

# ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Jürgen Budde

Interner Titel: Verteilung des Rederechts im Unterricht – Fragen-Melden-Aufrufen

Methodische Ausrichtung: Ethnographie

Quelle: Budde, J. (2011). Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zu Verteilung des Rederechts im Unterricht. In Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF), 12. Jg. (1), S. 125-148.



Mit freundlicher Genehmigung des Budrich Verlages.

<http://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/article/view/6100>

## **Nutzungsbedingungen:**

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

---

## Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

(...)

In diesem Artikel geht es jedoch nicht um diese grundlegende Funktion des Rederechtes, sondern als Beitrag zu einer, Theorie des Unterrichts' verstanden vielmehr darum, unterschiedliche Modi seiner Handhabung zu analysieren, denn die Frage, wer zu welchem Zeitpunkt was äußern darf, ist für eine praxeologische Analyse der Ordnung von Unterricht hoch interessant. Wenngleich dem Rederecht eine zentrale Bedeutung in der Herstellung und Ordnung des Unterrichts zukommt, sind im deutschsprachigen Raum empirische Studien zu diesem Punkt kaum vorhanden (vgl. Lipowsky u.a. 2007). Selbst in den weit verbreiteten populärwissenschaftlichen Ratgeber sucht man weitestgehend vergeblich, die wenigen diesbezüglichen Artikel versprechen, „Hilfe [n] für richtiges Aufrufen und Drannehmen“ (Knipper 1990, S. 24).

(...)

Offen bleibt die praxeologische Handhabung des Rederechtes bei der Ordnung von Unterricht. Wie wird Unterricht durch die Verteilung des Rederechtes hergestellt?

Welche Handhabungen durch die schulischen Akteurinnen lassen sich finden? Welche Routinen und welche Brüche werden deutlich, welche Praktiken erfüllen welche Funktionen? Welche Modi der Interaktionspraktiken werden sichtbar?

Zur Beantwortung dieser Fragen soll im Folgenden Material aus einem ethnographischen Forschungsprojekt herangezogen werden, in dem u.A. die Handhabung der Verteilung des Rederechtes in den Blick genommen wurde. Anhand der empirischen Ausführungen lassen sich wiederum die eingangs angestellten Überlegungen zum Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen weiter intensivieren.

### **Modus Routine: Frage-Melden-Aufrufen**

In unseren ethnographischen Beobachtungen lässt sich die Regelmäßigkeit bei der Verteilung des Rederechtes im Unterricht in Form einer einfachen Frage-Melden-Aufrufen Abfolge an vielen Stellen nachzeichnen. Ein kurzer Protokollauszug schildert dieses routinierte Vorgehen:

„Auf die nächste Frage von Herrn Schröder melden sich Nicole und Heidi, Heidi kommt dran. Für die nächste Frage melden sich viele Schülerinnen (u.a. Franka, Heidi, Suse, Elias, Edina). Edina darf lesen. Sie beginnt.“

Der Lehrer Herr Schröder stellt eine Frage, woraufhin sich zwei Schülerinnen melden, der Lehrer wählt Clara aus. Bei der nächsten Frage melden sich mehrere Schülerinnen (nur zum Teil die Gleichen wie bei der vorherigen Frage), auch hier wählt der Lehrer eine Schülerin aus, die ohne Zögern mit der Umsetzung (auch auf der körperlichen Ebene) der gestellten Aufgabe „Lesen“ beginnt. Die sozialen Positionen sind klar, die Verteilung des Rederechtes funktioniert reibungslos. Körperliche Handlungen jenseits des Meldens und des Lesens sind nicht protokolliert, die Körper sind auf den reibungslosen Vollzug der Regelmäßigkeit der Abfolge ausgerichtet. Solche Interaktionsrituale finden sich zuhauf in jeder Unterrichtsstunde. Sie können deswegen als eines der grundlegenden Interaktionsmuster zur Ordnung von Unterricht identifiziert werden, um Kommunikation in institutionellen Kontexten zu organisieren. Es handelt sich im schatzkis'schen Sinne in der Tat um einen „nexus of doings and sayings“, um kleinste soziale Einheiten, deren Funktion es ist, unterrichtliche Ordnungen herzustellen. Im Laufe der Analyse des Materials verdichten sich diese Beobachtungen in zahllosen Wiederholungen, sodass ich einen spezifischen Interaktionsmodus identifizieren möchte, den *Modus Routine*. Interaktionen im Modus Routine ermöglichen Aussagen über feldimmanente Strukturen und Ordnungen. Dieser Modus gilt nicht nur für das Rederecht, sondern kann generell für ethnographische Beobachtungen von Praktiken angenommen werden. Der Stellenwert unterschiedlicher unterrichtlicher Praktiken wird erst in ihrer Routine deutlich, die Praxis des Lobens für Unterrichtsbeiträge im lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch (vgl. Kalthoff 2000) wäre ein anderes Beispiel.

