

2 Ethnomethodologische Konzeption der Ordnung

2.1 Alternative Konzeption der Ordnung

Mit dem Begriff „Ethnomethodologie“ ist nicht etwa eine Methodologie wissenschaftlichen Forschens bezeichnet, sondern ein spezifisches Forschungsinteresse an den ‚Methoden‘ der Teilnehmer („members’ methods“). Die dem ethnomethodologischen Ansatz zugrunde liegende Idee ist einfach: Wenn unsere Alltagswelt einen sinnvollen, strukturierten und geordneten Charakter hat und wenn dies durch kontinuierliche Arbeit der Teilnehmer der Alltagswelt erreicht wird, dann muss es dafür bestimmte Methoden geben (vgl. Rawls 2002, S. 5). Diese Methoden stehen im Fokus ethnomethodologischer Studien. Die Ethnomethodologie stellt einen Untersuchungsansatz dar, der mit der klassischen soziologischen Frage, wie soziale Ordnung möglich ist, konfrontiert, jedoch eine alternative Antwort darauf anbietet.⁸

Soziale Ordnung hat ethnomethodologischer Konzeption zufolge einen *konstitutiven* Charakter, d.h. sie besteht in einem für die Mitglieder der Gesellschaft vertrauten Lauf der Dinge, den sie als eine selbstverständliche soziale Welt gemeinsam kennen (vgl. Garfinkel 1963; Rawls 2009; Korb 2014). Soziale Ordnung konstituiert sich durch die Praktiken der Erzeugung geordneter Eigenschaften von Handlungen und Situationen. So verstandene soziale Ordnung ist eine lokale praktische Hervorbringung der Mitglieder der Gesellschaft. Demzufolge sieht die Ethnomethodologie ihre ‚Aufgabe‘ nicht darin zu zeigen, wie die Ordnung *in* die sozialen Ereignisse *hineingebracht* wird, sondern darin, wie in den sozialen Ereignissen soziale Ereignisse *als* lokale soziale Ordnungen hervorgebracht werden (z.B. wie im Unterricht ‚Unterricht‘ als lokale soziale Ordnung realisiert wird).

8 Dieses Kapitel stellt eine überarbeitende Version des Aufsatzes „Ethnomethodologie und Konversationsanalyse“ in U. Bauer, U. H. Bittlingsmayer, & A. Scherr (Hrsg.) (2012). *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 387-403). Wiesbaden: Springer VS (Breidenstein und Tyagunova 2012) dar.

Im Folgenden skizziere ich vier Prinzipien, die für das ethnomethodologische Verständnis der Ordnung zentral sind.⁹ Ethnomethodologen selbst entziehen sich dabei in der Regel einer theoretischen Rede über Ethnomethodologie und empfehlen stattdessen, den Zugang zur ethnomethodologischen Vorgehensweise *über konkrete Fallstudien* zu suchen. Der folgende Versuch einer Überblicksdarstellung ist also notwendigerweise beschränkt und bedarf auf jeden Fall der Ergänzung durch die unmittelbare Auseinandersetzung mit empirischen ethnomethodologischen Arbeiten.

Methodischer Charakter der Ordnung

Dieses Prinzip betont den verfahrensmäßigen, systematischen und reproduzierbaren Charakter von Handlungen, durch welche die Ordnung hervorgebracht wird. Die grundlegende ethnomethodologische Prämisse besteht darin, soziale Wirklichkeit als eine „Vollzugswirklichkeit“ (Bergmann 2005, S. 122) zu verstehen: Soziale Phänomene werden laufend in konzertierten Handlungen hervorgebracht. Der Begriff der ‚Methoden‘ ist hier zentral. Drei Aspekte sind dabei wichtig. *Erstens* die Idee, dass Methoden gleichzeitig instruktive und deskriptive prozedurale Handlungen sind:

„By members’ methods is meant that in their workplace enactment and therein with alternately readable descriptive/instructional documentary orders of procedure, that can be disengaged and are transportable from work sites of their embodied use, they are uniquely adequate, and they are uniquely suited to the phenomena whose accountable production they describe“ (Garfinkel 2002b, S. 72).

Zweitens der lokal-spezifische und gleichzeitig formale Charakter der Methoden. Als praktische Verfahren der Hervorbringung sozialer Phänomene haben „members’ methods“ einerseits einen situierten Charakter, d.h. sie sind für die Tätigkeiten und Arbeitsplätze, an welchen sie angewendet werden, spezifisch, andererseits können sie von den Situati-

9 Neben Garfinkel (2002b) beziehe ich mich dabei auf Korb (2014). Korb (vgl. auch Lynch 1993 und von Lehn 2012, 2014) weist auf zwei Etappen in der Entwicklung der Ethnomethodologie hin und zeigt, wie grundlegende Prinzipien ethnomethodologischer Konzeption der Ordnung im Zuge dieser Entwicklung transformiert und ergänzt wurden. Während auf der ersten Etappe die Idee der Ordnung mit Bezug auf Schütz’sche Begriffe der ‚natürlichen Einstellung‘ und ‚konstitutiven Erwartungen‘ formuliert wurde, wird auf der zweiten Etappe der Akzent auf ‚verkörperte Praktiken‘ und ‚endogene Details phänomenalen Felds‘ gelegt.

onen ihrer Anwendung getrennt und in die neuen Situationen übertragen werden.

Drittens die Idee, dass soziale Phänomene der Ordnung mit den Prozeduren ihrer Hervorbringung identisch sind (vgl. Garfinkel 2002b, S. 72). Das heißt: In ihrer sozialen Organisation sind die Handlungen für die Handelnden erkennbar und verstehbar dank den Methoden, durch welche sie hervorgebracht werden. Daraus folgt das nächste Prinzip.

„Natural accountability“

Alltägliche soziale Handlungen werden nicht nur methodisch hervorgebracht, sondern sie erzeugen im Laufe ihrer Durchführung ihre eigene Sichtbarkeit, Beschreibbarkeit und Verstehbarkeit – was Garfinkel (2002b, S. 173) „natural accountability“ nennt. Die Idee der ‚accountability‘ heißt, dass soziale Handlungen bereits in ihrem Geschehen gegenseitig beobachtbar, zurechenbar, beschreibbar und erklärbar gemacht werden: „Activities are *produced* so as to be accountable – recognisable and reportable – for what they are“ (Hester und Francis 2000, S. 3). Diese Erkennbarkeit, Beobachtbarkeit und Verstehbarkeit von Handlungen verkörpert sich in den *Details* ihrer ‚natürlichen‘ Hervorbringung („real-time details“, Garfinkel 2002b, S. 174).

Die beste Demonstration dessen, dass soziale Phänomene in Details ihrer Erzeugung höchst geordnet sind, ist wohl die Konversationsanalyse. Konversationsanalytische Arbeiten haben gezeigt, dass die Ordnung auch in einem Bereich aufzufinden ist, in dem es unmöglich zu sein scheint, irgendwelche Regelmäßigkeiten zu entdecken, im Bereich alltäglicher Gespräche. Alltägliche Gespräche sind auf der Ebene von Pausen, Betonungen, Gesprächsüberlappungen und Unterbrechungen, Lachen usw. organisiert und folgen bestimmten Verfahren – wie die sequentielle Organisation der Redezüge und das Sprecherwechsel-System –, welche die Ablauforganisation von sozialer Interaktion regulieren und die Kommunikation sinnvoll und verständlich machen (vgl. Sacks et al. 1974; Sacks 1995). Die Konversationsanalyse ist im Prinzip die Demonstration dessen, dass eine zusammenhängende Reihenfolge von Handlungen nicht nur einfach die Darstellung von Strukturen alltäglichen Denkens ist, sondern in sich selbst die Prinzipien der Ordnung enthält.

