens einschränken und zugleich wiederum ein breites Spektrum kontingenter Anschlussoptionen erzeugen. In diesem Prozess intersubjektiver Bezugnahme geben die Beteiligten füreinander zu erkennen, welche Verhaltensaspekte ihres Gegenübers für sie Relevanz haben, wie sie ihre Äußerungen verstehen und welche Bedeutungen und Funktionen sie ihrem Agieren im situativen Kontext wechselseitig zuschreiben. Was aus systemtheoretischer Perspektive als Prozess des Aufbaus einer operativen Ordnung und der selbstreferentiellen Konturierung von Interaktionen beschrieben werden kann (vgl. Kieserling 1999; Proske 2013), ist aus interaktions- bzw. konversationsanalytischer Perspektive Gegenstand empirischer Rekonstruktionen (vgl. Hausendorf 1992; Schneider 2009, S. 365ff.). Fokussiert werden dabei die Methoden, die von Akteur*innen situativ zur Produktion von Handlungszusammenhängen eingesetzt werden (vgl. vom Lehn 2018, S. 35f.; Breidenstein/Tyagunova 2012). Bestimmt werden können diese Methoden als Interaktionspraktiken, mit denen sich die Beteiligten füreinander erkennbar auf den Umgang mit interaktiven Anforderungen und Problemen beziehen (vgl. Deppermann 2014): „Praktiken zeichnen sich durch den kontextsensitiven Einsatz von bestimmten sprachlich-kommunikativen Formen als Ressourcen zur Lösung grundlegender Aufgaben der Interaktionskonstitution und zur Herstellung bestimmter Handlungen aus“ (Deppermann/Feilke/Linke 2016, S. 1). Diese Praktiken sind allerdings keineswegs nur verbalsprachlich, sondern auch körperlich verfasst.

3.2 Führungsstile

Während sich Praktiken im Umgang mit situativen Anforderungen in der ‚Mikrosphäre‘ des situativen Interagierens der Beteiligten materialisieren, zeichnen sich Handlungs- bzw. Führungsstile in der situationsübergreifenden ‚Makrosphäre‘ des Unterrichtsgeschehens ab.³ De-

3 Je nach Betrachtungsweise können Schulstunden, in denen sich Stile interaktiven Führungshandelns materialisieren, auch als Mesebene beschrieben und zu einer schulstunden- bzw. schultagesübergreifenden Makroebene relationiert werden.

finiert werden können sie – unter Rückgriff auf gesprächsrhetorische Ansätze – als „das Wie, die Art und Weise der Ausführung von kommunikativen Handlungen“ (Kallmeyer 1995, S. 4).⁴ Sie finden ihren Niederschlag in wiederkehrenden Selektionstendenzen von Lehrkräften im Umgang mit situativen Anforderungen der Interaktionssteuerung. In systemtheoretischer Hinsicht können sie als Kontingenzbearbeitungstypologien beschrieben werden.⁵

Um Stile interaktiven Handelns von Lehrkräften als Phänomen im Unterrichtsgeschehen erfassen und rekonstruktiv bestimmen zu können, ist es zunächst (1) erforderlich, den jeweiligen Handlungsanforderungsbereich zu bestimmen, der als *stilgebender Bezugspunkt* untersucht werden soll. So macht es z.B. einen Unterschied, ob man das Agieren von Lehrkräften auf Stile der Wissensvermittlung, Stile der Feedbackkommunikation oder eben Stile interaktiver Führung bzw. Interaktionssteuerung hin untersucht.⁶ Je nachdem, welcher Bereich als Bezugspunkt fungiert, werden andere Realitätsausschnitte und die dort sich materialisierenden Interaktionspraktiken als Untersuchungsgegenstand hervorgehoben. Ist man sich über die zu untersuchende Stilcategory im Klaren, so ist es erforderlich, fallintern (2) *strukturelle Homologien* der (lehrkraftseitigen) Bearbeitung von Handlungsanforderungen in verschiedenen Situationen eines Interaktionszusammenhangs (z.B. einer Schulstunde) zu identifizieren. Entscheidend ist dabei, dass „über die Vielfalt von Lebensäußerungen/Handlungen [...] immer wieder dieselben Eigenschaften der Formung“ (Kallmeyer 1995, S. 7) erscheinen. Ziel ist es, eine Typik von Selektionstendenzen bzw. „präferenziellen Orientierungen“ (Schmitt/Heidmann 2003, S. 104) zu rekonstruieren, die das anforderungsbezogene Agieren der Lehrkraft im Interaktionszusammenhang durchzieht. Bei der Erstellung entsprechender Rekurrenzprofile (vgl. Schmitt 2001) geht es darum, strukturell vergleichbare Umgangsweisen mit Handlungsanforderungen zu identifizieren, indem die jeweils realisierten Praktiken als „Ergebnis einer Auswahl aus einem Universum alternativer Handlungsmöglichkeiten“ (Schmitt/Heidmann 2003, S. 104) betrachtet werden. Von Bedeutung ist dabei, ob sich im Fall (a) eine ähnliche Präferenz bei der Bearbeitung der gleichen Handlungsanforderung in unterschiedlichen Situationen dokumentiert sowie ob (b) im Umgang mit verschiedenen Anforderungen des untersuchten Bereichs (z.B. Interaktionssteuerung) eine ähnliche Präferenz gefunden werden kann. Um Stile unterrichtlichen (Führungs-)Handelns als solche identifizieren zu können, ist es schließlich (3) erforderlich, sie von anderen Stilen zu unterscheiden, die sich faktisch als andersartige präferenzielle Orientierungen in weiteren Fällen dokumentieren, in denen Lehrkräfte vergleichbare Handlungsanforderungen bearbeiten. „Stil als eine spezifisch geprägte Art und Weise, sprachlich zu handeln und Texte zu formulieren, wird in der Regel erst durch Stilunterschiede erkennbar“ (Kallmeyer 1995, S. 6). Erst im Zuge einer *fallübergreifenden Kontrastierung* lassen sich Konvergenzpunkte finden, welche die Selektion

4 Zu gesprächsrhetorischen Ansätzen der Erforschung von Handlungsstrukturen und ihrer Relation zur konversationsanalytischen Untersuchung interaktionsstruktureller Ordnungen vgl. Spiegel/Spranz-Fogasy 2001; Kallmeyer 1996.

