Tanya Tyagunova

Das Timing der lokalen Interaktionsordnung in universitären Settings

Timing of local interaction order in university settings

Zusammenfassung:
Das Ziel dieses Beitrags ist es, alltägliche Interaktionspraktiken von Teilnehmern universitärer Situationen in den Blick zu nehmen und zu zeigen, wie das Verständnis institutioneller Settings und ihrer Regeln sowie der zur Verfügung stehenden Ressourcen von Seiten der Studierenden es diesen erlaubt, die Lehr-Lern-Interaktionen ihrerseits geschickt zu managen. An konkreten Beispielen aus universitären Situationen wird analysiert, wie Zeit als eine dieser Ressourcen benutzt wird und welche Praktiken des Zeit-Managements von den Studierenden dabei entwickelt werden. Die Analysen basieren auf ethnographischen Beobachtungen sowie Audio- und Videoaufnahmen von Interaktionen zwischen DozentInnen und Studierenden im Format des Seminars.

Schlagworte: Zeit-Management, lokale Interaktionsordnung, universitäre Settings, Ethnomethodologie

Abstract:
This article focuses on the ordinary everyday interaction practices of participants in university situations and will show how the students' understanding of institutional settings with their rules and resources permits them to knowingly manage educational interactions. By way of concrete examples from university situations, the analysis examines how time is used as one of these resources and which practical methods of the students' time management are developed. The analysis is based on ethnographic observations as well as audio and video recordings of interactions between lecturers and students within the seminar format.

Keywords: time management, local interaction order, university settings, ethnomethodology

1 Einführung

Die Organisation der Lehr-Lern-Interaktion und das damit eng verbundene Thema der Hervorbringung, Aufrechterhaltung und Steuerung lokaler Unterrichtsordnung stellen die zentralen Schwerpunkte der Bildungsforschung aus ethnomethodologischer bzw. konversationsanalytischer Perspektive dar. Während aber die Techniken und interaktiven Ressourcen für „classroom management" von Seiten

der Lehrenden seit den 1970er Jahren einen festen Untersuchungsgegenstand bilden, sind die Möglichkeiten und Formen des Interaktionsmanagements von Seiten der Studierenden kurioserweise noch weitgehend unerforscht (vgl. dazu Breidenstein/Tyagunova 2012). Weiterhin fällt auch auf, dass ein Großteil dieser Studien das Feld der Schule und insbesondere der Grundschule in den Blick nimmt. Die Hochschule erscheint noch deutlich vernachlässigt. Dieser Beitrag zielt darauf ab, diese Lücke ein Stück weit zu füllen.

Vorherige Studien haben sich auf unterschiedliche Aspekte des praktischen Managements der Lehr-Lern-Interaktionen fokussiert wie etwa den Unterrichtsanfang (Payne 1976), den Umgang mit spät kommenden Schülern am Anfang der Unterrichtsstunde (Payne 1982), einen „stillen Tadel" an die Schüler von Seiten des Lehrers (Macbeth 1990) oder die Art und Weise wie Autorität des Lehrers durch eine solche einfache Ressource wie Pause etabliert werden kann (Macbeth 1991). Die anderen Arbeiten wurden den Praktiken der Organisation der Kohorte gewidmet (vgl. Payne/Hustler 1980; Macbeth 1992, 2000; Francis/Hester 2004a), die die Lehrenden beim Umgang mit Studierenden einsetzen und die in einem engem Zusammenhang mit der „Initiation–Reply–Evaluation"–Struktur[1] bei der Organisation der Redezüge stehen. Macbeth (2000, S. 30) bemerkt in diesem Zusammenhang:

„of all resources of classroom teaching, cohort organization may be the most generative and complex. Practically, the organization of classroom cohorts is the social organization of classroom discourse, wherein the room shows the two parties of the teacher and the cohort, and systematic methods for deciding just who among the cohort will produce a next cohort turn".

In der Praxis geht es um eine Reihe von Techniken, mittels derer die Interaktionsordnung an bestimmten Momenten der Lehrveranstaltung hergestellt und aufrechterhalten wird, indem einzelne Lernende in eine kohärente Einheit, eine Gruppe, transformiert werden. Diese Momente, so Payne und Hustler (1980, S. 60), sind die Zeitpunkte im gesamten Ablauf einer Lehrveranstaltung, "when the teacher is concerned to bring about some change of activity for everyone".

Macbeth (1992) zeigt wesentlich reflexive Beziehungen zwischen den Praktiken der Konstitution der Kohorte, der Organisation von Redezügen und der Instruktionsarbeit, die vom Lehrer bezüglich der Klasse durchgeführt wird. In Abgrenzung zu herkömmlichen Betrachtungen der Lehr-Lern-Situationen, die die Ordnung in der Vorverteilung von Rollen, Stundenplänen, Lehrplänen u.ä. finden, demonstriert Macbeth anhand seiner Analyse, dass die Organisation der Ordnung im Klassenraum eine „lokale Hervorbringung" ist (ebd., S. 147). Es geht um die Ausführung von Instruktionen, Zielen, Autorität u.s.w. als öffentliche, beobachtbare und analysierbare Ensembles instruktiv-materialer Details.

Der vorliegende Beitrag folgt der Untersuchungslogik dieser Studien, nimmt aber *universitäre* Situationen in den Fokus und stellt die Frage in den Mittelpunkt, welche Möglichkeiten und interaktiven Ressourcen für die Interaktionsregulierung den *Studierenden* zur Verfügung stehen und *wie* sie verwendet werden.