Situative Grundlagen der Ordnung

Das Prinzip des situativen Charakters der Ordnung weist auf die Wechselbeziehungen zwischen der aktuellen Handlungssituation und der in ihr realisierten Praxis hin. Die Ordnung bekommt die Eigenschaften der Stabilität und Reproduzierbarkeit, insofern konkrete Handlungssituationen (und nicht etwa Typisierungen oder Handlungssysteme) produziert und reproduziert werden (vgl. Korb 2014, S. 489):

„(...) situation is in significant respects constituted through, or stands in a reflexive relationship with, ongoing activity. It is through the latter that the sense and relevance – just what the situation comprises – is produced, re-enacted, contested, and/or transformed“ (Suchman 2007, S. 125).

Der situative Charakter der Ordnung bedeutet, dass jede einzelne Handlung im Rahmen jeweiliger Ordnung mit den anderen Handlungen in der aktuellen Situation verbunden ist. Die Ordnung entsteht als Phänomen des Handlungsablaufs, der seinerseits die Realisierung bestimmter Methoden darstellt. Konkrete Details der durchgeführten Handlungen bilden dabei die konstitutiven Eigenschaften der Situationen, auf welche sich die Situationsteilnehmer orientieren.

Die Beziehungen zwischen der Situation und der Handlung haben dabei nicht kausalen, sondern reflexiven Charakter. Die Handlung ist ein Bestandteil der Situation. Die Situationen sind als ‚Arbeitsplätze‘ für die Handlungen zu verstehen, durch welche (Handlungen) sie sich gleichzeitig konstituieren. Das heißt, dass wir die Phänomene der Ordnung nur in Bezug darauf analysieren können, wo und wann sie erzeugt werden:

„The phenomenon exists, but it exists only ‘in and through’ and ‘as of’ the situation ‘in which’ it appears as locally produced. It is a locally contingent phenomenon whose existence as a recognizable thing is wholly dependent on local production practices“ (Rawls 2002, S. 19).

Anders gesagt, die Phänomene der Ordnung sind für die jeweiligen Arbeitsbereiche spezifisch („workplace-specific“, Garfinkel 2002b, S. 276).

Soziale Ordnung ist praxis-spezifisch

Dieses Prinzip weist darauf hin, dass soziale Ordnung immer eine *lokale* Ordnung ist, insofern Phänomene der Ordnung von den konkreten Arbeitsplätzen und Praktiken, in denen sie hervorgebracht werden, untrennbar sind. Die Praktiken, die die Ethnomethodologie beschreibt, sind

immer die Praktiken eines bestimmten Arbeitsbereiches: Praktiken der Labor-Wissenschaftlerinnen, Praktiken der Tibetischen Mönche und Mathematiker, Praktiken der Polizisten und Ärztinnen, Praktiken der (Hochschul)lehrerinnen und Fernfahrern usw. Das sind die Praktiken, wie sie von den Teilnehmern der Handlungssituation den lokalen Umständen entsprechend und mit dem Zweck der Lösung praktischer Probleme realisiert werden. Die praktisch-spezifische Handlung ist immer die Handlung ‚vor Ort‘.

Die beste Demonstration dieses Prinzips stellen ethnomethodologische Untersuchungen im Rahmen von ‚Studies of Work‘ und ‚Workplace Studies‘ dar. Beginnend mit den ersten Untersuchungen zu routinemäßigen Verfahren der Anwendung neuer Technologien in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre in den Forschungslaboratorien wie Hewlett Packard und Xerox¹⁰ über die Analysen der wissenschaftlichen Arbeit¹¹ und bis zu jüngsten videobasierten Analysen von Handlungsabläufen an verschiedenen Arbeitsplätzen¹² haben diese Studien gezeigt, wie komplex die Interaktionsprozesse und technisch organisierten Arbeitsabläufe miteinander verflochten sind.

2.2 Ethnomethodologische Forschungspolitik

Theoretische Arbeit hat in der Ethnomethodologie eine marginale Stelle, denn die Ethnomethodologie bestrebt einen radikal empirischen Zugang zu den sozialen Phänomenen. Bei der Durchführung empirischer Untersuchungen basiert die Ethnomethodologie auf den folgenden Prinzipien:

Ethnomethodologische Indifferenz (,ethnomethodological indifference‘)

Indem die Ethnomethodologie sich mit methodischen Hervorbringungen praktischer sozialer Handlungen beschäftigt, enthält sie sich „aller Urteile über ihre Adäquatheit, ihren Wert, ihre Bedeutsamkeit, ihre Notwendigkeit, ihre Praktikabilität, ihren Erfolg oder ihre Konsequenzen“ (Garfinkel und Sacks 1976 [1970], S. 139). Genauer gesagt: Zu allen Fragen nach Adäquatheit, Angemessenheit oder Nutzen der durchzuführenden Handlungen *den externen Kriterien gemäß* postuliert die Ethnomethodologie prinzipielle Indifferenz. Unter den ‚externen Kriterien‘ handelt es sich

10 Vgl. Suchman (1987, 2007).

11 Vgl. Garfinkel et al. (1981), Lynch et al. (1983), Lynch (1985).

12 Vgl. Heath und Luff (1992, 2000), Luff et al. (2000), Llewellyn und Hindmarsh (2010).

um die externen Kriterien der Wissenschaft, nach welchen die Handlungen als logisch, effektiv, angemessen usw. bewertet werden können und die die Ordnung der Handlungen abhängig von den wissenschaftlichen Prozeduren und Methoden machen (vgl. Garfinkel und Sacks 1976 [1970], S. 139; Garfinkel 2002b, S. 170-171).

Die Handlungen sollten im Bezug auf die Methoden der Handelnden, d.h. im Bezug auf die *inneren* Standards jeweiliger Praxis und nicht im Bezug auf die wissenschaftlichen Methoden bewertet werden: „Not to decide in advance what the phenomenon consists of on the basis of prior formal analytic studies“ (Garfinkel 2002b, S. 171). Dementsprechend geht es der Ethnomethodologie nicht um die Reproduzierbarkeit von *Daten*, sondern um die Reproduzierbarkeit von alltäglichen *Phänomenen der Ordnung*. Diese Art der Reproduzierbarkeit setzt eine spezifische Kompetenz voraus, die nur die Teilnehmer jeweiliger Praxis besitzen.

Epistemischer Egalitarismus (‘epistemic egalitarianism’)

Dieses Prinzip stellt eine Erweiterung des Prinzips ethnomethodologischer Indifferenz dar und heißt, dass es für die Untersuchung keinen privilegierten Gegenstand gibt. Die praktischen Methoden und das wissenschaftliche Alltagshandeln professioneller Soziologen sind in diesem Zusammenhang für die Ethnomethodologie nicht weniger und nicht mehr von Interesse, als alltagsweltliche Praktiken von Laien: Die „Darstellungen der formalen Strukturen, wie sie durch professionelle Soziologen betrieben werden“ dienen als „Gegenstand ethnomethodologischen Interesses, durchaus nicht verschieden von jenen Phänomenen, die andere Gesellschaftsmitglieder hervorbringen“ (Garfinkel und Sacks 1976 [1970], S. 138; vgl. auch Lynch 1997, S. 372).