5 Während habitustheoretische Konzepte pädagogischen Handelns (vgl. etwa Kramer/Pallesen 2019) transsituative Selektionstendenzen als Ausdruck der Reproduktion stabiler, individuell-lebensgeschichtlich angelegener Orientierungs- und Handlungsschemata betrachten, werden solche Selektionstendenzen aus der hier eingenommenen ethnomethodologisch-interaktionsanalytischen Perspektive lediglich als sich reproduzierende Varianten im Umgang mit Herausforderungen der sozialen Organisation von Interaktionen beschrieben, die zwar von Personen realisiert werden, die aber nicht notwendigerweise eine personengebundene Stabilität aufweisen müssen. Das Forschungsinteresse zielt hier weniger auf die Rekonstruktion personenbezogener, bereichsübergreifender Habitusformationen (vgl. etwa Kramer 2019) als vielmehr auf die Differenzierung von handlungsanforderungsbereichsbezogenen Stilen, die mit bestimmten Praktiken der Bearbeitung von Interaktionsaufgaben in bestimmten Kontexten verbunden sind.

6 Vorstellbar wäre ebenso, das Agieren von Schüler*innen im Hinblick auf Beteiligungsstile zu untersuchen.

tionspräferenzen, die sich in den jeweiligen Stilen reproduzieren, begrifflich fassbar und zueinander relationierbar machen (vgl. Schmitt 2001).

4 Mikroethnografische Verfahren videobasierter Führungsstilforschung

Um Stile interaktiven Führungshandelns im Unterricht rekonstruieren zu können, ist es notwendig, videographische Beobachtungsdaten zu generieren. Sie ermöglichen es, nachzuvollziehen, welche sprachlichen und körperlichen Äußerungsressourcen Lehrkräfte und Schüler*innen in räumlicher Umgebung als Praktiken im Umgang mit Anforderungen der Interaktionssteuerung einsetzen (vgl. Herrle/Rauin/Engartner 2016). Zur Auswertung solcher Videoaufzeichnungen bietet es sich an, mikroethnografische Ansätze⁷ zu nutzen, die darauf ausgerichtet sind, auf der Grundlage von Videodaten nachzuvollziehen, „how people create and sustain the social and organizational realities that they inhabit“ (LeBaron 2008, S. 3120). Verfolgt wird bei der Auswertung eine Top-Down-Strategie (vgl. Herrle 2020), bei der die erhobenen Unterrichtsmitsschnitte zunächst hinsichtlich ihrer *segmentären Gliederung* untersucht werden, um nachzuvollziehen zu können, wie die Interaktionsbeteiligten durch ihr Interagieren das Geschehen als Ablauf unterschiedlicher Interaktionskontexte bzw. -settings gliedern und hierarchisch organisieren (vgl. Schefflen 1973; Kendon 1985). Auf diese Weise ist es bereits möglich, Ähnlichkeiten und Differenzen im Auftreten von Interaktionssettings innerhalb einzelner und zwischen verschiedenen Fälle(n) lehrkraftseitigen Handelns im Interaktionszusammenhang von Schulstunden zu registrieren, was dann als Grundlage zur Auswahl und als Wissen zu Kontextuierung von Ausschnitten für die Analyse von Interaktionspraktiken und deren fallinterne und -übergreifende Kontrastierung zu Zwecken der Stilanalyse dienen kann. *Heuristisch* kann sich bei der Suche nach geeigneten Kontrastierungsmöglichkeiten auch an empirisch begründetem Wissen über basale Anforderungen des interessierenden Handlungsbereichs orientiert werden. Zur Untersuchung von *Führungsstilen* ist es hilfreich, Probleme der *Interaktionssteuerung* als tertium comparationis zu berücksichtigen: Anforderungen der Herstellung spezifischer Interaktionskontexte, Anforderungen der Aufrechterhaltung von Aktivitäten innerhalb solcher Kontexte sowie Anforderungen im Umgang mit Störungen (vgl. Ophardt/Thiel 2013, S. 50ff.; Doyle 2006).

Mit Hilfe *sequenzanalytischer Verfahrensweisen* werden in einem zweiten Schritt die gewählten Ausschnitte mikroanalytisch untersucht, indem nachvollzogen wird, wie die Beteiligten in ihrer wechselseitigen Bezugnahme aufeinander und auf Artefakte Interaktionspraktiken realisieren, die hinsichtlich ihrer multimodalen Form, ihres sequenziellen Kontextes und ihrer erkennbar gemachten Funktion beschrieben werden können (vgl. Deppermann 2014; Tuma/Schnettler/Knoblach 2013, S. 85ff.). Im Fokus steht dabei das Agieren der Lehrkraft im Interaktionszusammenhang. Gezielt wird bei der Analyse von Führungsstilen darauf, Praktiken im Umgang mit Anforderungen der Interaktionssteuerung zu identifizieren.

In einem dritten Schritt geht es schließlich um die *Kontrastierung* dieser Anforderungen bzw. der Praktiken ihrer Bearbeitung. Über den fallinternen Vergleich wird nach präferenzi-

7 Zur Darstellung der Microethnography als einem im US-amerikanischen Raum etablierten und seit den 2000er Jahren hierzulande zunehmend verbreiteten und weiterentwickelten Forschungsansatz vgl. etwa Erickson 1992 und Herrle 2020. Zur Abgrenzung dieses Ansatzes gegenüber videographischen Ansätzen zur Rekonstruktion alltagspraktischer Orientierungsmuster und (kamera-)ethnografisch-praxisanalytischen Ansätzen vgl. Herrle/Dinkelaker 2016.

ellen Orientierungen (vgl. Schmitt 2001) gesucht, die sich im lehrkraftseitigen Umgang mit Steuerungsanforderungen in verschiedenen Situationen reproduzieren und als fallspezifische Rekurrenzprofile bestimmte Stile interaktiven Führungshandelns konstituieren. Bei der fallvergleichenden Kontrastierung geht es darum, die Besonderheit der jeweiligen Führungsstile herauszustellen, indem präferenzielle Orientierungen und die sie konstituierenden Praktiken zueinander in Relation gesetzt werden. Gesucht wird dabei nach Konvergenzpunkten, die die fallbezogenen Stile beschreibbar machen.

5 Exemplarische Darstellung: Interaktionssteuerung zwischen Situationsorientierung und Curriculumszentrierung

Der hier skizzierte Forschungsansatz wird im Folgenden anhand zweier Fallbeispiele aus der Unterrichtspraxis dargestellt. Es handelt sich dabei um videographische Aufzeichnungen des Geschehens in einer siebten Gesamtschulklasse in den Fächern Biologie (Fall BIO) und Mathematik (Fall MATHE).⁸ Die Unterrichtsstunden wurden jeweils von verschiedenen Lehrkräften geleitet. Aus Platzgründen wird sich hier auf die Illustration von Forschungsbefunden anhand zentraler Ausschnitte beschränkt, um an ihnen die Rekonstruktion der interaktiven Hervorbringung von Führungsstilen im Unterricht nachvollziehbar zu machen.