Der Modus Routine bedeutet jedoch nicht, dass die Interaktionssequenz immer auf die gleiche Weise gehandhabt wird, es existieren vielmehr unendlich viele Variationen. Interessant ist beispielsweise, wie zustande kommt, wer aus der Gruppe der sich Meldenden ausgewählt wird, denn Melden ist nicht gleich Melden, durch Varianten der „aufdringlichen Meldung“ (Sacher 1996, S. 61) beispielsweise stehen den Schülerinnen Möglichkeiten zur Verfügung, die Wahrscheinlichkeit des Drankommens zu beeinflussen, offensive Gesten oder Rufe erhöhen beispielsweise die Chance.

„Herr Mayr fragt, wer die Aufgabe an der Tafel lösen möchte, es melden sich ca. sieben Schülerinnen und auch Holger, der aufgestanden ist und seinen Arm soweit es geht nach oben streckt, er darf dann an die Tafel.“

Holger möchte gerne die Aufgabe an der Tafel lösen. Um diese Absicht zu unterstreichen, streckt er nicht nur den Arm in die Höhe, wie es ansonsten geschieht, sondern er steht auf und vergrößert damit - effektiv - seine Sichtbarkeit. Um in der Konkurrenz um die knappen Zeit- und Aufmerksamkeitsressourcen im Unterricht erfolgreich zu agieren und in der Gruppe der Meldenden aufzufallen und ausgewählt zu werden, braucht es die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen, die durch zusätzliche körperliche Praktiken erreicht werden kann. Auch verbale Unterstützungen der Meldung dienen dem gleichen Zweck.

„Markus ruft beim Melden häufig ‚Ich‘ oder macht Geräusche. Diese Taktik ist erfolgreich, er wird öfters drangenommen. Karl verfährt ähnlich, auch erfolgreich.“

Markus und Karl sind im Mathematikunterricht erfolgreich in ihren Strategien, das Rederecht zu erhalten, indem sie ihr Melden durch verbale und akustische Mitteilungen erweitern. Formal chargiert diese Form der Aufmerksamkeitswerbung an den Grenzen des Legitimen, denn durch das Rufen des Wortes „Ich“ verletzt Markus die Regel, dass der Lehrer das Rederecht innehat und dies zuteilen darf. Allerdings kann die Wahrnehmbarkeit des Meldens durch den körperlichen Vollzug auch minimiert werden:

„Immer wieder stellt der Lehrer Herr Mayr Fragen zur Geographie. Mehrere Schülerinnen beteiligen sich kaum. Manchmal melden sich auch Andrea und Editha. Allerdings stellen sie nur den Ellenbogen auf den Tisch und heben den Unterarm, sodass der Lehrer das nicht sehen kann.“

Andrea und Editha melden sich, indem sie den Ellenbogen auf dem Tisch abstützen. Diese Art des Meldens erscheint dem Protokollanten offensichtlich ungewöhnlich, dann in anderen Fällen wird nicht protokolliert, mit welchen körperlichen Praktiken sich die Schülerinnen melden. Hier führt der körperliche Vollzug des Meldens dazu, dass der Fingerzeig der beiden Schülerinnen übersehen wird. Sie erhalten durch ihre Praktik den Anschein einer Beteiligung aufrecht, allerdings nicht in erster Linie vor Herrn Mayr oder der Klassenöffentlichkeit, sondern vor allem vor sich selber.<sup>4</sup> Das Melden dient nicht der Markierung des Wunsches, aufgerufen zu werden, sondern kann beispielsweise in jenen Fällen zur Legitimation der Unterrichtsbeteiligung herangezogen werden, in denen Herr Mayr mit negativer Konnotation darauf hinweisen würde, dass sich Andrea und Edith nicht beteiligen und beide entgegen könnten, dass sie sich gemeldet haben. Die Funktion des „undeutlichen Meldens“ (Sacher 1996, S. 61) kann in diesem Falle in einer Art „Simulation der Beteiligung“ gesehen werden, der Eigenlogik der Interaktionssequenz wird sich nicht verweigert, sie wird aber in individuelle Handhabungen transformiert.