Einzigartige Adäquanz von Methoden (‘unique adequacy requirement of methods’)

Alltägliche Phänomene sind reproduzierbar und ihre Reproduzierbarkeit sowie die Fähigkeit zu sehen, dass gerade *dieses* Phänomen reproduziert wird, und die Fähigkeit dieses Phänomen zu analysieren und zu beschreiben, ist von den spezifischen Methoden ihrer Hervorbringung abhängig. Anders gesagt: Die Fähigkeit zu einer angemessenen Analyse und Beschreibung alltäglicher Phänomene besteht in der Fähigkeit der Anwendung der Methoden ihrer Hervorbringung. Demzufolge ist eine

der Bedingungen adäquater Beschreibung der Praxis ihre kompetente Ausführung.

Dieses Prinzip wurde von Garfinkel in den 1980er Jahren eingeführt und als eine „schwache“ und eine „starke“ Forderung formuliert. In seiner „schwachen“ Form heißt es, dass der Forscher mindestens in einem allgemeinen Sinne („vulgarly“) kompetent in Bezug auf die lokale Hervorbringung des zu untersuchenden Phänomens sein muss. Er muss in dem Maße kompetent sein, um imstande zu sein, für die untersuchte Praxis spezifische Phänomene der Ordnung zu identifizieren und so zu beschreiben, dass seine Beschreibung von den anderen kompetenten Teilnehmern der Praxis als adäquat anerkannt werden könnte. In seiner „starken“ Form setzt dieses Prinzip voraus, dass der Forscher imstande sein muss, die untersuchten Phänomene nicht nur kompetent zu beschreiben, sondern auch die Methoden ihrer Hervorbringung zu beherrschen und anzuwenden (vgl. Garfinkel 2002b, S. 175-176).¹³

Das Einsetzen von erworbenen Kompetenzen muss in höchst kontrollierter Weise geschehen. Dies gilt um so mehr für den Bereich der Interaktion in Lehr- und Lernsituationen. Hier können ethnomethodologische Forscher und Forscherinnen von eigenen alltäglichen Kompetenzen ausgehen, insofern sie alle viele Jahre in Settings formaler Bildung verbracht haben. In diesem Bereich besteht die Aufgabe im Wesentlichen darin, Abstand von der Selbstverständlichkeit der eigenen alltäglichen Praxis und der verkörperten Routine des Alltagswissens zu gewinnen.

Praxeologische Validität („praxeological validity“)

Die Frage, welche sich im Zusammenhang mit dem Prinzip der Adäquanz von Methoden stellt, ist die der Adäquanz analytischer Beschreibungen. Welchen epistemologischen Wert haben ethnomethodologische Analysen, wenn – wie Garfinkel (2002b, S. 185) verdeutlicht – die Phänomene der Ordnung in ihren Details nicht vollständig beschrieben werden können? Seine Antwort ist, sie als *praxeologische* Beschreibungen zu begreifen: „[Ethnomethodological work] has the praxeological effectiveness of the pedagogy – the praxeological validity of instructed action“ (ebd., S. 185-186).

Ethnomethodologische Analysen sind in dieser Hinsicht als eine Art Gebrauchsanweisung zu betrachten, die mit der zu beschreibenden Praxis in reflexiver Beziehung steht. Man erwirbt mit der ethnomethodologi-

13 Zur Realisierung dieses Prinzips in seiner „starken“ Form vgl. Arbeiten von Sudnow (1978), Livingston (1986), Burns (1997, 2001).

schen Beschreibung Kompetenzen für die Praxis von Polizisten, Hausfrauen, Ärztinnen, Mathematikern, Jazz-Spielern oder Beteiligten einer Lehr-Lern-Situation. Aus dieser Perspektive gesehen ist die ethnomethodologische Vorgehensweise von essentiell *pädagogischer* Art. Als Beispiel kann hier die Studie von David Sudnow (1978) betrachtet werden, die eine Art „Pädagogik“ des Jazzklavierspiels darstellt. Sudnow' Beschreibungen der Praktiken der Jazz-Improvisation „zielen nicht darauf ab, der ‚Wahrheit‘ auf die Spur zu kommen, sondern vielmehr auf das Erfahrbarmachen der detaillierten Organisation des Klavierspiels“ (vom Lehn 2012, S. 82).

2.3 Exemplarische empirische Studien zu Unterrichtspraktiken

Ausgehend von dem zentralen Interesse an der kontinuierlich und methodisch (re)produzierten sozialen Realität untersucht die Ethnomethodologie lokale Ordnungen und Verfahren, mittels derer selbstverständliche Ereignisse und Kategorien pädagogischen Handelns, wie etwa ‚Lehrer‘, ‚Schüler‘, ‚Student‘, ‚Vorlesung‘, ‚Noten‘, ‚Antwort‘ usw. als solche erzeugt, anerkannt und verstehbar werden. Ethnomethodologische Untersuchungen beschreiben also das Bildungsgeschehen als lokal hervorgebrachte und von Mitgliedern durchgeführte Praxis und fragen, wie diese zur ‚natürlichen Tatsache‘ des (Aus)bildungslebens wird.

Die Organisation der Unterrichtsinteraktion und das damit eng verbundene Thema der Hervorbringung und Aufrechterhaltung lokaler Unterrichtsordnungen stellen die zentralen Schwerpunkte der Bildungsforschung aus ethnomethodologischer bzw. konversationsanalytischer Perspektive dar und werden dabei in einer ganzen Reihe von Fragestellungen spezifiziert. Gefragt wird u.a. danach, wie die lokale Unterrichtsordnung durch und in Interaktionen der Mitglieder in partikularen Momenten des Unterrichtslebens etabliert, organisiert und aufrechterhalten wird. Was geschieht im Unterricht und insbesondere mittels welcher Methoden und Ressourcen konstituieren die Mitglieder der Unterrichtspraktiken, Lehrende und Lernende, durch ihre Interaktionen die Unterrichtsordnung und dadurch sich selbst als Lehrende und Lernende? Wie wird von den Beteiligten ihr eigenes Handeln und das Handeln der anderen Mitglieder verstehbar („accountable“) gemacht? Wie werden die Praktiken einer Schüler- oder Studentengruppe als kollektive Praktiken organisiert und aufrechterhalten? Wie wird die Wiederherstellung der Interaktionsordnung im Falle ihrer Störung bewerkstelligt? Wie werden

Autoritäts- und Machtverhältnisse als lokale Phänomene des Klassenzimmers bzw. Seminarraums erzeugt und behandelt? u.a.m.

Die folgende Zusammenschau exemplarischer ethnomethodologischer und konversationsanalytischer Untersuchungen im Feld der Bildung ist nicht als eine festen Auswahlkriterien folgende Systematisierung oder Einordnung ausgewählter Arbeiten zu verstehen. Sie stellt eher eine unvermeidlich partielle Sammlung von Fallstudien dar, die die Mannigfaltigkeit des ethnomethodologischen Interesses am Bildungsgeschehen als lokal geordneter, praktischer Hervorbringung demonstriert.