Sowohl im Fall BIO als auch im Fall MATHE sollen sich die Schüler*innen eigenständig mit Inhalten der letzten Unterrichtseinheit auseinandersetzen, damit diese dann zum Gegenstand eines klassenöffentlichen Unterrichtsgesprächs gemacht werden können. Um das zu bewerkstelligen, beziehen sich die Lehrkräfte in ihrem Agieren auf eine Vielzahl unterschiedlicher Anforderungen im Zusammenhang der Etablierung und Begleitung selbständigen Arbeitens der Schüler*innen. Herausgegriffen werden im Folgenden die Bearbeitung dreier Handlungsanforderungen der Interaktionssteuerung, die sich in den beiden Fällen dokumentieren. An ihnen lassen sich sowohl fallinterne Homologien als auch fallkontrastierende Differenzen interaktiver Stilproduktion besonders gut illustrieren. Es handelt sich dabei um den *Umgang mit Störungen* (genauer: die Korrektur aufmerksamkeitsabsorbierender Aktivitäten, Kap. 5.1.1 (BIO) und 5.2.1 (MATHE)), die *zeitliche Vorgabe von Aktivitätsrahmen* und um die *Begleitung schüler*innenseitiger Aufgabebearbeitung* (Kap. 5.1.2 (BIO) und 5.2.2 (MATHE)).

5.1 Rekurrenzprofil im Fall BIO

5.1.1 Präferenz für Personalisieren und Exemplifizieren

Ausgehend von einer klassenöffentlichen Erläuterung der von den Schüler*innen zukünftig selbständig zu bearbeitenden Aufgabe wird der Umgang mit Störungen zum expliziten Bearbeitungsgegenstand, als sich die Lehrkraft zum Ende ihrer Instruktion auf das Agieren zweier Schüler in der ersten Reihe bezieht, die sich miteinander unterhalten (vgl. Abb. 1, Still

⁸ Die empirischen Daten wurden von Michael Hecht im Rahmen seiner Studien zu Selbsttätigkeit im Unterricht erhoben und mir freundlicherweise zu Zwecken der Sekundäranalyse zur Verfügung gestellt.

2 und 3). Die von ihr gewählte Praktik im Umgang mit diesem Problem kann als *exemplifizierendes Vorgeben eines Möglichkeitsraums legitimer Partizipation* beschrieben werden. Eröffnet wird dabei die Option, sich mit anderen Schüler*innen während der Aufgabenbearbeitung auszutauschen, wobei dies zugleich durch eine Limitierung der Gesprächslautstärke begrenzt wird. Die Lehrkraft realisiert die Regelverkündung, indem sie ein Modalitätssplitting (vgl. Merrit 1982) vollzieht: Verbal wird die gesamte Klassengruppe laut hörbar adressiert, nonverbal adressiert sie die beiden sich vormals unterhaltenden Schüler, indem sie sich zu ihrem Tisch begibt und sie auf Augenhöhe kurzzeitig anschaut (vgl. Abb. 1, Still 3). Auf diese Weise gelingt es ihr nicht nur, das Gespräch zwischen den Schülern als konkurrierende, Aufmerksamkeit absorbierende Aktivität zu markieren und zu unterbinden. Es wird zudem für die gesamte Schüler*innengruppe exemplarisch illustriert, was im Kontext selbständigen Arbeitens als (il)legitime Beteiligungsform zu betrachten ist.



Abb. 1:⁹ Exemplifizierendes Vorgeben eines Möglichkeitsraums legitimer Partizipation

Während der Phase selbständigen Arbeitens bezieht sich die Lehrkraft wiederholt auf den Umgang mit Störungen, als sich mehrere Schüler*innen, die nebeneinandersitzen, miteinander unterhalten (vgl. Abb. 2). In dieser Situation reproduziert sich die von ihr zuvor bereits aktualisierte Selektionstendenz, indem sie eine Praktik vollzieht, die als *exemplifizierendes Verkleinern eines vorgegebenen Möglichkeitsraums legitimer Partizipation* bezeichnet werden kann: Während es zuvor freigegeben war, mit wem sich die Schüler*innen austauschen, wird dies nun auf einen Interaktionspartner eingegrenzt („zu ZWEIt (.) (nicht) kreuz und quer,“). Indem die Lehrkraft einen Schüler während der Verkündung der Regel namentlich nennt und ihn anschaut (vgl. Abb. 2, Still 2 und 3), vergewissert sich die Lehrkraft seiner Erreichbarkeit und demonstriert gegenüber der Klassengruppe nicht nur exemplarisch, was als (il)legitime Beteiligung zählt. Sie macht auch deutlich, dass sie die individuelle Beteiligung aller Anwesenden kontinuierlich im Blick hat – selbst dann, wenn sie zeitweise ihre visuelle Aufmerksamkeit von einem Großteil der Gruppe abzieht und sich einzelnen Schüler*innen zuwendet, die sie bei der Aufgabenbearbeitung beratend unterstützt.

9 Orientiert wurde sich beim Verbaltranskript an GAT-2-Konventionen. Die fett markierten Stellen und Zahlen verweisen auf zugehörige Stills. Diese wurden anhand von Standbildern der Videoaufzeichnungen skizziert.

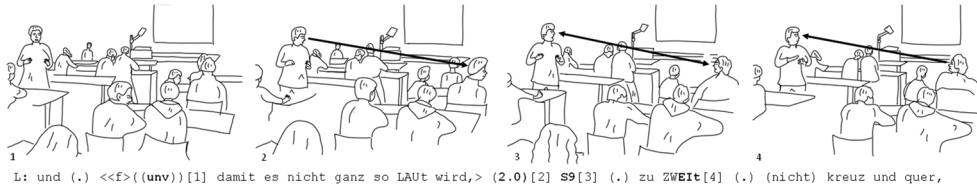


Abb. 2: Exemplifizierendes Verkleinern eines vorgegebenen Möglichkeitsraums legitimer Partizipation

An diesen Ausschnitten kann gezeigt werden, dass sich im interaktiven Führungshandeln der Lehrkraft eine bestimmte Selektionstendenz im Umgang mit kontingenten Interaktionsereignissen über verschiedene Situationen hinweg reproduziert. Sie besteht in einer Präferenz für *personalisierende und exemplifizierende Korrektur störenden Verhaltens*, begleitet durch eine Präferenz für die *explizite Kommunikation von Beteiligungsregeln*, für *kontinuierlichen Gruppenbezug* und für *beiläufige Demonstration von Allgegenwärtigkeit* (vgl. Kounin 2006).