Die Interaktionssequenz Frage-Melden-Aufrufen - so lassen sich die vielfältigen Beobachtungen bis hierher zusammenfassen - ist kleinster inkorporierter Teil einer selbstläufigen Routine, welche den Unterrichtsfluss stabilisiert. Das „Spiel an den Grenzen“ der Sequenz trägt zu einer flexiblen Handhabung der Meldepflicht bei. Sie (die Flexibilität) erscheint somit geradezu als Grundlage für die Stabilität, die

Ordnungsfunktion ist also nicht schematisch (und muss entsprechend auch nicht schematisch durchgesetzt werden, solange der Unterricht „läuft“), sondern dient der Herstellung von Unterricht. Bezogen auf die eingangs aufgeworfene Frage nach der Erkenntnisgenerierung lässt sich festhalten, dass der Modus Routine Generalisierungen durch die Beobachtungen von Varianten der Wiederholung ermöglicht.[1]

## **Rederecht als ambivalente Praktik zwischen Routine und Bruch**

Der Interaktionssequenz Fragen-Melden-Aufrufen kommt als kleinste soziale Einheit eine grundlegende Funktion bei der Ordnung von Unterricht zu: Normen werden verhandelt, Wissen abgefragt, körperliche Handlungen ausgerichtet. Deutlich wird dabei, dass die Lehrpersonen für sich einen anderen Umgang mit der Melderegeln reklamieren als sie für die Schülerinnen geltend machen. Sowohl beim Fragen-Melden-Aufrufen als auch beim Aufrufen-ohne-Melden behalten die Lehrpersonen die Möglichkeit der Auswahl, sie bestimmen, wer sprechen darf und wer nicht. Zwar können die Schülerinnen den Auswahlprozess beeinflussen, indem sie ihr Melden durch Rufe unterstreichen oder durch Nicht-Melden signalisieren, dass sie nicht drankommen möchten. Dieser Schutz ist aber kein vollständiger, denn den Lehrpersonen kommt augenscheinlich das Recht zu, genau diese Schülerinnen zu adressieren und dann unter ihnen auszuwählen. So werden die sozialen Positionen Schülerin und Lehrerin hergestellt und als konträr entworfen, denn wie McHoul (1978) anmerkt, ist Lehrperson, wer das Rederecht vergeben darf, Schülerin hingegen ist, wer das Recht erst erhält. Die Lehrpersonen verteilen das Rederecht - vor allem den eigenen Ansprüchen sowohl an Gerechtigkeit als auch an dem Fortgang des Unterrichts gleichermaßen verpflichtet. Die Schülerinnen empfangen das Rederecht (oder eben nicht), sie müssen die intransparenten Regeln mehr oder weniger einhalten. Dieser Befund stützt die Erkenntnisse früherer internationaler Studien. So meint Atkinson: „The patterns of turn-taking and rights to speak in classrooms [...] display the asymmetry of such interactional settings. The situated rules of talk embody the differential distribution of power and authority“ (Atkinson 1988, S. 448; auch Mehan 1979). Außer dem pädagogisch unterfütterten Hinweis auf (Geschlechter-) Gerechtigkeit finden sich in unseren Interviews und Beobachtungen kaum explizite Erklärungen, wieso das Aufrufen in der jeweils gewählten Form funktioniert, den Schülerinnen muss dieses Verfahren deswegen tendenziell unklar bleiben (vgl. Sacher, 1997b; zu Leistung auch Lipowski u.a. 2007, S. 137-139). Die Intransparenz unterstützt und produziert gleichzeitig die asymmetrische Anordnung der sozialen Positionen Schülerin und Lehrperson und dient der Kontrolle der Aufmerksamkeit. Die tendenzielle Undurchschaubarkeit schürt die Konkurrenz, da es in unseren Beobachtungen keine explizierten (und damit einklagbaren) Regelungen der Auswahl gibt.