Organisation und Management des Unterrichts als lokaler Ordnung

Einzelne Lernende in eine kohärente Einheit zu transformieren bildet eine immer aktuelle Aufgabe für die Lehrkraft im Zuge ihrer Bemühungen, eine lokale Unterrichtsordnung zu organisieren. Eine klassische Studie dazu stellt die Untersuchung von Payne und Hustler (1980) dar, in der von Lehrern routinehaft benutzte Praktiken der Hervorbringung und Aufrechterhaltung der Unterrichtsordnung im Klassenraum aus konversationsanalytischer Perspektive analysiert werden.

Payne und Hustler beginnen mit der Beobachtung, dass Lehrer regelmäßig mit vielfältigen Ansammlungen von Schülern zu verschiedenen Zeitpunkten umgehen müssen. Trotz unterschiedlicher Zusammensetzung der Schulklassen sind Lehrer imstande, ihre Schüler relativ leicht zu managen. Die zweite Beobachtung besteht darin, dass Lehrer eine allgemeine Strategie beim Umgang mit den Schülern benutzen, nämlich „to constitute them as a class, as a collectivity, as a cohort“ (ebd., S. 50, vgl. auch Macbeth 1987). Bei der Analyse dieser „cohorting practices“, die die Schüler als eine Einheit, eine Kohorte, konstituieren, zeigen Payne und Hustler auf, dass eines der Verfahren, mittels derer Lehrer ihr „cohorting work“ durchführen, darin besteht, das Thema der laufenden Unterrichtsstunde einzusetzen. Die Genese eines für alle gemeinsamen Themas wird z. B. durch die Praktik der Zurückverweisung und Resümierung dessen vollzogen, worüber das „letzte Mal“ gesprochen wurde, ohne genau zu sagen, was mit dem „letzten Mal“ gemeint ist. Dadurch, dass der Lehrer anwesende Schüler als eine ‚Klasse‘, eine ‚Kohorte‘ adressiert und damit sie als eine Einheit handeln lässt, stattet er sie mit der Ressource aus, dieses „letzte Mal“ herauszufinden, ohne dass jeder einzelne, der jetzt anwesend ist, vorher anwesend gewesen sein muss. Mittels seiner Zusammenfassung macht der Lehrer die *Kategorie* der Personen relevant, die vorher anwesend waren; dies sind Lehrer und Schüler als *eine Klasse* (vgl. Payne und Hustler 1980, S. 56). Auch die Tatsache, dass Lehrer und

Schüler einander kennen und über gemeinsame Erfahrungen verfügen, entbindet nicht von der Notwendigkeit der Arbeit des Sammelns und Ver-Sammelns der ‚Kohorte‘ und der Konstruktion und Re-Konstruktion der Ordnung in jeder konkreten Situation, so Payne und Hustler.

Einer ähnlichen Problematik widmet sich Macbeth (1990), nämlich der Hervorbringung der Unterrichtsordnung als praktisches Handeln, mit der Frage: „wherein lies the locus of order?“ (ebd., S. 190). Er zeigt anhand detaillierter sequentieller Analysen, dass diese Ordnung in beobachtbaren Details alltäglicher Szenen aus den Lehr-Lern-Interaktionen besteht, z.B. in Szenen, in denen Sanktionen eingeführt werden. Alltägliche Unterrichtspraktiken wie etwa die Ausführung von Instruktionen, Lösung von Aufgaben, Etablierung von Autorität etc. stellen situierte materielle Unterrichtsphänomene dar, mit deren Hilfe die spezifische Interaktionsordnung im Unterricht konstituiert und aufrechterhalten wird. Anstatt Ordnung in der Vorverteilung („pre-allocation“) von Rollen, Stundenplänen, Lehrplänen u.ä. zu suchen, demonstriert Macbeth (1992) anhand seiner Analyse des Rederechts („floor“) als materiales Objekt, dass die Organisation der Ordnung im Klassenraum eine lokale Hervorbringung ist (vgl. auch Macbeth 2003).

Die Organisation der Lehr-Lern-Interaktion: das System des Sprecherwechsels („turn-taking system“)

McHoul‘ Untersuchung (1978), in der er an Sacks, Schegloff und Jefferson (1974) direkt anschließt, stellt eine grundlegende konversationsanalytische Analyse des „speech exchange system“, oder „turn-taking system“, bei der formalen Organisation des Gesprächs innerhalb der Lehr-Lern-Interaktionen dar, deren verschiedene Aspekte ferner in einer ganzen Reihe von Arbeiten aufgegriffen wurden (vgl. Mehan 1979a; Heap 1985; Nassaji und Wells 2000; Lee 2007 u.a.). Es zeigt sich, dass die Lehr-Lern-Interaktion durch ein spezifisches System des Sprecherwechsels gekennzeichnet ist: Frage (des Lehrers) – Antwort (des Lernenden) – Bewertung (des Lehrers), wobei die Bewertung des Lehrers systematisch die „third turn position“ (Lee 2007) ist.

In analytischer Hinsicht ist die Folge Frage – Antwort – Bewertung (*question – answer – evaluation*) eine Erweiterung der von Sacks, Schegloff und Jefferson (1974) entdeckten einfachsten Interaktionsstruktur *question – answer*, die für das Alltagsgespräch konstitutiv ist. Das System des Sprecherwechsels in den Unterrichtsinteraktionen wird als eine Modifikation des Alltagsgesprächs untersucht (vgl. McHoul 1978). In diesem Sinne hat Mehan einen wichtigen Unterschied zwischen den

Lehr(er)fragen und ihren ‚tagtäglichen‘ Prototypen festgestellt. Er beschreibt das Phänomen der „knowing information questions“, indem er analysiert, wie die Lerninteraktionsbeteiligten ihre für die Lernaufgaben und Lernumstände relevanten Redezüge organisieren. Die Lehrerfragen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Antwort vor der Fragestellung bekannt ist (und in der Regel in der Frage implizit eingeschlossen ist). Mit anderen Worten: Der Sinn der (vom Lehrer) gestellten Frage besteht nicht darin, vom Befragten (Lernenden) eine Antwort zu bekommen, die der Fragende noch nicht weiß, sondern eine Antwort, die der Fragende bewerten und auf etwas ihm bereits Bekanntes beziehen kann (Mehan 1979b). Deshalb bevorzugt Mehan statt „question/answer“ die Begriffe „initiation/reply“ und spricht von der Sequenz „initiation–reply–evaluation“ (IRE) (Mehan 1979a).¹⁴

Spätere konversationsanalytische Untersuchungen haben verschiedene Verfahren beleuchtet, mit deren Hilfe die dreiteilige IRE-Struktur realisiert und durch die Verwendung einer inkompletten Struktur der Redezüge oder prosodischer Modulationen beim Feedback des Lehrers ausgedehnt werden kann (vgl. z.B. Lerner 1995; Hellermann 2003, 2005). Andere Autoren haben dieses traditionelle Interaktionsformat als Einschränkung der Schülerpartizipation kritisiert und nach den Möglichkeiten dessen Modifizierung gesucht (Lemke 1989, 1990; Nystrand 1997; Mortimer und Scott 2003; Scott et al. 2006; Reinsvold und Cochran 2012; Heritage und Heritage 2013).