5.1.2 Präferenz für Adaptieren programmatischer Vorgaben

Noch während der Instruktion zum selbständigen Arbeiten der Schüler*innen bezieht sich die Lehrkraft auf den Umgang mit dem Problem der zeitlichen Vorgabe von Aktivitätsrahmen, indem sie auf ihre Armbanduhr schaut (vgl. Abb. 3, Still 1) und klassenöffentlich eine zeitliche Begrenzung zur selbständigen Aufgabenbearbeitung vorgibt (vgl. ebd., Still 2). Sie teilt den Schüler*innen mit, dass sie eine „halbe Minute Zeit“ erhalten, um sich die Inhalte der vergangenen Stunde „in Ruhe“ noch einmal zu vergegenwärtigen. Dabei wird die Zeitvorgabe durch Nutzung des Konjunktivs „würde“ eher als Vorschlag und weniger als unumstößliche Vorgabe gerahmt. Zudem beinhaltet die Aussage eine gewisse Paradoxie, indem einerseits ein sehr kurzer Zeitraum und andererseits ein zeitlich-entspannter Beschäftigungsmodus vorgegeben wird. Die Praktik, die die Lehrkraft hier im Umgang mit dem Problem der zeitlichen Vorgabe von Aktivitätsrahmen enaktiert, kann als *Eröffnen von Explorationszeiträumen* bezeichnet werden.

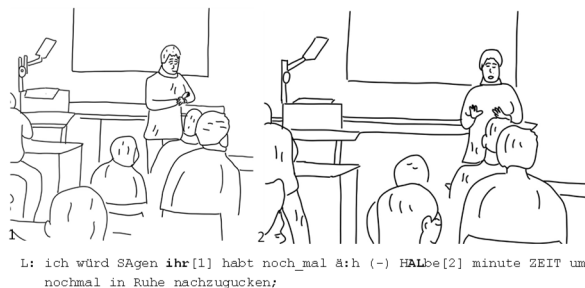


Abb. 3: Eröffnen von Explorationszeiträumen

Während der Phase, in der die Schüler*innen die ihnen gestellte Aufgabe bearbeiten, bezieht sich das Agieren der Lehrkraft auf den Umgang mit dem Problem der Begleitung schüler*innenseitiger Aufgabenbearbeitung, indem sie Praktiken realisiert, die als *systematisches Beobachten*, *individuelles Unterstützen* und *kontinuierliches Sich-Informieren über den Bearbeitungsstand* bezeichnet werden können. Dazu verlässt die Lehrkraft die ‚Instruktionsbühne‘ im vorderen Raumbereich und oszilliert fortgesetzt in beobachtender und beratender

Einstellung zwischen den unterschiedlichen Positionen der Schüler*innen im Raum: In einer ersten Orientierungsschleife (vgl. Abb. 4, Orientierungsschleife 1) richtet die Lehrkraft ihre Aufmerksamkeit auf die Schüler*innen im vorderen Raumbereich, indem sie an ihren Plätzen vorbeiläuft, beobachtet, wie diese mit ihren Materialien arbeiten und in Reaktion auf ihre Beobachtungen (oder auf Nachfrage) berät – und auf diese Weise die fortgesetzte Aufgabebearbeitung unterstützt. Dabei unterbricht die Lehrkraft ihre Orientierungsschleife, indem sie ihre Aufmerksamkeit im Zentrum des Raumes alternierend auf die übrigen, aktuell nicht betreuten Raumbereiche richtet und den Schüler*innen gegenüber attentionale Zugewandtheit kommuniziert. Beendet wird die erste Orientierungsschleife, indem sich die Lehrkraft wieder im ‚Instruktionszentrum‘ einfindet und ihre Aufmerksamkeit wiederum zwischen den beiden Raumbereichen alternieren lässt. Bei der daran anschließenden Orientierungsschleife (vgl. Abb. 4, Orientierungsschleife 2) prüft sie visuell das Agieren der zuvor betreuten Schüler*innen im ersten Quadranten, den sie passiert, und sich dann nacheinander den Schüler*innen im zweiten Quadranten und im gegenüberliegenden Raumbereich zuwendet. Unterbrochen wird diese Orientierungsschleife, indem die Verlängerung der Bearbeitungszeit angekündigt (s. unten, Verortung: Abb. 4, Orientierungsschleife 2, Position 4) und eine Anweisung zur Partizipationsordnung gegeben wird (vgl. Abb. 3, Verortung: Abb. 4, Orientierungsschleife 2, Position 5). Abgeschlossen wird diese Orientierungsschleife durch die Vorankündigung der Beendigung der Arbeitsphase und einem nochmaligen Aufsuchen von Schüler*innen im ersten Quadranten, bis sich die Lehrkraft schließlich wieder im ‚Instruktionszentrum‘ einfindet.

Indem die Lehrkraft kontinuierlich den Bearbeitungsstand der Schüler*innen überwacht, generiert sie ein Wissen, das sie nutzt, um ihre programmatischen Vorgaben zum zeitlichen Rahmen des Aktivitätssegments zu verändern – orientiert an den situativ sich dokumentierenden Bedürfnissen der Schüler*innen. So verkündet sie: „so ich würd Sagen wir verLÄNGern das nochma um ne halbe minute ich seh ihr habt da noch beratungsbeDARF“. Ermöglicht wird auf diese Weise eine *schüler*innenzeitorientierte Aufgabebearbeitung* als Variante im Umgang mit dem Problem der zeitlichen Vorgabe von Aktivitätsrahmen. Dass die Vorgabe („ne halbe minute“) eher tentativ als definitiv aufzufassen ist, bestätigt sich, indem erst nach 02:13 Minuten eine Beendigung der Aufgabebearbeitung signalisiert wird.

Über die Bearbeitung von Anforderungen der zeitlichen Vorgabe von Aktivitätsrahmen und der Begleitung schüler*innenseitiger Aufgabebearbeitung hinweg dokumentiert sich hier eine stillkonstitutive Selektionspräferenz, die ganz allgemein als das *Adaptieren programmatischer Vorgaben* beschrieben werden kann.

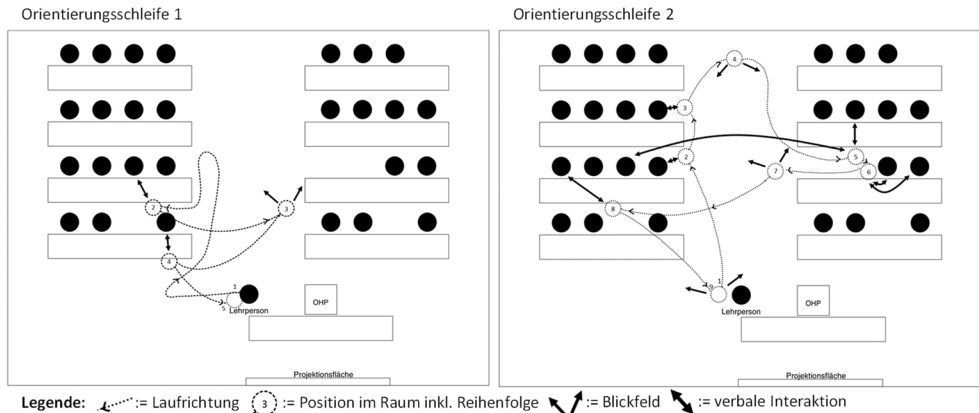


Abb. 4: Systematisches Beobachten, individuelles Unterstützen und kontinuierliches Sich-Informieren über den Bearbeitungsstand