2 Zeit als Ressource

Im Unterschied zu alltäglichen Gesprächen, die an irgendeiner Stelle im Gesprächsablauf mittels entsprechender Abschlusstechniken beendet werden können (Schegloff/Sacks 1973), dauern universitäre Lehrveranstaltungen eine festgelegte Zeit (in der Regel 90 Minuten). Sie beginnen und enden zum angegebenen Zeitpunkt. Das heißt: Sie enden, weil ihre Zeit abgelaufen ist und nicht weil ihr Thema ausgeschöpft ist. Wie Hustler und Payne (1982, S. 54) bemerken: „Lessons take place within fixed periods of time. Their beginnings and their endings are publicly scheduled and their timetabled character cannot be inconsequentially violated." Die institutionell festgelegte ‚Anfangszeit' und ‚Endzeit' einer universitären Sitzung bezieht sich darauf, was konventionell als ‚objektive', in Stunden, Minuten und Sekunden zu messende Uhrzeit, oder „clock time" (Button 1990), bezeichnet wird. „Clock time" scheint in diesem Sinne eine der entscheidenden Ressourcen zu sein, die den beiden Seiten – Lehrenden sowie Studierenden – für den Anfang bzw. die Beendigung einer universitären Vorlesungs- oder Seminarsitzung zur Verfügung steht. Andererseits ist es aber nicht „clock time", die determiniert, wann eine Lehrveranstaltung ‚tatsächlich' beginnt oder endet (wenn z.B. der Dozent nicht da ist, kann die Sitzung nicht zur angegebenen Zeit beginnen).

Obwohl „time and the passing of time are a continuously relevant feature of the occasion of a lesson" (Hustler/Payne 1982, S. 54) und obwohl die Thematisierung der Zeit als Ressource für die Organisation der Interaktionen in unterschiedlichen sozialen Situationen immer im Fokus der ethnomethodologischen und konversationsanalytischen Untersuchungen stand[2], gibt es nur sehr wenige Arbeiten, in denen sich ein Bezug auf die Zeit als Ressource für die Organisation der Lehr-Lern-Interaktionen finden lässt.

So betrachten Payne und Hustler (1980) den Anfang einer Unterrichtsstunde und zeigen, dass Lehrer beim Anfang oft ein gemeinsames Thema dieser Unterrichtsstunde „by simultaneously doing some resuming work through his recapitulations on their previous lesson" (ebd., S. 56) einführt, d.h. zeigt, dass diese Stunde eine Stunde-in-der-Serie ist. Diese Eigenschaft der Unterrichtsstunden – ihr serieller Charakter – wird von Lehrern als Ressource für die Organisation der Interaktion benutz: Die Autoren beschreiben die Arbeit des Rekapitulierens als eine der Techniken der Bildung der Kohorte von Zuhörenden. Denn die Aufgabe einer Lehrerperson am Anfang einer Lehrveranstaltung ist es, einen gemeinsamen Fokus der Aufmerksamkeit zu etablieren[3] und damit die sich immer noch in Bewegung befindende Zusammensetzung von Studierenden in eine mehr oder weniger homogene Gemeinsamkeit zu transformieren.

Dieser Studie von Payne und Hustler sowie einer früheren von Payne (1976) folgt Francis und Hesters kurze Analyse zum Anfang einer universitären Vorlesung (2004b). Sie fokussieren zwar den Anfang einer Vorlesungssitzung, analysieren ihn aber nicht explizit mit Bezug auf die Zeit, sondern auf die Arbeit der Kategorisierung, durch welche die Mitglieder – Dozent und Studenten – als Mitglieder universitärer Settings und ihre Aktivitäten als an die Kategorien ‚Dozent' und ‚Student' gebundene Handlungen gegenseitig verstanden und anerkannt werden können. Eine spätere Analyse von Eglin (2009) basiert wiederum auf der Studie von Francis und Hester und beschreibt den Anfang einer universitären Vorlesung auf eine ähnliche Art und Weise.

In einer von Garfinkel und Burns gemeinsam durchgeführten und von Burns verfassten Analyse zur „Lecturing's work" (Burns 2012) finden wir einen weiteren – wiederum inderekten – Bezug auf die Zeit. Die Autoren sprechen über das Phänomen, welches sie „locally historicized reference" (ebd., S. 184) nennen:

"By locally historicized reference, we referred to those times when the lecturer say-shows some matter that had been previously covered during a prior lecture by audio-visibly re-evoking it. In this say-shown work the prior point is locally revived, produced, shown and understood for its definiteness of sense and reference".

Diese lokalen Hinweise sind in eine gemeinsame Geschichte eingebettet, über welche dieser Dozent bzw. diese Dozentin und diese Studierenden im Rahmen ihrer Vorlesungs- bzw. Seminarsitzungen verfügen und welche sie alle kennen. Sie sind nur als Teil dieser Geschichte verstehbar, auf welche der Dozent bzw. die Dozentin an unterschiedlichen Momenten der Veranstaltung zugreifen kann, indem er bzw. sie z.B. auf eine leere Stelle an der Wandtafel zeigt, an welcher vor einer Woche ein Schaubild gezeichnet wurde. Dies weist nicht nur darauf hin, dass Lehrveranstaltungen einen seriellen, mit der „calendar time" abgestimmten Charakter haben, sondern auch darauf, dass ihr Seriencharakter in materialen Details konkreter Seminar- bzw. Vorlesungssitzungen verkörpert ist.