Allerdings ist diese Asymmetrie der sozialen Positionen Schülerin und Lehrperson keine hierarchische „Einbahnstraße“. Denn erstens kann die Ausdeutung, was das Einhalten von Regeln angeht - wie gezeigt - durch körperliche und verbale Zusatzaktivitäten variieren, wenngleich die Schülerinnen den Rahmen nicht verlassen können, ihre Interaktionen sind reaktiv. Die mündliche Mitarbeit ist weniger von dem Engagement der Schülerinnen abhängig, als vielmehr von der interaktiven Ausdeutung dieses Engagements. Zweitens bedeutet die Tatsache, dass das Engagement der Schülerinnen reaktiv ist, nicht, dass diese der Verteilung des Rederechtes als passive Empfängerinnen gegenüberstehen. Sie können vielfältige

Strategien der gekonnten Handhabung ihrer mündlichen Mitarbeit zur Anwendung bringen, beispielsweise in Form von „aufdringlichen Meldungen“ oder aber der Beteiligungssimulation. Breidenstein (2006) wiederum berichtet von Praktiken der ökonomischen Kalkulation des Engagements, eine systematisierende Analyse steht allerdings noch aus.

Die in der Ordnungsfunktion der Meldepflicht angelegte „Verkörperung“ soll unter anderem für die körperliche Ausrichtung der Schülerinnen auf einen spezifischen und regelgeleiteten Modus der Teilnahme am Unterricht sorgen. Darin liegt für die Schülerinnen eine Ambivalenz: So sind sie aufgefordert, sich mit Beiträgen zu beteiligen, andererseits ist die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen ein knappes Gut. Die Ausrichtung der Körper provoziert geradezu den Regelübertritt, denn die mit der mündlichen Beteiligung gleichzeitig einhergehende Konkurrenz um Aufmerksamkeit und Sichtbarkeit des Engagements erfordert, sich von den anderen Schülerinnen abzusetzen und führt zu den unterschiedlichen Varianten der körperlichen oder sprachlichen Erweiterung des Meldens, oftmals an der Grenze zwischen legitimen und illegitimen Verhalten. Die Aufmerksamkeitsökonomie und die Konkurrenz Vieler um begrenzte Mitwirkungsmöglichkeiten verlangt von den Schülerinnen Widersprüchliches, zum einen sollen sie Mitarbeit signalisieren, zum anderen sollen sie dies wohlgeordnet tun, die Grenze zum Stören ist schmal. Damit wird deutlich, dass Lehrpersonen und Schülerinnen der Interaktionssequenz unterschiedliche Bedeutung beimessen können.

Für Lehrpersonen steht „doing class“ in Form der erzieherischen Herstellung von Arbeitsatmosphäre sowie der Regulierung des fachbezogenen Diskurses im Vordergrund. Neben dem Fortgang des Unterrichts sind es vor allem erzieherische Aspekte, die verhandelt werden (vgl. Hinkel 2006). Es geht nicht nur um die Organisation der Vermittlung fachlicher Wissensbestände im Unterrichtsgespräch, in herausragender Weise wird ebenfalls ausgehandelt, welche unterrichtlichen Spiel- und Sprechregeln gelten sollen. Damit werden spezifische schulische Ordnungen thematisiert und in Kraft gesetzt. Aus diesem Grund werden in solchen Situationen Schülerinnen auch für die Einhaltung der Regeln gelobt und nicht für die Inhalte der Beiträge, denn beides stellt eine Leistung im Sinne der Herstellung und Ordnung von Unterricht dar. Immer wieder „schiebt“ sich die erzieherische Folie vor die fachlichen Aspekte und dominiert die Handhabung. Bei einer Reihe von Schülerinnen treten neben das ‚doing pupil‘ (also dem Verhalten gemäß der Erwartungen der Lehrpersonen gleichsam als Pendant zum „doing class“) andere Formen der Bearbeitung der Melderegeln. Diese möchte ich heuristisch als „doing peers“ bezeichnen und fasse damit Praktiken wie beispielsweise provozierendes Unterlaufen der Melderegeln, welches der individuellen Performanz auf der Bühne Unterricht vor den Augen der Mitschülerinnen als ZuschauerInnen dient. Die Unterrichtsbeteiligung von Schülerinnen ist eingespannt in einen Zwiespalt zwischen „doing pupil“ als „Schülerjob“ (vgl. Breidenstein 2006; auch Breidenstein/Jergus 2008, S. 130) und Varianten des „doing peers“. Beim Rederecht kommt es regelmäßig dazu, dass Schülerinnen gegen die Ordnung des Unterrichtes verstoßen, gerade weil sie - im Sinne von „doing student“ - erfolgreich Unterrichtsbeiträge platzieren wollen. Denn die disziplinarische Intervention von Lehrpersonen verschiebt dies auf die Ebene von „doing peers“, da die Disziplinierung erstens auf der erzieherischen Ebene durch die Lehrperson ein Signal an die Mitschülerinnen (als ZuhörerInnen und als „Bystanders“, vgl. Krummheuer 2008) darstellt und zweitens bei den Schülerinnen als riskante Praktik Anerkennung positive Beachtung finden kann. Das beschriebene ‚Spiel an den Grenzen‘ erscheint neben dem Modus Bruch und dem Modus Routine als spezifische Bearbeitungsvariante des Spannungsfeldes