5.2 Rekurrenzprofil im Fall MATHE

5.2.1 Präferenz für Generalisieren und Opponieren

Auch im Fall MATHE bezieht sich die Lehrkraft auf den Umgang mit Störungen in Form aufmerksamkeitsabsorbierender Aktivitäten. Während der klassenöffentlichen Erläuterung der Aufgabe, die selbständig bearbeitet werden soll, reagiert die Lehrkraft auf parallel verlaufende Gespräche unter den Schüler*innen. Die von ihr gewählte Praktik im Umgang mit diesem Problem kann als *generalisierendes Sanktionieren* und *Gegenstören* bezeichnet werden. Sie materialisiert sich in einer Serie akustischer Signale, beginnend mit einem Zischlaut, gefolgt durch die Betätigung einer Glocke und einem in verstärkter Lautstärke und längerer Dauer wiederholtem Zischlaut (vgl. Abb. 5, Still 1 und 2). Einerseits wird damit der Kommunikationskanal der Schüler*innen gestört: „the sound-screen shh is an optimum speech-item by which to display an attempt to squelch an ongoing target utterance“ (Humphrey 1979, S. 205). Andererseits wird damit auf die Vermittlungsbereitschaft der Lehrkraft sowie auf Abweichungen gegenüber der damit einhergehenden Verhaltenserwartungen hingewiesen. Verbunden ist dies mit dem impliziten Appell an die Schüler*innen, ein komplementäres Verhalten aufzuführen – zumindest verweist das Leiser-Werden der parallelen Unterhaltungen auf ein derartiges Verständnis. Um die Instruktion dann fortzusetzen, wird lehrkraftseitig allerdings nicht (wie im Fall BIO) die Herstellung kollektiver Aufmerksamkeit als notwendige Voraussetzung erachtet. Es genügt, dass die Lautstärke der parallel geführten Aktivitäten der Schüler*innen abnimmt und ein Schüler, der direkt gegenüber dem Pult positioniert ist, den Blick auf die Lehrkraft richtet und auf diese Weise Erreichbarkeit signalisiert (vgl. Abb. 5, Still 2, rechts unten).



Abb. 5: Generalisierendes Sanktionieren und Gegenstören 1

Während der Phase selbstständigen Arbeitens bezieht sich die Lehrkraft wiederholt auf die Korrektur aufmerksamkeitsabsorbierender Aktivitäten, als sich Schüler*innen miteinander unterhalten. Auch hier wird wiederum akustisch gegengestört und generalisierend sanktioniert. Zwar richtet die Lehrkraft ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Raumbereiche, allerdings werden keine bestimmten Schüler*innen beim Produzieren von Zischlauten dauerhaft fixiert und durch Namensnennung persönlich angesprochen (vgl. die Momentaufnahme in Abb. 6). Ähnlich wie im Fall BIO werden bei der Korrektur störenden Verhaltens die zuvor bestehenden Möglichkeiten legitimer Partizipation eingegrenzt. Im Unterschied zum Fall BIO werden die erwarteten Partizipationsmöglichkeiten allerdings nicht spezifiziert, sondern unerwünschte Partizipationsformen lediglich sanktioniert. Dabei wird (erneut im Kontrast zum Fall BIO) niemand persönlich adressiert.

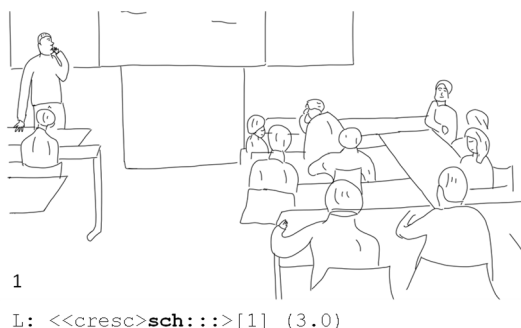


Abb. 6: Generalisierendes Sanktionieren und Gegenstören 2

Über verschiedene Situationen hinweg dokumentiert sich im Umgang mit Störungen eine Präferenz im Agieren der Lehrkraft für *generalisierende Adressierung der Schüler*innen* und einen *opponierenden Umgang mit störenden Verhaltensphänomenen*, begleitet in den angeführten Beispielen mit einer Präferenz für die *implizite Kommunikation von Beteiligungsregeln*.

5.2.2 Präferenz für Forcieren programmatischer Vorgaben

Auch im Fall MATHE bezieht sich die Lehrkraft während ihrer Instruktion auf den Umgang mit dem Problem der zeitlichen Vorgabe von Aktivitätsrahmen. Nachdem der thematische Bezug der Aufgabenbearbeitung spezifiziert wurde, blickt die Lehrkraft auch in diesem Fall

auf ihre Armbanduhr (vgl. Abb. 7, Still 1). Allerdings wird der Arm dazu nicht in Bauchhöhe, sondern in Kopfhöhe bewegt und das Auf-die-Uhr-Blicken auf diese Weise deutlicher wahrnehmbar gemacht. Von der Feststellung der aktuellen Uhrzeit ausgehend, teilt die Lehrkraft den Schüler*innen mit, dass jeder „ZWEI minuten ZEIT“ habe, sich mit der Aufgabe zu befassen (vgl. Abb. 7, Still 2). Dies wird weniger als Vorschlag, sondern vielmehr als fixe Vorgabe gerahmt. Ähnlich wie bei einem Wettrennen oder einem Test wird der Beginn des Zeitraums explizit markiert („mit beginn (.) (jetzt)“), ab dem von den Schüler*innen erwartet wird, die Aufgabe zu bearbeiten, um am Ende der Zeit ein Ergebnis präsentieren zu können. Die Praktik, die die Lehrkraft hier im Umgang mit dem Problem der zeitlichen Vorgabe von Aktivitätsrahmen enaktiert, kann als *Vorgeben von Produktionszeiträumen* bezeichnet werden.