Eine alternative Forschungslinie stellen Francis und Hester (2004a) dar, die die dreiteilige IRE-Struktur in ihrer Generalisierbarkeit und Verbreitung in gewissem Maße einschränken. Sie behalten zwar das Konzept des Sprecherwechselsystems bei, identifizieren dieses aber als eine lokale und partikuläre Form der Unterrichtstätigkeit, indem sie zeigen, dass es verschiedene Abweichungen von der IRE-Basisstruktur gibt, d.h. dass es nicht eine einzige Form des Sprecherwechselsystems innerhalb der Lehr-Lern-Interaktionen gibt, sondern mehrere Formen, die oft im Rahmen einer einzigen Unterrichtsveranstaltung zustande kommen. Anhand empirischer Daten aus dem Unterricht einer amerikanischen Grundschule untersuchen Francis und Hester unter anderem die Schüler-Selbstausswahl, d. h. die beobachtbare Tatsache, dass Schüler den Lehrer von Zeit zu Zeit anreden, ohne dabei von ihm dazu ausgewählt werden zu sein. In diesem Zusammenhang sprechen die Autoren von „local speech exchange systems“ (ebd., S. 124).

14 Vgl. dazu Kapitel 5, Analyseteil 5.1.

Reparaturen und Korrekturen

Ein weiteres Phänomen, dessen Untersuchung auch durch die Analysen von Alltagsgesprächen durch Sacks, Schegloff und Jefferson (1974) inspiriert wurde, war das des „repair“, d.h. der Reparaturen und Korrekturen von Interaktionshandlungen (vgl. z.B. McHoul 1990; Macbeth 2004). McHoul (1990) hat in seinen Analysen von Reparatur-Verfahren im Vollzug von Lehr-Lern-Interaktionen gezeigt, dass im Unterschied zu Alltagsgesprächen, wo ‚Selbstreparaturen‘ verbreitet sind (vgl. Schegloff et al. 1977), die Lehr-Lern-Kommunikation durch ‚Fremdkorrekturen‘ und vom Anderen (vom Lehrer) initiierte ‚Selbstkorrekturen‘ gekennzeichnet ist.

Kalthoff schließt im Rahmen einer ethnographischen Studie zu Internatsschulen zum Teil an die erwähnten konversationsanalytischen Studien an. Er beschreibt die inhaltliche Fokussierungstätigkeit der Lehrperson und die Hervorbringung von „Wissen“ als „Fabrikation von Antworten im Schulunterricht“ (Kalthoff 1995). Er zeigt verschiedene Verfahren der Korrektur von Schülerantworten auf, wobei die komplexeren Verfahren darauf zielen die Schüler zu einer ‚Selbstkorrektur‘ ihrer falschen Antwort zu veranlassen. Der Wechsel zwischen unterschiedlich aufwändigen Verfahren der Korrektur von Schülerantworten im Unterrichtsgespräch stellt sich dabei auch als ein Mittel heraus, das Tempo des Unterrichts zu regulieren (vgl. Kalthoff 1995, S. 935).

Anders als McHoul, der die Organisation von Korrekturen in der Lehr-Lern-Interaktion mit der von Reparaturen im Alltagsgespräch vergleicht, beharrt Macbeth (2004, S. 705) darauf, dass „conversational repair and classroom correction are better understood as distinctive, even ‘cooperating’ organization“. Da die Suche nach und die Formulierung von Antworten („replies“) auf die Fragen des Lehrers im Unterrichtsvollzug eine äußerst verbreitete und gut bekannte Aufgabe darstellt, können wir erwarten, dass es organisatorische Ressourcen dafür gibt, einschließlich der Ressourcen für die Bekanntgabe der Antworten in dem Fall, wenn die „korrekte“ Antwort nicht gefunden wurde (vgl. ebd., S. 704). Reparaturen und Korrekturen sind solcherart routinehaft eingesetzte organisatorische Ressourcen. So kommt Macbeth anders als McHoul zu dem Schluss, dass die Korrektur zwar eine Art der Reparatur im Alltagsgespräch sein kann, doch in der Lehr-Lern-Interaktion sind beide Praktiken mit verschiedenen Beziehungs-Kategorien verbunden und werden unterschiedlich organisiert. Die Erzeugung von Korrektur-Sequenzen ist eine konstitutive Eigenschaft der *Instruktions-* und *Organisationsaufgabe* des Unterrichts, während sich Reparaturen auf die Erzeugung eines interaktionalen *gemeinsamen Verständnisses* richten. Reparaturen stellen eine

eigene Form diskursiver Arbeit dar, die der Korrektur-Arbeit vorangeht und sie als solche ermöglicht.

Der Vollzug von Lehr- und Lernaktivitäten

Ein weiteres Thema, auf das ethnomethodologische Untersuchungen fokussieren, sind Aktivitäten, die innerhalb von Lehrveranstaltungen stattfinden. So widmet sich Heap (1990) in seiner ethnomethodologischen Studie zu Leseaktivitäten im Unterricht der Frage, worin die „lokale Rationalität“ von Praktiken des Lesens besteht. Er analysiert die Arbeit von Unterbrechungen („interruptions“) beim Vorlesen: Was können Unterbrechungen von Lehrern tun und was müssen Lehrer in Betracht ziehen, wenn sie entscheiden, jemanden zu unterbrechen und eine Korrektur zu initiieren? Im Unterschied zu ‚objektivistischen‘ psychologischen Konzeptionen, in deren Rahmen Unterbrechungen der Schüler beim Vorlesen durch die Lehrperson als ‚Störungen‘ betrachtet werden (insofern Schüler daran gehindert werden, die Bedeutung von Texteinheiten, die länger als ein Wort sind, zu verstehen) und demzufolge zu vermeiden sind, zeigt Heap, dass Unterbrechungen eine positive *Instruktionsfunktion für die Gruppe* haben können:

„Since everyone in an ability tracked group is judged generally to have a similar level of skill, and possibly to be facing similar problems in learning to read, there is the possibility that all or some of them could benefit by hearing that some reading event was flawed, and hearing what the reading event should have been like“ (ebd., S. 65).

Hester und Francis (1997) analysieren Praktiken des Erzählens von Kurzgeschichten in der Grundschule und beschreiben die Interaktionsmethoden, mittels derer eine Erzählung gemeinsam von Lehrern und Schülern produziert wird und Teilnehmer in das hineingezogen werden, was Hester und Francis „reality analysis“ nennen. In einer weiteren Studie führen Francis und Hester (2004b) eine detaillierte Analyse des Anfanges einer universitären Vorlesung im Fach Soziologie durch und zeigen, wie die Begrüßung des Lektors als eine Instruktion funktioniert, insofern sie den Hinweis darauf hervorbringt, dass die Vorlesung beginnt. Damit eine Begrüßung als der Anfang der Vorlesung verstanden wird, wird sie von einer Person formuliert, die sich als ‚Lektor‘ identifizieren lässt, und an Personen adressiert, die als ‚Studierende‘ erkennbar sind. Die Studierenden und der Lektor werden ihrerseits als solche identifiziert, indem sie in diesen Kategorien jeweils verankerte Handlungen vollführen. Die erkennbare gemeinsame Anwesenheit der Vertreter dieser Kategorien und

der Sinn ihrer Handlungen stehen also in untrennbaren reflexiven Beziehungen.