Was diese Arbeiten miteinander gemein haben ist, dass in keiner von ihnen Zeit als Interaktionsressource explizit analysiert wird. Die meisten fokussieren zwar auf den Anfang einer Schulunterrichtsstunde bzw. universitären Vorlesung, machen aber nicht deutlich, ob und inwieweit der zeitlich begrenzte Charakter der Lehrveranstaltungen von den Teilnehmern selbst thematisiert wird. Es bleibt unklar, ob und welche Timing-Methoden dabei praktiziert werden. Der Anfang wird außerdem aus der Perspektive des Lehrers bzw. Dozenten betrachtet, welcher als „authorized starter" – um mit Turner (1972, S. 395) zu sprechen – auftritt.

Eine Ausnahme bildet die Studie von Hustler und Payne (1982). Sie nehmen einen expliziten Bezug auf die Zeit und analysieren, wie die direkten Hinweise auf die Zeit in der Lehrerrede als Ressource für die Kontrolle der Schüleraktivitäten benutzt werden. Die Autoren zeigen, dass die zeitliche Dimension des Unterrichts – "the scheduled and phased nature of the lesson" (ebd., S. 54–55) – auf unterschiedliche Art und Weise von Lehrern artikuliert werden kann (z.B. indem die Lehrer „lesson time" als ihre eigene Zeit charakterisieren) und als ein konstitutiver Bestandteil der Realisierung der Macht-Beziehungen auftritt. Wie aber in den oben erwähnten Arbeiten wird auch hier der Bezug auf die Zeit ausschließlich aus der Perspektive des Lehrers analysiert. Zwar betonen Hustler und Payne, dass "the passing of time is omni-relevant feature for all participating in the lesson" (ebd., S. 60), es wird aber nicht beleuchtet, ob und inwieweit die Schüler darin aktiv involviert sind.

Das Ziel dieses Beitrages ist es, die Orientierung der Teilnehmer auf die Zeit als Interaktionsressource für die Regulierung und Steuerung des Ablaufs einer universitären Lehrveranstaltung explizit in den Blick zu nehmen und zu zeigen, dass dies auch von den Studierenden realisiert werden kann. Ich richte dabei meinen Fokus auf die Beendigung der Lehrveranstaltungen (nämlich der universitären Seminarsitzungen), die bisher nicht im Mittelpunkt analytischer Betrachtungen standen und die als ein paradigmatischer Fall des Timings betrachtet werden können. Auf der einen Seite gehört die Beendigung einer Lehrveranstaltung zu der Sorte von praktischen Problemen, welche normalerweise ganz un-

problematisch gelöst werden, indem z.B. der Dozent als „authorized starter" der Beendigung den Schluss der Sitzung einfach ankündigt. Auf der anderen Seite kann dies auch zu einem ‚echten' Problem werden, wenn z.B. die Teilnehmer angesichts der festgelegten Endzeit der Sitzung entscheiden müssen, ob ein nächster Teil des Seminarthemas in die übrigbleibende Zeit hineinpasst und die Sitzung fortgesetzt werden kann. Dem Beenden kommt aber auch eine andere organisatorische Bedeutung zu: Während Anfänge einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus etablieren (vgl. Hecht 2009, S. 159), wird mit dem Beenden einer Seminarsitzung bzw. Schulstunde dieser Fokus – und damit die für den Unterricht konstitutive Aufforderung zum Zuhören (‚doing listening') – aufgelöst. Will man den Unterricht als solchen zustande bringen, ist man notwendigerweise nicht nur mit dem Problem des Anfangs, sondern auch des Beendens konfrontiert, und zwar so, dass dies nicht nur zu einem angemessenen Zeitpunkt, sondern auch auf eine angemessene Art und Weise geschehen soll.

3 Untersuchungsanlage

Den Schwerpunkt der vorliegenden Analyse bilden also die Praktiken, die Studierenden im Laufe der Interaktionen innerhalb eines institutionell etablierten Formats akademischer Veranstaltungen, wie etwa eines Seminars, routinemäßig entwickeln und als Verfahren des Zeit-Managements – hier: der Beendigung einer Seminarsitzung – einsetzen können. Ich fokussiere mich auf die Szenen, in denen sich studentische Aktivitäten am Ende der Sitzung offenbar als Schluss initiierende Handlungen identifizieren lassen, was offensichtlich gegen das ‚Beendigungsinitiationsrecht' der Lehrkräfte geht. Die zentrale analytische Frage bei der Bearbeitung dieser Szenen ist die folgende: Welche Möglichkeiten haben die Studierenden und wie setzen sie sie ein, um selbst ein Ende einer Seminarsitzung einzuleiten?