Während der Phase, in der die Schüler*innen die ihnen gestellte Aufgabe bearbeiten, bezieht sich das Agieren der Lehrkraft auf den Umgang mit dem Problem der Begleitung schüler*innenseitiger Aufgabenbearbeitung. Dies allerdings in gänzlich anderer Weise als im Fall BIO. So kann das Handeln der Lehrkraft als Praxis des *Machen-Lassens* und der *kontinuierlichen Bereitstellung materieller Ressourcen zur Durchführung einer zukünftigen Handlungspraxis* beschrieben werden. Wie auch im Fall BIO verlässt die Lehrkraft während der Phase selbstständigen Arbeitens ihr ‚Instruktionszentrum‘. Das Agieren der Schüler*innen wird dabei allerdings nur zum Referenzpunkt, wenn diese die Unterstützung der Lehrkraft explizit einfordern oder wenn konkurrierende Aktivitäten stark in den Vordergrund treten. Genutzt wird die Zeit nicht, um die Fortsetzung der aktuellen Handlungspraxis aktiv zu unterstützen, sondern um die Produktion einer zukünftigen Handlungspraxis anzubahnen, indem fortgesetzt Aufgabenblätter verteilt werden. Dabei begibt sich die Lehrkraft zu den Plätzen der Schüler*innen und legt jeder Person ein Blatt auf den Tisch (vgl. Abb. 8¹⁰). Vermieden wird dabei eine Orientierung über den individuellen Bearbeitungsfortschritt und die Kommunikation von Erreichbarkeit. An der Reaktion der Schüler*innen wird ersichtlich, dass das ausgeteilte Aufgabenblatt in vielen Fällen als konkurrierender Aufmerksamkeitsattraktor fungiert, indem die aktuelle Aufgabenbearbeitung unterbrochen und das neue Objekt erkundet wird. Abgeschlossen wird die Phase selbstständiger Aufgabenbearbeitung, als die Lehrkraft alle Arbeitsblätter verteilt hat.

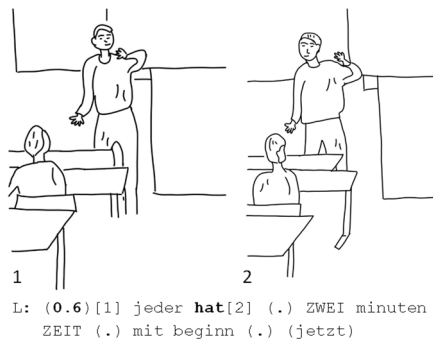


Abb. 7: Vorgeben von Produktionszeiträumen

10 Da der rechte Raumbereich im untersuchten Ausschnitt gerade nicht im Fokus der Kamera ist, wurde die Positionierung der dort verorteten Schüler*innen lediglich angedeutet. Sichtbar ist allerdings, dass die Lehrkraft in diesem Raumbereich die verschiedenen Reihen schnell nacheinander frequentiert und Zettel zu verteilen scheint – eine Aktivität, die im linken Raumbereich erkennbar fortgesetzt wird.

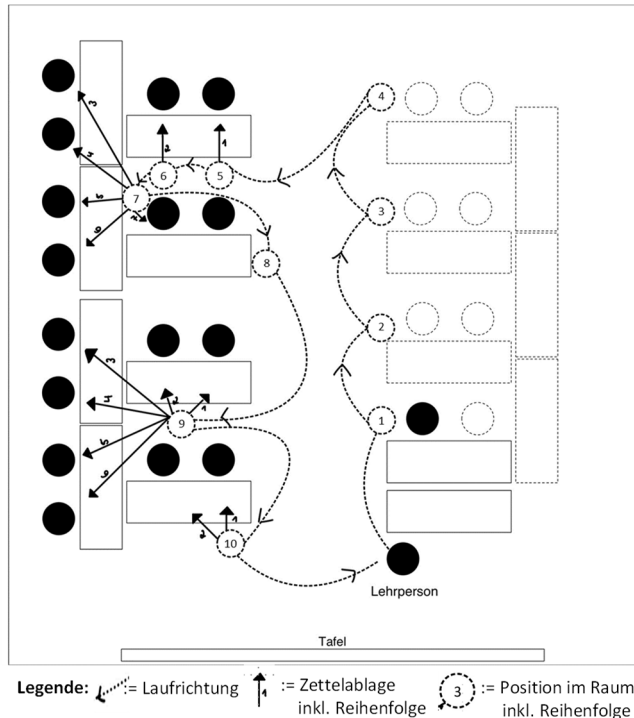


Abb. 8: Machen-Lassen und kontinuierliche Bereitstellung materieller Ressourcen zur Durchführung einer zukünftigen Handlungspraxis

Im Unterschied zum Fall BIO bezieht sich die Lehrkraft auf die zeitliche Vorgabe als Richtgröße zum Handlungsprogramm fixierenden Anpassen der Situation (und nicht des Programms): Exakt nach den vorgegebenen 02:00 Minuten sucht die Lehrkraft ihr ‚Instruktionszentrum‘ auf, läutet eine Glocke und kommuniziert, dass die Bearbeitungszeit beendet ist. Entkoppelt wird sich damit von kontingenten situativen Gegebenheiten, wodurch eine *programmzeitorientierte Aufgabenbearbeitung* ermöglicht wird. So werden individuell-differente Bedürfnisse bei der Aufgabenbearbeitung weitestgehend ausgeblendet und stattdessen die materiellen Bedingungen geschaffen, um einen zukünftigen Schritt im Handlungsprogramm zu realisieren, indem die dafür benötigten Arbeitsblätter zeitgleich zur Bearbeitung der aktuellen Aufgabe ausgegeben werden.

An der selektiven Realisierung von Praktiken im Umgang mit der zeitlichen Vorgabe von Aktivitätsrahmen und der Begleitung schüler*innenseitiger Aufgabenbearbeitung dokumentiert sich in diesem Beispiel eine Präferenz für das *Forcieren programmatischer Vorgaben*.

5.3 Verdichtung von Rekurrenzprofilen zu Stilen interaktiven Führungshandelns

Anhand der hier nur ausschnittshaft skizzierten Rekurrenzprofile der beiden Lehrkräfte können sowohl Homologien in den präferenziellen Handlungsorientierungen als auch fallbezo-

gene Differenzen zwischen diesen Homologien beschrieben werden, die sich hier zu Stilen interaktiven Führungshandelns verdichten lassen. Rekonstruiert werden können diese Homologien einerseits anhand sich reproduzierender Präferenzen im Umgang mit vergleichbaren Handlungsanforderungen in unterschiedlichen Situationen und andererseits anhand der Bearbeitung unterschiedlicher Handlungsanforderungen mit vergleichbarer präferenzzieller Orientierung.

Aufgrund der Selektionspräferenzen im Agieren von Lehrkraft A (Fall BIO) für personalisierende Adressierung, für Exemplifizierung von (un)erwünschten Beteiligungsweisen und für den adaptiven Umgang mit Abweichungen von handlungsprogrammatischen Vorgaben lässt sich der von ihr produzierte Stil interaktiven Führungshandelns auf höherem Abstraktionsniveau als *differenzierend-situationssensitiv* beschreiben. Eine Leistung dieses Stils kann darin gesehen werden, dass Relevanzsetzungen der Lernenden bei der Auseinandersetzung mit Inhalten besonders berücksichtigt werden – verbunden aber mit dem Risiko, vorgesehene Handlungsprogramme bei einer großen Pluralität heterogener Relevanzmarkierungen nicht umsetzen zu können.