Dem Nachweis, dass eine Vorlesung (wie jede andere Form der Lehrveranstaltung) eine vollkommen praktische Hervorbringung ist, dient auch eine Arbeit von Garfinkel (2002a), in der er die Organisation einer universitären Vorlesung im Fach Chemie ‚von innen‘ beschreibt. Im Fokus seines Interesses steht die von den Handelnden selbst normalerweise ignorierte, inhaltlich-spezifische Geordnetheit der Vorlesung als spezifisch-universitäre Arbeit (vgl. ebd., S. 219). Garfinkel' Analyse demonstriert, dass verschiedene Aktivitäten, die sich innerhalb einer Vorlesung entfalten, etwa der ‚Vorlesungsanfang‘, das ‚Plätze-Nehmen‘, das ‚Zu-spät-Kommen‘, das ‚Zuhören‘ oder ‚Fragen‘, nicht vorgegebene, sondern orientierende Objekte sind: Studierende müssen sich auf sie orientieren und sie erkennen, um imstande zu sein zu identifizieren, ob z.B. die Vorlesung schon angefangen hat oder noch nicht, und ob die Frage des Lehrers eine rhetorische oder eine Antwort fordernde ist. Auch die Fähigkeit des Dozenten, erkennbar den ‚Vorlesungsanfang‘ hervorzu-bringen, ist eine essentielle Eigenschaft seiner Kunstfertigkeit, die Disziplin und die Ordnung im Vorlesungsraum aufrechtzuerhalten.

Die Sammlung der von Garfinkel beschriebenen Phänomene stellt mannigfaltige Momente der Vorlesung dar, deren Ordnung in ihren inneren Details erkennbar wird. ‚Demonstration von Aufmerksamkeit‘ und ‚Unterbrechungen‘ sind beispielsweise Ereignisse, die eine Vorlesung in ihrer spezifischen Organisation identifizieren. Garfinkel beschreibt eine Szene, in der der Lektor seine Erklärungen zum Thema der Vorlesung unterbricht und zwei Studenten ermahnt: „If you gentlemen are not going to pay attention to the lecture, you may as well leave“ (ebd., S. 231). Was sagt die Art und Weise, wie diese ‚Unterbrechung‘ realisiert sowie die Tatsache, dass sie überhaupt durchgeführt wird, über die ‚Vorlesung‘? Erstens dass Vorlesungen eine spezifische Form des Sprechens darstellen, die sie von anderen Formen wie z.B. Alltagsgesprächen oder Theateraufführungen unterscheidet: Ein Schauspieler würde z.B. sein Spiel nicht unterbrechen und etwa einen flüsternden Theaterbesucher ermahnen:

„(...) lectures permit dealing with {Interruptions} the way the lecturer did, whereas other talking activities do not. Once other types of performances have begun they are done to completion without insertion-interruptions of the sort this lecturer did“ (ebd.).

Ein weiteres Identifizierungsmerkmal von Vorlesungen, welches durch ‚Unterbrechungen‘ sichtbar wird, ist das Recht des Lektors auf ‚seine‘ Studiengruppe im Rahmen ‚seiner‘ Vorlesung: Ein eingeladener Vortra-

gender hat solche Rechte nicht und würde kaum das Publikum ermahnen. Garfinkel (ebd., S. 232) bemerkt dabei:

„(...) the lecturer's rights to the class, i.e., to *his* class, do not have to do with contractual rights of access to and control of the audience provided as a term of employment. They have to do with professional autonomy“.

Ein Beispiel für die Einbeziehung nonverbaler Verhaltenselemente stellt eine Untersuchung von Hecht (2009) dar, der mithilfe von Videoaufzeichnungen in 7. Klassen deutscher und kanadischer Schulen u.a. die Herstellung von ‚Aufmerksamkeit‘ analysiert. In einer Studie zum Blickverhalten von Lehrkräften und Schülern beschreibt er die „Darstellung von Erreichbarkeit“ und die „Darstellung von Empfangsbereitschaft“ mit Blicken (ebd., S. 193), wobei er zwischen „fokussierenden Blicken“ (ebd., S. 206), die u.a. der Strukturierung oder Initiierung von Interaktionen dienen können, und „Mitteldistanzblicken“ unterscheidet, mittels derer Lehrpersonen „Präsenz“ zeigen, „ohne selbst direkt ansprechbar zu sein“ und dadurch „die ganze Klasse als Bezugsgruppe“ etablieren und sie „im Sinne einer Darstellung von Erreichbarkeit zur Mitarbeit“ aktivieren (ebd., S. 223f.). „Scharfe“ fokussierte Lehrerblicke können auch zur Sanktionierung von Schülerinnen und Schülern dienen (sie werden in diesen Fällen oft mit Tadel verknüpft) oder die Funktion einer Raumüberwachung erfüllen (vgl. ebd., S. 194ff.). Solche „Kontrollblicke“ bleiben jedoch, so Hecht (ebd., S. 198), „nicht allein Lehrkräften vorbehalten“: Auch Schülerinnen und Schüler beobachten ihre Lehrerinnen und Lehrer, um verschiedene „Parallelwelten“ (d.h. solche Aktivitäten, die „in aller Öffentlichkeit“ dargestellt werden, und solche, die „nicht für Lehreraugen bestimmt sind“) miteinander zu koordinieren (vgl. ebd., S. 199ff.). Durch fokussierende Blicke werden außerdem Bezugspunkte (wie etwa Fokussierung auf Arbeitsmaterial oder Lehrperson) hergestellt und dadurch die Teilnahme am Unterrichtsgeschehen reguliert (vgl. ebd., S. 208ff.).¹⁵

„Doing student/ teacher“

Ein dominantes Thema im Feld der Bildungsforschung stellt das der Identitäten und institutionellen Positionen der Teilnehmer, sowie der Verhältnisse zwischen Lehrenden und Studierenden, die oft – wie beispielsweise in der Tradition Bourdieus (vgl. Bourdieu und Passeron

15 Auf die Studie von Hecht gehe ich weiter unten noch ein, vgl. Kapitel 3, Analyseteil 3.1 und Kapitel 5, Abschnitt 5.1.2.

1977/1990) oder Kritischer Diskursanalyse (vgl. z.B. Apple 1979, 1982; Young 1992; Luke 1995-1996) – mit dem Hinweis auf ‚Macht‘ und ‚Autorität‘ als erklärende Kategorien betrachtet werden. Abweichend davon stellt die Ethnomethodologie die Frage anders: Wenn Interaktionsverhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden durch die Asymmetrie gekennzeichnet sind, wie wird diese in jedem jeweiligen Fall lokal hervorgebracht? Wie werden ‚Macht‘ und ‚Autorität‘ als praktische Umstände, auf die sich Teilnehmer gemeinsam orientieren, produziert? Was heißt es also, als ‚Lehrer‘ oder ‚Schüler‘ zu agieren?