Methodologisch ist die Untersuchung an der Schnittstelle zwischen Ethnomethodologie und Ethnographie verortet. Sie basiert auf ethnographischen Beobachtungen sowie Audio- und Videoaufnahmen von real ablaufenden Interaktionsprozessen zwischen DozentInnen und Studierenden. Diese Kombination hat zwei Gründe: die Untersuchung zielt sowohl darauf ab, die sequenzielle Ordnung der universitären Seminar-Interaktionen zu verstehen, als auch darauf, die spezifischen „setting's phenomena" (Garfinkel 2002, S. 172) zu erfassen. In dieser Hinsicht steht sie der Forschungslogik der „ethnomethodologisch informierten Ethnographie" (Crabtree at al. 2000; vgl. auch Crabtree/Rouncefield/Tolmie 2012) sehr nahe. Dieser ethnografische Ansatz zur Untersuchung der Interaktionen in Arbeitsprozessen vor Ort entstand in den letzten Jahren im Rahmen der Workplace Studies[4] und lässt sich von der analytischen Orientierung der Ethnomethodologie sowie der Konversationsanalyse leiten. Die allgemeine Orientierung der Ethnographie auf die Beschreibung der alltäglichen Praktiken in ‚real time' und ‚real settings' wird hier folgenderweise spezifiziert: „The description should consist in the witnessable 'methods' of practical reasoning employed to accomplish activities" (Iszatt-White et al. 2004). Die Rekonstruktion dieser praktischen Methoden lässt sich nicht von den standartisierten methodischen Festschreibungen und vor-

gegebenen theoretischen Kategorien, sondern von dem Untersuchungsgegenstand selbst – den tätigkeitsbezogenen Äußerungen und Handlungen der Praktiker während der Ausführung ihrer Interaktions- und Arbeitsaktivitäten – leiten (vgl. Bergmann 2011, S. 396).

Den Datenkorpus der Untersuchung bilden Transkripte von Audio- und Videoaufnahmen sowie ethnographische Feldnotizen aus 10 Seminaren für Bachelor- und Masterstudenten im Fach Psychologie, die im Zeitraum vom Anfang Februar 2011 bis Ende Januar 2012 an zwei Universitäten in Deutschland und Belarus beobachtet und aufgezeichnet wurden. Für Zwecke der vorliegenden Analyse wurden 4 Beispiele ausgewählt und sequenzanalytisch analysiert. Die ausgewählten Beispiele sind auf keinen Fall erschöpfend. Sie wurden eher ausgewählt, um zu zeigen, wie das lokale Verständnis institutioneller Settings es *den Studierenden* erlaubt, die Lehr-Lern-Interaktionen und -Tätigkeiten ggf. geschickt zu managen.

4 Zusammenpacken

Das folgende Beispiel (1) stammt aus einem Seminar, in dem die Enden zeitlich regelmäßig über der ‚clock time' (vorgesehene 90 Minuten) lagen. Zwei Studentinnen aus dem Seminar (S1 und S2 im Transkript) haben noch ein anderes Seminar besucht, das einige Minuten nach diesem Seminar an einem anderen Ort statt fand, sodass es für sie besonders wichtig war, dass die Sitzungen rechtzeitig abgeschlossen werden. Da der Dozent regelmäßig über den zeitlich festgelegten Rahmen hinausging, ‚übernahmen' diese zwei Studentinnen in gewisser Weise die Funktion, auf die Zeit zu achten, indem sie als erste gleich nach dem Ablauf der geplanten Seminarzeit anfingen zusammenzupacken.

Beispiel 1

01 D:	((*kommentiert ein Schaubild*	((*S1 schaut auf*	01:26:41
02	*an der Tafel*))	*das Display*	
03		*ihres Handys*))	
	(*etwa 1 Minute und 9 Sekunden ausgelassen*)		
04 D:	((*kommentiert das Schaubild*	((*S1 zieht ihren*	01:27:50
05	*weiter, macht ab und zu*	*Schal an,*	
06	*kurze Pausen,*	*hört weiter zu,*	
07	*schaut auf die Studenten*	*schreibt mit*))	
08	*und kommentiert weiter*))		
	(*etwa 1 Minute und 32 Sekunden ausgelassen*)		
09 D:	((*setzt seine Kommentare*	((*S1 und S2 fangen an*	01:29:22
10	*fort, macht ab und zu*	*zusammenzupacken*))	
11	*kurze Pausen und*		
12	*schaut auf die Studenten*))	((*S1 unterhält sich*	01:29:51
13		*leise mit einer*	
14		*Studentin*))	
15 D:	(...) die Fläche der (rt)-Kurve	((*S1 und S2 stehen auf,*	01:30:34

16	wird vom Auswertungsprogramm	*ziehen ihre Jacken an*))	
17	meistens angegeben ( )		
18	die Wahrscheinlichkeit für		
19	die richtige Entscheidung	((*S3 und S4 fangen an*	01:30:36
20	in der Standardsituation	*ihre Sachen zu packen*))	
21 D:	((*nähert sich der Tafel,*		
22	*wendet sich von der Tafel ab,*	((*S1 und S2 gehen*	
23	*geht zurück, schaut*	*Richtung Tür,*	
24	*die Studenten an,*	*S3 und S4 packen*	
25	(5.0)	*weiter zusammen*))	
26	So. Ich höre dann sofort auf. (.)		01:30:41
27	Die Frage ist ähm wollen wir eine		
28	andere Aufgabe dazu machen? (.)		
29 St:	Die nächste Woche.		
30 D:	Ich biete Ihn/ich biete Ihnen an	((*S4 steht auf und*	
31	einfach mal ähm einen Datensatz	*zieht ihre Jacke an,*	
32	ähm zum Durchrechnen mal gucken	*S1 und S2 verlassen*	
33	was dabei rauskommt eh es ist	*den Seminarraum,*	
34	meistens ganz hilfreich (2.0)	*andere Studenten*	
35	wenn Sie es partout nicht	*packen zusammen*))	
36	schaffen weil andere Sachen zu		
37	tun sind dann (.) ist es eben so		
38	aber ich stelle die Aufgabe (hoch)		
39	und (.) wir gucken uns das nächste		
40	Mal an wie es mit dem ( ) Wert		
41 St:	((*klopfen auf die Tische*))		01:31:22