Aufgrund der Selektionspräferenzen im Agieren von Lehrkraft B (Fall MATHE) für generalisierende Ansprache, für opponierenden Umgang mit Verhaltensabweichungen und für forciertes Durchsetzen programmatischer Vorgaben lässt sich der von ihr produzierte Stil als *nivellierend-curriculumszentriert* beschreiben. Eine Leistung dieses Stils kann darin gesehen werden, dass lehrkraftseitige Relevanzsetzungen im Umgang mit dem Inhalt besonders berücksichtigt werden – verbunden aber mit dem Risiko, dass diese situativ nicht oder nur gebrochen realisiert werden können.

Es zeigt sich, dass transssituative Kontingenzbearbeitung als ein prinzipiell unabgeschlossener Prozess zu betrachten ist, bei dem die strukturierungswirksame Reduktion von Kontingenzen (i.S.v. Leistungen) immer auch mit der Generierung neuer Kontingenzen (i. S. v. Risiken) und Ungewissheiten pädagogischen Handelns verbunden ist.

Für eine weitergehende Untersuchung der hier exemplarisch rekonstruierten Stile interaktiven Führungshandelns wäre zu prüfen, (a) ob und inwiefern sich die präferenzziellen Orientierungen auch an anderen Stellen wiederfinden lassen, ob sie ergänzt oder ausdifferenziert werden können oder ob systematische Stilwechsel beobachtet werden können; (b) ob und inwiefern bei diesen Stilen eine Entsprechung zu theoretisch begründeten Stilen der Klassenführung – z.B. der Differenz zwischen teacher-centered vs. person-centered classrooms (vgl. Freiberg 1999) – gefunden werden kann. Bei einer vorschnellen und subsumtionslogischen Übertragung solcher theoretischen Modellvorstellungen besteht allerdings die Gefahr, dass das Differenzierungs-, Innovations- und Aufklärungspotential verdeckt wird, das mit der empirischen Rekonstruktion von Führungsstilen verbunden sein kann.

Konzeptionell zu berücksichtigen ist, dass die rekonstruierten Stile als bezogen auf die kontextuelle Situierung der Fälle zu betrachten sind – als Lösung etwa für das Problem der verständnissichernden Einführung neuer Themen im Biologieunterricht oder als Lösung für das Problem des verständnisprüfenden Abhandelns bereits ausführlich bearbeiteter Themen im Mathematikunterricht. Insofern sind solche Stile weniger als unumstößliche, fest mit der jeweiligen Lehrkraft verbundene Handlungsdispositionen, sondern vielmehr als interaktiv produzierte Formen der Kontingenzbearbeitung im Umgang mit kontextuellen Anforderungen zu verstehen, die sich in der Serialität von Interaktionskontexten und Schulstunden im Schuljahr wandeln können.

6 Erkenntnispotentiale und offene Fragen

In diesem Beitrag wurde der Versuch unternommen, den in der Gesprächsforschung entwickelten Ansatz zur Analyse von Stilen interaktiven Führungshandelns (vgl. Schmitt 2001) für die qualitative Unterrichts(interaktions)forschung (vgl. Proske/Rabenstein 2018) zur videodatenbasierten Untersuchung professionellen Agierens von Lehrkräften aufzuschließen. Mit der dabei vorgenommenen Redefinition des psychologischen Konstrukts ‚Führungsstil‘ als soziales Phänomen wird es möglich, seine interaktive Herstellung zu untersuchen. Durch eine komparativ verfahrenende, mikroanalytische Rekonstruktion von Praktiken, die Lehrkräfte im Umgang mit situativen Anforderungen der Interaktionssteuerung realisieren, kann nachvollzogen werden, wie sich im Verlauf des Geschehens präferenzielle Orientierungen transsituativ niederschlagen, die in ihrer Rekurrenz interaktive Führungsstile erkennbar machen. Aufgrund ihrer Anbindung an soziale Kontexte sind diese Stile weniger als überdauernde Personenmerkmale, sondern vielmehr als aggregierte Formen der Ausrichtung von Handlungstendenzen zu verstehen, die nicht nur in ihrer situationüberdauernden Stabilität, sondern auch in ihrem kontextbezogenen Wandel bestimmt werden können. Erweitert wird dadurch der Untersuchungsbereich qualitativer Unterrichtsforschung sowie der ökologische Diskurs zum Classroom Management (vgl. Doyle 2006), indem transsituative Gestalten der situativen Realisierung von Interaktionspraktiken im Umgang mit Anforderungen der Unterrichtsgestaltung (oder schüler*innenseitig: der Partizipation) zum Forschungsgegenstand gemacht werden können. In kommunikationstheoretischer Hinsicht (vgl. Proske 2013) wird damit über Formen unterrichtlicher Kontingenzbearbeitung aufgeklärt, die sich als Selektionstypologien im Zusammenhang der Reproduktion von Unterrichtsinteraktionen als strukturbildend erweisen. Genutzt werden kann solches Wissen auch in fallbasierten Formaten der Lehrkräftebildung, indem Stile interaktiven Führungshandelns auf operativer Ebene wahrnehmbar gemacht und hinsichtlich ihrer kontextspezifischen Chancen, Risiken und Alternativen diskutiert werden können.

Was in methodologischer Hinsicht klärungsbedürftig erscheint, ist die Frage, wie viel Rekurrenz es bedarf, um von einem Stil sprechen zu können. Diese Frage scheint letztlich nur fallbezogen – aufgrund des Verhältnisses von Veränderung und Konstanz präferenzieller Orientierungen – beantwortbar zu sein. Methodologisch näher zu bestimmen und in methodischer Hinsicht fruchtbar zu machen wäre zudem das Verhältnis zwischen dem gesprächsanalytischen Konzept rekurrenter präferenzieller Orientierungen, dem Konzept der Orientierungsmuster der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2013) sowie dem Konzept der latenten Sinnstrukturiertheit der objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann et al. 1979) – was ‚Anschlussbeobachtungen‘ vorbehalten bleibt.