So zeigen Hustler und Payne (1982), wie Lehrer verschiedene Ressourcen bei der Hervorbringung und Etablierung von Autoritäts- und Machtverhältnissen einsetzen, unter anderem die ‚räumliche‘ und ‚zeitliche‘ Natur des Unterrichts, seine ‚Periodizität‘. Die Zeit und ihr Ablauf sind kontinuierlich relevante Eigenschaften des Unterrichts: Es gibt bestimmte Zeitpunkte, wenn der Lehrer versucht, die Kohorte von Schülern von einer Aktivität zur anderen zu wechseln. Eine der routinehaft, unbemerkt und methodisch vom Lehrer verwendeten Methoden besteht dabei darin, einen Anspruch auf die Aufmerksamkeit von Seiten der Schüler und damit darauf zu machen, dass die Unterrichtszeit die ‚Lehrerzeit‘ ist, also ‚seine eigene‘ Zeit, während der der Lehrer die Kontrolle über die Klasse hat. Macbeth (1991) analysiert die Arbeit kleiner Pausen und zeigt, dass sie nicht die Momente schlichten Stillschweigens bzw. Nicht-Redens, sondern orientierende Interaktionsobjekte sind. Er beschreibt das Phänomen der „adressierten Pausen“ und demonstriert, wie sie vom Lehrer als ein Verfahren der Hervorbringung der Autorität eingesetzt werden können.

Benwell und Stokoe (2004) richten den Blick auf „students’ resistance to academic tasks and identity“. Ihre Analysen der Interaktionen während der Tutorials an einigen englischen Hochschulen fokussieren darauf, was es heißt, die eigene Mitgliedschaft in der Kategorie ‚Student‘ zu managen. Die Ergebnisse machen deutlich, dass Studierende nicht nur akademische Kenntnisse erwerben, sondern auch routinehaft „Student-Sein“ praktizieren, d. h. partikulare Kulturen und Identitäten konstruieren, wobei das „being a student“ eine Distanzierung zu akademischen Leistungen als seinen integrierenden Bestandteil involvieren kann: „Being too clever“ oder „engaged“ erweist sich als problematisch innerhalb der von (britischen) Studierenden mitkonstituierten akademischen Kultur.

Auch in einer späteren Studie mit dem Fokus auf Interaktionen zwischen Studierenden im institutionellen wie im außerinstitutionellen Kontext zeigen Stokoe et al. (2013), dass für Studierende „being a student“ – zumindest „being-a-student-in-front-of-other-students“ – das Zeigen

einer minimalen Vorbereitung auf bevorstehende Lehrveranstaltungen sowie einer ironischen Distanzierung von den damit verbundenen Studienverpflichtungen heißt:

„(...) being *unprepared*, *ironic* and *unenthusiastic* appears to be a pervasively normative stance. Displaying the opposite of these is socialized ‘out’ of, and decoupled from, ‘being a student’” (ebd., S. 86).

Studierende nehmen eine *instrumentelle* Haltung gegenüber ihren akademischen Leistungen und Bildungsaufgaben ein, indem sie die Bedeutung der Letzteren minimieren oder auch komplett ablehnen. Stokoe et al. sprechen in diesem Zusammenhang von einer partikularen Kultur, in der „‘being a student’ involves appearing detached from, or somewhat resistant to, the academic endeavor“ und „seems to necessitate being ‘average’ and not standing out“ (ebd., S. 88).

Leistungsbewertung und Prüfungen

In ethnomethodologischer Perspektive stellt sich auch schulische Leistungsbewertung als situatives und praktisches Problem der Teilnehmer dar. So werden etwa die ‚Objektivität‘ oder ‚Gerechtigkeit‘ von Noten als in konkreten Praktiken hervorgebrachte Zuschreibungen erkennbar. Mithilfe von Noten und Zensuren werden „pädagogische Differenzordnungen“ (Rabenstein et al. 2013) als Leistungsordnungen und „Kategorisierungen der Schüler“ (Kalthoff 1995, 2000) erzeugt und als Grundlage für die Bearbeitung schulischen Wissens genutzt. Kalthoff (2000, S. 441) zeigt, dass die Auswahl der Schüler bei der Herstellung ‚richtiger‘ Antworten und Bewertungen von Schülerantworten rekursiv organisiert sind: „Die Kategorien guter/schlechter Schüler und Schüler/Schülerin werden immer wieder herangezogen, um Schülerantworten bewerten zu können“. Kalthoff (1996, S. 115) beschreibt die Korrektur von Klassenarbeiten und auch die Festsetzung von Noten in Abiturprüfungen als „Verteilungsarbeit“, die sich auf die konkrete Schülergruppe und deren Sortierung bezieht.

Die ethnographischen Analysen von Zaborowski, Meier und Breidenstein (2011) sind zwar nicht durchgängig mit den Mitteln der Ethnomethodologie durchgeführt, sie sind aber insoweit der ethnomethodologischen Perspektive verpflichtet, als sie Szenen schulischer Leistungsbewertung, Prüfungen, Bekanntgaben von Noten, Zeugnisausgaben etc. ‚von innen heraus‘ beschreiben und sich für die ‚Methoden‘ der Teilnehmer interessieren. So lässt sich etwa fragen, wie ‚Schulerfolg‘ in der Interaktion praktisch hervorgebracht wird, oder auch wie schlechte Noten in

konkreten, lokalen Praktiken prozessiert und verarbeitet werden. Anknüpfend an die Untersuchungen von Kalthoff (2000) zeigen Zaborowski, Meier und Breidenstein (2011, S. 322ff.), wie in der Adressierung von Schülern bzw. in der Auswahl von Schülern für die Beantwortung bestimmter Fragen Lehrpersonen ‚Zuständigkeiten‘ der Schüler etablieren, oder wie einzelne Schüler als „Orientierungshilfen zur Strukturierung des Unterrichtsgeschehens“ (ebd., S. 331) benutzt werden. So können beispielsweise ‚langsam arbeitende‘ und ‚leistungsschwächere‘ Schüler zur Orientierung für die maximal benötigte Zeit in Einzelarbeitungssituationen herangezogen werden (vgl. ebd., S. 332).

Dabei erweisen sich Prüfungen als eines jeder Mittel, die ‚lernen‘ allererst darstellbar machen, denn sich zu vergewissern, dass im Unterricht etwas ‚gelernt‘ wird (oder gelernt werden kann) scheint zu den zentralen praktischen Problemen der Teilnehmer zu gehören (vgl. Breidenstein 2012). ‚Ergebnissicherungen‘, ‚Prüfungen‘, ‚Produkte‘ schulischen Unterrichts können als Versuche verstanden werden, eine grundlegende Ungewissheit über die Wirkungen pädagogischen oder didaktischen Handelns praktisch zu bearbeiten und etwa das didaktische Handeln entsprechend zu instrumentieren (vgl. Breidenstein 2010). Mithilfe von Leistungsbewertungspraktiken können sich die Teilnehmer wechselseitig zeigen, dass im Unterricht etwas ‚gelernt‘ wurde, oder zumindest hätte gelernt werden können.