Wie man den Zeitangaben rechts im Transkript entnehmen kann, dauert die Sitzung zu dem Zeitpunkt, als einige Studenten anfangen zusammenzupacken bzw. den Seminarraum verlassen (Z. 15–25, 30–35), 1 Stunde und 30 Minuten, d.h. die festgelegte Seminarzeit ist gerade abgelaufen. Von Interesse ist hier nicht nur, dass studentisches Zusammenpacken parallel zu den Erklärungen des Dozenten abläuft, sondern auch dass dies zu der ‚Unterbrechung' in seinen Erklärungen und zum Übergang zum Beenden der Sitzung führt. Auf der Videoaufnahme ist dies deutlich zu sehen. Der Dozent, der vorne in der Mitte vor der Tafel steht, macht zuerst einige Schritte in Richtung Tafel, um dort möglicherweise auf ein Schaubild zu zeigen bzw. eine neue Formel zu schreiben. Während er sich der Tafel nähert, fangen zwei Studentinnen (S3 und S4) an, sichtbar und hörbar zusammenzupacken, und zwei andere gehen mit den zusammengepackten Taschen und angezogenen Jacken Richtung Tür (S1 und S2, Z. 22–23). Ohne an der Tafel etwas aufzuschreiben bzw. auf etwas zu zeigen, kehrt der Dozent zurück, schaut fünf Sekunden auf die Studenten (Z. 25) und sagt: „So. Ich höre dann sofort auf" (Z. 26). Als Reaktion auf die studentischen Handlungen markiert diese Äußerung eine Unterbrechung in der Fortsetzung des Seminars und den Übergang zum Schluss (Z. 27 und weiter).

Hier lassen sich unterschiedliche Orientierungen erkennen, die miteinander in Konkurrenz treten. Während sich der Dozent offensichtlich an der Fortsetzung des Seminars orientiert, indem er das Thema des Seminars immer noch erklärt bzw. mit den Erklärungen fortfahren will, zeigen die Studierenden ihre Orientierung an ‚clock time', indem sie zusammenpacken und damit signalisieren, dass die Zeit der Sitzung abgelaufen ist, sodass ihre Fortsetzung zu einer Überschreitung führen kann. (Vgl. auch Zeilen 01–03 im Transkript, in denen

S1 einen kurzen Blick auf das Display ihres Handys wirft: Handys werden oft als Uhr genutzt.)

Die Handlungen der Studierenden und die des Dozenten zeichnen sich hier durch die Koordiniertheit, jedoch nicht durch die Kooperation aus. Indem die Studierenden zusammenpacken, zeigen sie keine Kooperationsbereitschaft zum ‚Weitermachen'. Das Zusammenpacken und Verlassen des Seminarraums, welches normalerweise nach der Ankündigung des Schlusses der Sitzung von Seiten des Dozenten statt findet, funktioniert hier als Signal zum Beenden, auf welches sich der Dozent im Folgenden orientiert. Anders gesagt: Das Zusammenpacken wird von den Dozenten als Zeichen betrachtet, seine Handlungen zu korrigieren und den Schluss der Sitzung, der hier von den zusammenpackenden und losgehenden Studentinnen faktisch initiiert wurde, verbal zu ‚ratifizieren'.

Weder von dem Dozenten noch von den Studierenden wird explizit artikuliert, dass die festgelegten 90 Minuten abgelaufen sind. Dies findet jedoch auf der nonverbalen Handlungsebene statt. Der Hinweis auf eine potentielle Zeitüberschreitung manifestiert sich im studentischen Zusammenpacken und Verlassen des Seminarraums, konkret: In der Art und Weise, wie dies durchgeführt wird – hörbar und sichtbar für den Dozenten, sodass Letzterer sich bemüßigt sieht, seine Erklärungen zu unterbrechen. Die fünf Sekunden Pause (Z. 25) ist hier zentral: Das Zusammenpacken und Losgehen von vier Studentinnen wird von dem Dozenten bemerkt, doch weder in Frage gestellt noch ignoriert. Im Gegenteil: Es führt zur ‚Reparatur' seiner Handlungen.

Aus der Perspektive der Studierenden kann das Zusammenpacken als effektive Technik verstanden werden, auf die Relevanz von ‚clock time' hinzuweisen und das ‚verspätete' Ende zu forcieren. Indem man zusammenpackt, zeigt man: Man hört auf zu zuhören.

Das Zusammenpacken bekommt instruktive Bedeutung nicht nur für den Dozenten, sondern auch für die anderen Studenten. Während S1 und S2 aufstehen und sich anziehen, wirft S3, eine der vorne sitzenden Studentinnen, einen kurzen Blick auf sie. Gleich danach schließen S3 und die neben ihr sitzende Studentin S4 ihre Hefte und beginnen ihre Sachen in die Taschen zu packen. Das Zusammenpacken und Aufstehen von S1 und S2 ruft hier eine Art ‚ripple effect'[5] hervor: Es wird zu einem Signal für die zwei anderen Studentinnen, die auch anfangen zusammenzupacken, was dazu führt, dass sich die Kohorte der Zuhörenden allmählich in die Kohorte der Zusammenpackenden transformiert.