von „doing pupil“ und „doing peers“ und verknüpft darin die beiden Modi Routine und Bruch.

Die Sequenz Frage-Melden-Aufrufen funktioniert größtenteils selbstläufig und unbewusst bis in den körperlichen Vollzug des Meldens hinein. Dies bestätigt sich unabhängig von dem jeweiligen Fach, welches unterrichtet wird, spezifische fachkulturelle Ausdeutung der Interaktionssequenz lassen sich mit unserem Material nicht dokumentieren. Allen UnterrichtsakteurInnen scheint das Spiel der Routinen klar und geläufig. Nur im Falle gravierender Verletzungen wird die Regeleinhaltung angemahnt. Bei der Verteilung des Rederechtes sind - so zeigt die Empirie - die Brüche zumeist geringer Natur, nach der kurzen Markierung einer Zäsur arbeiten Lehrpersonen und Schülerinnen zügig daran, die Routine der Abfolge Fragen-Melden-Aufrufen wiederherzustellen. Denn solange die Routine des Unterrichtsgesprächs nicht gestört wird (solange sozusagen „alles seinen Gang geht“), können kleinere Regelverstöße ignoriert werden. Sind die Regelverstöße allerdings beispielsweise provokativer Natur, wird das Unterrichtsgespräch gestört, da sowohl die Melderegeln als auch die Unterrichtsroutine verletzt sind (vgl. Sacher 1997a).

Für die Ordnung von Unterricht bedeutet dies, dass die impliziten Routinen nicht starr und schematisch angewendet werden, sondern flexibel in einem Spektrum von Variationsmöglichkeiten. *Die Melderegeln sind somit keine statische Grenze zwischen legitimen und illegitimen Verhalten, sondern eine Zone der praktischen Ausgestaltung von Routinen.* Die flexible Handhabung der Melderegeln scheint eigentlicher Charakter der Interaktionssequenz zu sein.

Aus praxeologischer Perspektive - so lässt sich summieren - dient die spezifische Verteilung des Rederechtes der Ordnung von Unterricht, indem alle drei eingangs skizzierten Differenzlinien (vgl. Kolbe u.a. 2008) bearbeitet werden: erstens wird eine unterrichtliche Sprechordnung im Gegensatz beispielsweise zu den spontanen Sprechordnungen in Peer-Groups verhandelt, zweitens werden die sozialen Positionen Lehrperson und Schülerinnen hergestellt und drittens dient das Aufrufen dazu, unterrichtliches im Gegensatz zu nicht-unterrichtlichem Wissen anzusprechen. Wie die empirischen Beispiele zeigen, ermöglicht die Teilnahme im Feld Interaktionspraktiken in unterschiedlichen Modi wahrzunehmen und auf diese Weise Erkenntnisse zu generieren. Grob vereinfacht existieren einerseits „Wiederholungspraktiken“, die durch unendliche feine Variationen eine Abfolge routinierter Handlungen hervorbringen, die auf feldspezifische Ordnungsstrukturen verweisen. In einem solchen Verständnis besteht der Unterricht geradezu aus einer Aneinanderreihung von Wiederholungspraktiken. Die spezifischen Interaktionsroutinen werden erst in längerfristigen Vollzügen sichtbar. Andererseits gibt es Situationen, die mit den Handlungsrouinen brechen, für Irritationen (im Feld oder bei den Forschenden) sorgen und in diesem Sinne gerade die gewohnte Handlungsroutine dadurch offen legen, dass die Mitarbeit verweigert und dadurch die Prekarität sozialer Praktiken deutlich wird.