Die Befunde der wenigen existierenden empirischen Untersuchungen zur Interaktionsspezifität *universitärer* Prüfungen machen auf konkrete Verfahren und Regelungen mündlicher und schriftlicher Prüfungen in ihrem situativen praktischen Vollzug aufmerksam (Wolff et al. 1977; Derding und Naumann 1986; Meer 1998). In einer ethnomethodologischen Analyse von beobachteten mündlichen Prüfungen beschreiben Wolff et al. (1977) einige für die mündlichen Prüfungen konstitutive Interaktionsregeln. Zu solchen Regeln gehört vor allem eine „komplementäre ‚Hörermaxime‘ für Prüfer und Prüflinge“ (ebd., S. 288). Für den Prüfer besteht sie darin, die Antworten auf die von ihm gestellten Fragen „als Hinweise für zugrundeliegende (...) soziale Kompetenzmuster, die für das Ziel des [Prüfungs]verfahrens relevant sein könnten“ (ebd.), zu hören. Für den Prüfling heißt sie, die gestellten Fragen „nicht als solche nach reiner Information“, sondern als „requests for displays“ bzw. als „occasions for talking“ (ebd.) zu hören. Die Hörermaxime trägt dazu bei, dass Fragen und Antworten in einem Prüfungsgespräch als ‚Prüfungsfragen‘ und ‚Prüfungsantworten‘ konstituiert und behandelt werden. In dieser Hinsicht könnte ein „Wörtlichnehmen“ einer Frage als „Verstoß gegen den Aufforderungscharakter des Verfahrens gewertet und müsste vom [Prüfer] mit ‚Nachfragen‘ beantwortet werden“ (ebd.).

Dederding und Naumann (1986, S. 131) unterscheiden diesbezüglich zwischen (echten) „Informationsfragen“ und „Examensfragen“ und weisen darauf hin, dass Prüflinge dazu neigen, tendenziell jede interaktive Handlung der Prüfer als Aufforderungshandlung zu verstehen. In ihrem Versuch eine Typologie „prüfungsspezifischer Steuerungsmittel“ zu entwickeln, konzentrieren sich Dederding und Naumann vor allem auf gesprächsaktivitierende Steuerungsinstrumente der Prüfer. Als solche können neben Prüfungsfragen auch „bewusst gesetzte Pausen“, „spezifische Intonation“ oder „spezifische Sequenzen“ genutzt werden (ebd., S. 132). Solche interaktiven Steuerungsinstrumente ermöglichen es, ein Prüfungsgespräch zu konstituieren und zu regulieren.

Die Studie von Meer (1998) zu mündlichen Abschlussprüfungen fragt aus einer gesprächsanalytischen Perspektive nach dem „Zusammenhang zwischen den strukturellen Vorgaben institutioneller Kommunikation und deren Folgen für die Handelnden“ (ebd., S. 5). Anhand eines Datenkorpus von 20 mündlichen Abschlussprüfungsgesprächen rekonstruiert sie, über welche konkreten institutionellen und kommunikativen Handlungsmöglichkeiten die Beteiligten verfügen. Meer weist auf den für (mündliche) Prüfungsgespräche spezifischen asymmetrischen Charakter der Kommunikation hin, der aus der Diskrepanz auf institutioneller Ebene resultiert: Dem Recht des Prüfenden, Fragen zu stellen und der Verpflichtung des Prüflings, darauf zu antworten (vgl. auch Dederding und Naumann 1986, S. 131). Auch als „symmetrisch“ eingeschätzte Formen konfrontativen Prüfens, so Meer (ebd., S. 95), verweisen auf „erhebliche Asymmetrien“.

2.4 Zusammenfassung

Das Potential der Ethnomethodologie zeigt sich sowohl in ihren Fragestellungen als auch in ihrer Vorgehensweise, indem sie darauf abzielt Lehr-Lern-Vollzüge in ihrer Eigenlogik und als ‚materielle Objekte‘ zu untersuchen. Dabei vermeidet sie a priori eingesetzte Konzeptualisierungen und Theoretisierungen, indem sie Bildungsphänomene in Bezug auf von den Teilnehmern lokal zu lösende praktische Probleme und Aufgaben analysiert.

Die Ethnomethodologie ermöglicht, nun von etwas weiter weg betrachtet, einen sehr präzisen analytischen Blick auf die Herstellung lokaler sozialer Ordnung in situierten Praktiken. Sie versetzt in die Lage danach zu fragen, wie bestimmte Realitäten ‚gemacht‘, d.h. hervorgebracht und aufrechterhalten werden. Beides scheint besonders aufschlussreich für einen Bereich sozialer Wirklichkeit zu sein, der mit so großer Selbst-

verständlichkeit ausgestattet ist wie Lehr-Lern-Situationen. Aus ethnomethodologischer Perspektive wird erkennbar, wie wir alle als Teilnehmer in die Hervorbringung grundlegender Kategorien und Verhältnisse (Schüler, Studenten, (Hochschul-)Lehrer, Wissen, lernen etc.) involviert sind, die wir im (eigenen) Alltag als ‚gegeben‘ voraussetzen und behandeln. Die Ethnomethodologie macht auf die vielfältigen Kompetenzen aufmerksam, die in die Hervorbringung und Aufrechterhaltung dieser ‚Gegebenheiten‘ eingehen. Auch Schüler und Studenten erscheinen in dieser Perspektive als kompetente Teilnehmer einer komplexen Praxis und nicht etwa als defizitäre Adressaten von Pädagogik oder Bildungsmaßnahmen.

Der Großteil der ethnomethodologischen und der ethnomethodologisch inspirierten ethnographischen Forschung zu Interaktionen in Bildungsinstitutionen, soviel lässt sich festhalten, entstammt dem Bereich des Schulunterrichts. Darüber hinaus lässt sich konstatieren, dass sich die Analysen hauptsächlich der Untersuchung der (Re)Produktion der Zentralstellung der Lehrperson in der Unterrichtsinteraktion widmen und somit einer Fixierung auf die Lehrperson folgen. Die differenzierte Analyse von Schüleraktivitäten kommt in dieser Perspektive zu kurz und all das, was in der Unterrichtssituation jenseits des ‚offiziellen‘ Unterrichtsgesprächs stattfindet, gerät kaum in den Blick. Eine sinnvolle Erweiterung im Rahmen ethnomethodologischer Bildungsforschung läge also einerseits in der Fokussierung auf Lehr-Lern-Aktivitäten in anderen institutionellen Bildungskontexten wie etwa universitäre Seminare und andererseits in der Untersuchung der Aktivitäten von Studierenden und ihres Beitrags zur Konstitution der Lehr-Lern-Situationen und lokaler Interaktionsordnungen – sowohl im Rahmen als auch jenseits der jeweils ‚offiziell‘ etablierten Haupthandlung. Die vorliegende Arbeit stellt einen ersten Versuch einer solchen Untersuchung dar.

Die im Folgenden dargestellten Analysen fokussieren studentisches Tun im Seminar in drei Dimensionen. Die erste empirische Teilstudie, die den raum-körperlichen Aspekt der Seminarinteraktionen in den Blick nimmt, konzentriert sich auf die s.g. ‚parallelen‘ Aktivitäten der Studierenden und beschreibt studentische Praktiken des Managements der Anwesenheit im Seminar(-Raum) (Kapitel 3). Die zweite Teilstudie fokussiert auf die Zeit als Ressource der Studierenden für die Regulierung eigener Teilnahme und der Interaktionsordnung im Seminar (Kapitel 4). Die dritte und zentrale Studie dieser Arbeit beschreibt studentische Praktiken der Beteiligung am Seminar bezogen auf die jeweils strukturell erwünschten Haupthandlungen (Kapitel 5).

Interaktionsmanagement im Seminar
Empirische Untersuchungen zu studentischen
Partizipationspraktiken

Tyagunova, T.

2017, VIII, 271 S. 41 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-17341-8