Entscheidend ist dabei die Umstrukturierung der Aufmerksamkeit und damit des gemeinsamen Orientierungsrahmens. Als S1 und S2 anfangen zusammenzupacken, sind die anderen Studenten noch in das Zuhören und Abschreiben involviert. Das Zuhören verliert seine Relevanz, nachdem auch S3 und S4 (und dann die übrigen Studenten) anfangen zusammenzupacken: Auf der Videoaufnahme kann man sehen, dass die letzten Worte des Dozenten im geräuschvollen Zusammenpacken buchstäblich untergehen.

Der Übergang vom Abschreiben zum Zusammenpacken, vom Zuhören zum Aufhören ist eine lokal erzeugte Sichtbarkeit, die der Dozent nur bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ignorieren kann (siehe Z. 23–26). Der ‚ripple effect' des Zusammenpackens führt zur Reorganisierung der Kohorte der Studierenden, genauer gesagt zu ihrer Auflösung. Gerade auf diesen Effekt reagiert der Dozent, indem er sich unterbricht und die Seminarsitzung offiziell abschließt. Konkret: Erst nachdem auch S3 und S4 angefangen haben ihre Sachen zu packen, und nicht während des Zusammenpackens der ersten zwei Studentinnen, hört der Dozent

mit seinen Kommentaren auf und kommt zum Abschluss. In dieser Hinsicht orientiert sich der Dozent offenbar an dem kollektiven Charakter des Zusammenpackens der Studierenden, die sich ihrerseits explizit an ‚clock time' orientieren und ihre Relevanz praktisch etablieren. Die Handlungen des Dozenten auf der einen Seite und die der Studierenden auf der anderen Seite lassen sich hier zwar als koordinierte, jedoch nicht als kooperativ ausgerichtete beschreiben.

Die relativ ‚unproblematische' Reaktion des Dozenten auf studentische Aktivitäten, die hier offensichtlich als Initiierung des Schlusses zu interpretieren sind, kann aber nur im Zusammenhang mit dem konkreten zeitlichen Rahmen verstanden werden, nämlich dass es sich hier um die potenzielle Überschreitung der zeitlich geplanten Dauer der Seminarsitzung handelt.

5 ‚Vorzeitiges' Klopfen

Das folgende Beispiel (2) zeigt die Seminarteilnehmenden ca. 10 Minuten vor dem zeitlich festgelegten Ende der Sitzung. Es stellt einen Fall dar, in dem das Beenden der Seminarsitzung nicht nur von Seiten der Studierenden initiiert, sondern auch zum Gegenstand der Verhandlungen zwischen dem Dozenten und den Studierenden wird.

Beispiel 2

01 D:	(...) (7.0) Aber es ist plausibel und	01:20:13
02	(auf das deutet das hin) damit Sie wissen	
03	was da zu tun ist (2.0) und ich schicke Ihnen	
04	auch einen kleinen Datensatz (2.0) um es ausprobieren.	
05	(5.0)	
06 D:	Okay?	
07 St:	mhm <*zustimmend*>	
08	(3.0)	
09	((*S1 und S2 klopfen leise und kurz auf den Tisch*))	01:20:46
10 D:	Warum? denn	
11 S1:	((*lacht*))	
12 D:	Warum, wir haben noch 10 Minuten Zeit, aber es ist Ihre Zeit.	
13	(3.0)	
14 S3:	Wir haben die letzten beiden Male überzogen.	
15 D:	Wir haben die letzten beiden Male überzogen,	
16	das wollen wir jetzt rein holen. Und eh wenn Sie das möchten,	
17	sträube ich mich nicht. Aber ich bin verpflichtet Sie zu fragen,	
18	eh obs obs dazu noch ne Frage gibt, ob wir dazu noch was klären	
19	sollen. (.) Und wenn Sie sagen nee, reicht für heute,	
20	dann machen wir Schluss.	
21	(3.0)	
22 S3:	((*flüstert dem neben ihr sitzenden Studenten*))	
23	( ) (stell ne Frage)	
24 D:	Okay. Dann machen wir's so. Ich stelle Ihnen ihre Anfrage hoch	
25	(.) und (2.0) dann (.) können wir auch das Kapitel	
26	BTS abschließen und (2.0) und was Neues machen.	
27	(3.0)	
28 St:	((*packen inzwischen ihre Sachen*)) (...)	01:22:38

Nach einer 7 Sekunden langen Pause und einem ergänzenden Kommentar zum Seminarthema macht der Dozent ein Angebot an die Studierenden (sie bekommen einen kleinen Datensatz zum Ausprobieren) und scheint auf ihre Reaktion zu warten (5 Sekunden Pause in Zeile 05 und anschließendes „Okay?“ in Zeile 06). Mit dem studentischen „mhm“ kommt eine lokale Interaktionslogik zum Abschluss: Ein Angebot und letztendlich seine Annahme. Damit wird ein thematisch-bezogener Interaktionsschritt beendet. Die Frage ist, ob dieser Abschluss einer inhaltlichen Sequenz auch als Abschluss der Sitzung in Frage kommt bzw. als solcher verstanden werden kann. Denn wie man sehen kann, folgt nach dem „mhm“ und einer 3 Sekunden langen Pause das Klopfen der zwei Studentinnen (Z. 09).