Auf der erkenntnistheoretischen Ebene zeigen sich mit Bruch und Routine zwei zentrale Modi, in denen Praktiken wirksam und beobachtbar werden. Während der Bruch spektakulär und auffällig ist - und als solches von den Beobachtenden sofort bemerkt werden - verdichtet sich die Routine erst im Laufe der Anwesenheit; die Dauer der Beobachtung hilft den Beobachtenden, herauszufinden, ob die Praktiken zufällig oder routiniert (und damit konstitutiv für die feldspezifischen Ordnungen) sind. Dauer ist dabei weniger als faktische Zeit verstanden (die braucht es auch), sondern als eine Art „Zustand der Sättigung“ für die feldspezifischen Ordnungen. Wenn die Beobachtung routinierter Praktiken - so könnte man formulieren - für die

Forschenden selber zur Routine wird, ist eine reflexive Distanzierung vom Feld geboten, da das „going nativ“ ansonsten in eine Art „being nativ“ umschlägt, in ein Aufgehen im Feld.

Bruch und Routine sind dabei nicht als dichotome Gegensatzpaare zu verstehen, sondern als lineare Modi der Handhabung, die sich ergänzen, abwechseln oder widersprechen können, denn der Bruch funktioniert ja nur deswegen als Bruch, weil er mit routinisierten Handlungsabläufen bricht. Aus diesem Grund ist er auch nicht zufällig, die Irritation des Feldes, die Zäsur in den Routinen, die den Bruch ja erst als Bruch markiert, offenbart gerade die routinierte Struktur der Praktiken, deren Selbstverständlichkeit temporär irritiert und außer Kraft gesetzt wird. Somit trifft auch der Bruch Aussagen über die Routinen, Indikator sind die Reaktionen, die mit dem Bruch einhergehen, die markieren, inwieweit die Routinen gestört sind. Besonders deutlich wird dies im „Spiel an den Grenzen“ des Umgangs mit der Meldepflicht, da beide Modi zur gleichen Zeit wirksam sind.

Verbinden lassen sich die beiden Modi in einer praxistheoretischen Perspektive mit Bezug auf Reckwitz (1997, S. 142-146), der die Antinomie zwischen Routinisierbarkeit und Zukunftsungewissheit sozialer Praktiken als wesentliches Merkmal beschreibt und sie unter anderem über die Zeit - d.h. über den *temporalen*, sequenzhaften Verlauf von Praktiken - aneinander bindet. Am Beispiel der Handhabung des Rederechtes wird deutlich, dass hier die Routinisierbarkeit zu überwiegen scheint. Brüche der Ordnung des Aufrufens werden schnell geregelt, der unterrichtliche Verlauf wieder in Kraft gesetzt. Dies mag nicht zuletzt damit zusammenhängen, dass das schulische Feld insgesamt einen hoch verregelten Bereich darstellt, in dem bereits leichten Abweichungen (z.B. S. 145 von der Regel, sich zu melden) mit expliziten Sanktionierungen belegt werden können.

### **Fußnoten:**

1) Im Konzept der Iterabilität, wie es bei Butler in Bezug auf queere Interventionen in den Genderdiskurs (1993) Verwendung findet, wird eine ähnliche Denkfigur deutlich, nämlich die Vorstellung, dass die Konstruktion von Wirklichkeit durch die permanente Zitation von Diskursen gleichzeitig zur Verschiebung und zur Stabilisierung beiträgt.

Dazugehörige Falldarstellungen:

[Verteilung des Rederechts im Unterricht – Aus Sicht der LehrerInnen](#)

[Verteilung des Rederechts im Unterricht – Beiträge ohne Melden](#)

[Verteilung des Rederechts im Unterricht – Fragen-Melden-Aufrufen](#)

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Budde, J.: Verteilung des Rederechts im Unterricht – Fragen-Melden-Aufrufen In:

<http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp->

[content/plugins/old/lbg\\_chameleon\\_videoplayer/lbg\\_vp2/videos//budde\\_fragenmelden\\_ofas.pdf,](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//budde_fragenmelden_ofas.pdf)

17.03.2014