Literatur

- Bennett, N. (1976): *Teaching Styles and Pupil Progress*. London.
- Bergmann, J.R. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, P./Steger, H. (Hrsg.): *Dialogforschung*. Düsseldorf, S. 9–51.
- Bohnsack, R. (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. 3. Auflage Wiesbaden, S. 241–270. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_11

- Breidenstein, G./Tyagunova, T. (2012): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U.H./Scherr, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden, S. 387–403. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_24
- Deppermann, A. (2014): Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In: Staffeldt, S./Hagemann, J. (Hrsg.): *Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich*. Tübingen, S. 19–47.
- Deppermann, A./Feilke, H./Linke, A. (2016): Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Deppermann, A./Feilke, H./Linke, A. (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin, S. 1–23. <https://doi.org/10.1515/9783110451542-002>
- Doyle, W. (2006): Ecological approaches to classroom management. In: Evertson, C.M./Weinstein, C.S. (Hrsg.): *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York, S. 112–116.
- Dubs, R. (1982): *Der Führungsstil des Lehrers im Unterricht. Eine Analyse des Forschungsstandes zum Unterrichtsverhalten des Lehrers*. St. Gallen.
- Dubs, R. (2009): *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart.
- Erickson, F. (1992): *Ethnographic Microanalysis of Interaction*. In: LeCompte, M./Millroy, W. /Preissle, J. (Hrsg.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, S. 201–225.
- Freiberg, J. (1999): *Beyond Behaviorism*. In: Freiberg, J. (Hrsg.): *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm*. Boston, S. 3–20.
- Gage, N.L. (1976): *A Factorially Designed Experiment on Teacher Structuring, Soliciting, and Reacting*. Research and Development Memorandum, No. 147. Stanford.
- Hausendorf, H. (1992): Das Gespräch als selbstreferentielles System. Ein Beitrag zum empirischen Konstruktivismus der ethnomethodologischen Konversationsanalyse. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 21. Jg., H. 2, S. 83–95. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1992-0201>
- Herrle, M. (2020): *Ethnographic Microanalysis*. In: Huber, M./Froehlich, D.E. (Hrsg.): *Analyzing Group Interactions. A Guidebook for Qualitative, Quantitative and Mixed Methods*. Abingdon/Oxon, S. 11–25. <https://doi.org/10.4324/9780367321116-3>
- Herrle, M./Dinkelaker, J. (2016): *Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung*. In: Rauin, U./Herrle, M./Engartner, T. (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim, S. 76–129.
- Herrle, M./Dinkelaker, J. (2018): *Koordination im Unterricht*. In: Proske, M./Rabenstein, K. (Hrsg.): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn, S. 103–122.
- Herrle, M./Rauin, U./Engartner, T. (2016): *Videos als Ressourcen zur Generierung von Wissen über Unterrichtsrealität(en)*. In: Rauin, U./Herrle, M./Engartner, T. (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim, S. 8–28.
- Herzmann, P./Hoffmann, M./Proske, M. (2015): *Leistungen und Kosten professioneller Klassenführung. Ein kontingenzgegenwärtiger Blick auf die Steuerung von Unterricht*. In: Zierer, K. (Hrsg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2015*. Hohengehren, S. 56–70.
- Humphrey, F.M. (1979): *„Shh!\": A Sociolinguistic Study of Teachers' Turn-Taking Sanctions in Primary School Lessons*. London.
- Kade, J. (2004): *Erziehung als pädagogische Kommunikation*. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Frankfurt a.M., S. 199–232.
- Kallmeyer, W. (1995): *Zur Darstellung von kommunikativem Stil in soziolinguistischen Gruppenporträts*. In: Keim, I. (Hrsg.): *Kommunikative Stilistik einer sozialen Welt „kleiner Leute“ in der Mannheimer Innenstadt. Kommunikation in der Stadt, Teil 3*. Berlin, S. 1–25.
- Kallmeyer, W. (1996): *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess*. Tübingen.
- Kendon, A. (1985): *Behavioral foundations for the process of frame-attribution in face-to-face interaction*. In: Ginsburg, G.P./Brenner, M./Cranach, M.v. (Hrsg.): *Discovery Strategies in the Psychology of Action*. London, S. 229–253.
- Kieserling, A. (1999): *Kommunikation unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt a.M.
- Kounin, J.S. (2006) [1976]: *Techniken der Klassenführung*. Münster.

- Kramer, R.-T. (2019): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn, S. 307–330.
- Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.) (2019): *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn.
- LeBaron, C. (2008): Microethnography. In: Donsbach, W. (Hrsg.): *The International Encyclopedia of Communication*. Volume VII. Malden, S. 3120–3123. <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiem082>
- Lehn, D.v. (2018): *Ethnomethodologische Interaktionsanalyse. Videodaten analysieren und die Organisation von Handlungen darstellen*. Weinheim.
- Lüders, M. (2014): Lehrer-Schüler Interaktion, Unterrichtskommunikation. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage Münster, S. 774–797.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N./Schorr, K.E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M., S. 11–40.
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. In: *Human Development*, 41. Jg., H. 4, S. 245–269. <https://doi.org/10.1159/000022586>
- Merrit, M. (1982): Distributing and Directing Attention in Primary Classrooms. In: Wilkinson, L.C. (Hrsg.): *Communicating in the Classroom*. New York, S. 223–244.
- Meseth, W./Prose, M./Radtko, F.-O. (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstands „Unterricht“? In: Meseth, W./Prose, M./Radtko, F.-O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn, S. 223–240.
- Neuenschwander, M.P. (2006): Überprüfung einer Typologie der Klassenführung. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28. Jg., H. 2, S. 243–258. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.2.4727>
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart, S. 352–434. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4_19
- Ophardt, D./Thiel, F. (2013): *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart.
- Prose, M. (2013): Die Ordnung des Unterrichts. Oder: Zum Nutzen einer kommunikationstheoretischen Beschreibung von Unterricht für die Allgemeine Didaktik. In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013*. Baltmannsweiler, S. 147–160.
- Prose, M./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2018): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_42-1
- Prose, M./Rabenstein, K./Meseth, W. (2021): Unterricht als Interaktionsgeschehen. Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In: Hascher T./Idel, T.-S./Helsper, W. (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden.
- Ryans, D.G. (1970): *Characteristics of Teachers. Their Description, Comparison, and Appraisal. A Research Study*. Washington D.C.
- Schefflen, A.E. (1973): *How Behavior Means*. New York.
- Schmitt, R. (2001): Von der Videoaufzeichnung zum Konzept „Interaktives Führungshandeln“: Methodische Probleme einer inhaltlich orientierten Gesprächsanalyse. In: *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 2, S. 141–192.
- Schmitt, R./Heidmann, D. (2003): Stile interaktiven Führungshandelns. In: Habscheid, S./Fix, U. (Hrsg.): *Gruppenstile. Zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit*. Frankfurt a.M., S. 101–116.
- Schneider, W.L. (2009): *Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 3: Sinnverstehen und Intersubjektivität – Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie*. 2. Auflage Wiesbaden.

- Spiegel, C./Spranz-Fogasy, T. (2001): Zur Methodologie der Handlungsstrukturanalyse von Gesprächen. In: Iványi, Z./Kertész, A. (Hrsg.): Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven. Frankfurt a.M., S. 243–257.
- Tuma, R./Schnettler, B./Knoblauch, H. (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18732-7>
- Vanderstraeten, R. (2001): The School Class as an Interaction Order. In: British Journal of Sociology of Education, 22. Jg., H. 2, S. 267–277. <https://doi.org/10.1080/01425690120054876>