Interaktionsstrukturell gesehen bedeutet Klopfen mit den Fingerknöcheln auf die Tische eine Bestätigung von Seiten der Studierenden des Beendens einer Seminar- bzw. Vorlesungssitzung: Mit dem Klopfen ‚antworten‘ die Studierenden auf den vom Dozenten bzw. der Dozentin eingeleiteten Schluss der Sitzung. Im Unterschied zum Zusammenpacken zeigt das abschließende Klopfen eine höhere Sensibilität zur normativen Interaktionsordnung des Seminars: Zum ‚Beendigungsinitiationsrecht‘ der Lehrperson. Zumindest findet sich in meinem Material kein einziger Fall (außer diesem), in dem das abschließende Klopfen der Studierenden *vor* den abschließenden Formulierungen der Dozentin bzw. des Dozenten vorkommt. Das Klopfen im hier analysierten Fall ist in dieser Hinsicht ‚*deplaziert*‘: Sequentiell (insofern es vor der Ankündigung des Schlusses von Seiten des Dozenten auftritt) und zeitlich („10 Minuten“ früher als erwartet). Genauer gesagt: Angesichts der Ambivalenz der Situation – das „Okay“ des Dozenten in Zeile 06 kann potenziell als Übergang zum Schluss interpretiert werden – wird es ‚deplaziert‘ gemacht, indem der Dozent eine Reparatur durchführt.

Die Reaktion des Dozenten (Z. 10, 12) zeigt, dass das Klopfen der zwei Studentinnen eher als ‚Ereignis-im-Seminar‘ denn als Markierung seiner Grenzen interpretiert wird (vgl. Schegloff/Sacks 1973, S. 295). Während im folgenden Beispiel

21 D: Okay, dann schließen wir dies hier ab
22 und (.) machen Feierabend.
23 St: ((*klopfen auf die Tische*))

das Klopfen den abschließenden Formulierungen des Dozenten folgt, tritt hier das Klopfen vor den abschließenden Formulierungen des Dozenten. Aufgrund seiner untypischen Position, welche durch die Reaktion des Dozenten markiert wird, ist es hier erklärungsbedürftig. Die Frage des Dozenten „Warum denn?“ (Z. 10) und sein expliziter Hinweis auf die Restzeit von 10 Minuten (Z. 12) zeigen an, dass die Seminarsitzung aus seiner Sicht noch nicht zu Ende ist und in diesem Sinne das Klopfen hier, an dieser Stelle, unangemessen erscheint.

An der Art und Weise, wie das Klopfen ausgeführt wird, lässt sich ablesen, dass es sich um einen *Versuch* handelt, bei dem die Klopfenden nicht sicher sind, ob es gelingt oder nicht. Erstens wird das Klopfen nur von zwei Studentinnen ausgeführt. Zweitens wird leise und kurz geklopft. Drittens lacht eine der klopfenden Studentinnen nachdem der Dozent durch das „Warum denn?“ seine Überraschung geäußert hat. Durch ihr kurzes und leises Klopfen und das Lachen zeigen die Studentinnen, dass sie sich selbst bewusst sind, dass das Klopfen zu dem Zeitpunkt deplaziert sein kann. Die Studentinnen versuchen ein Ende herbeizuführen, indem sie die Ambivalenz der Situation und die Möglichkeit, sie verschieden zu rahmen, nutzen.

Bemerkenswert ist ferner, dass die Erklärung für das ‚frühzeitige' Klopfen von einer anderen Studentin angeboten wird, die selbst nicht mitgeklopft hat (Z. 14). Dadurch wird das Klopfen von zwei Studentinnen zum Akt der *ganzen Gruppe*. Dies manifestiert sich auch in der Frage des Dozenten (Z. 12), welche er nicht an die zwei Studentinnen, die geklopft haben, sondern an alle Anwesenden richtet und mit der ganzen Gruppe über den Schluss der Sitzung im Folgenden verhandelt. Anders gesagt: An der Art und Weise, wie gefragt und geantwortet wird (vgl. auch die ‚Wir'-Formulierung, welche von beiden Seiten verwendet wird), ist die Zwei-Parteien-Struktur der Interaktion zu erkennen, welche von *beiden* Parteien als Ressource für die Bearbeitung des Problems genutzt wird.

An der Logik der Verhandlung, in welche sich die Seminarteilnehmenden im Folgenden involvieren, kann man sehen, dass in diesen Fall dem Dozenten die (Ver-)Handlungsposition zukommt, potentiell länger zu machen, während den Studierenden die Position zukommt, potentiell abzukürzen. Zwei miteinander konkurrierende Orientierungen lassen sich deutlich erkennen. Während der Dozent in seiner Reaktion auf das Klopfen auf die zeitlich festgelegte Endzeit der Sitzung hinweist, beziehen sich die Studierenden auf die lokale Geschichte des Seminars, konkret: Auf die zwei letzten Sitzungen, die „überzogen" wurden. Dadurch wird angedeutet, dass nicht die festgelegte Endzeit, sondern das konkrete Verhältnis zwischen dem Beenden und der zeitlich vorgesehnen Dauer der Seminarsitzung in der aktuellen Situation von Relevanz ist.

Die Fallspezifik dieses Beispiels besteht darin, dass obwohl hier der Dozent derjenige ist, der letztendlich den Schluss der Seminarsitzung ankündigt (Z. 24–26), in der Tat die Studierenden Schluss machen.

6 Verweigerung der Fragebeantwortung

In den bisher analysierten Beispielen konnte man sehen, wie die Initiierung des Schlusses einer Seminarsitzung durch die Studierenden mit Hilfe solcher nonverbalen Verfahren wie Zusammenpacken und Klopfen realisiert wurde. Die folgenden Beispiele fokussieren *verbale* Mittel, auf welche die Studierenden dabei zurückgreifen können.

Die Szene im Beispiel (3) zeigt die Seminarteilnehmenden ca. fünf Minuten vor dem zeitlich festgelegten Ende der Seminarsitzung. An der Tafel vorne stehen vier Studentinnen, die eine Präsentation vorgeführt haben und jetzt die Fragen der Dozentin bezüglich ihres Vortrags beantworten:

Beispiel 3

01 D:	Gut. Wir haben noch zwei weitere Forschungsansätze.
02	Der Persönlich-orientierte Ansatz=
03 S:	=Die Sitzung ist vielleicht schon vorbei=
04 D:	=Nein. Wir haben noch fünf Minuten.
05	(5.0)
06 S:	Also, das ist ein Ansatz, der ((*spricht weiter*))

Die Frage der Dozentin „Wir haben noch zwei weitere Forschungsansätze. Der persönlich-orientierte Ansatz" (Z. 01–02)[6] wird von einer Studentin, die den Vor-

trag gehalten hat, mit einem expliziten Hinweis auf ‚clock time' erwidert, der suggeriert, dass der zeitliche Rahmen der Sitzung – falls die Frage beantwortet wird – überschritten werden kann und demzufolge die Frage nicht verfolgt werden sollte (Z. 03). Die Dozentin verweist aber darauf, dass es bis zum vorgesehenen Ende der Seminarsitzung noch fünf Minuten sind (Z. 04), d.h. genug Zeit aus ihrer Sicht, um die gestellte Frage zu beantworten. Auffallend an dieser Szene ist die *implizite Konfrontation* von zwei divergenten Handlungsorientierungen. Während die Dozentin sich auf die Fortsetzung der Sitzung orientiert, zeigt die Studentin die Orientierung auf das Ende der Sitzung. Mit dem Bezug auf ‚clock time' versucht sie die Beantwortung der Frage der Dozentin *indirekt zu verweigern*, was jedoch nicht gelingt (Z. 06).

Im nächsten Beispiel (4) befinden sich die Seminarteilnehmenden in einer ähnlichen Situation: Drei an der Tafel stehende Studentinnen beantworten die Fragen der Dozentin, nachdem sie ihre Präsentation beendet haben:

Beispiel 4

01 D:	Können Sie selbst diese Liste ergänzen?	01:03:19
02	(2.0)	
03 S:	((*zieht ihre Augenbrauen zusammen und zeigt*	
04	*mit der Hand auf das Poster an der Tafel*))	
05	Sie (.) ist vollständig wie sie ist.	
06	((*leises Lachen einiger Studenten*))	
07	(8.0)	
08 D:	Hat die Gruppe noch irgendwelche Fragen?	
09	(4.0)	
10 D:	Wenn es keine weiteren Fragen gibt, dann	
11	danke schön für Ihre Präsentation	
12	(3.0)	
13	ähm	
14	(3.0)	
15	und wir sehen uns nächstes Mal.	01:03:51

Die Dozentin bittet die an der Tafel stehenden Studentinnen um die Ergänzung der „Liste" (Z. 01), die den Vortragenden als Grundlage für die Darstellung ihrer Informationen während der Präsentation diente und als Poster an der Tafel aufgehängt wurde. Die Reaktion einer der Studentinnen stellt eine *explizite Ablehnung* der Beantwortung der Frage dar: Die Liste braucht keine Ergänzung aus ihrer Sicht (Z. 03–05). Im Vergleich zum Beispiel (3) lässt sich hier eine *manifeste Konfrontation* mit der Aufforderung der Dozentin zur Ergänzung der Liste und damit zur Fortsetzung der Sitzung erkennen: Sowohl verbal, als auch paraverbal (Zusammenziehen der Augenbrauen, Betonung von „wie sie ist") signalisiert die Studentin, dass die Frage der Dozentin nicht verfolgt werden sollte. Ebenso ‚scheitert' die nächste Aufforderung der Dozentin, welche sie nach einer 8 Sekunden langen Pause als Frage an die ganze Studiengruppe adressiert (Z. 08): Keiner der Studierenden meldet sich mit einer Frage, sodass die Dozentin zur Ankündigung des Schlusses – ca. 26 Minuten vor dem vorgesehenen Ende der Sitzung – kommt (Z. 10–15).

In beiden Fällen können studentische Handlungen als Versuch betrachtet werden die Fortsetzung der Sitzung in ihre Beendigung zu transformieren. Während aber im Beispiel (3) der explizite Hinweis auf das (mögliche) Ende der Sitzung misslingt, hat die studentische Strategie im Beispiel (4) Erfolg.

7 Fazit

Wie die Analysen dieser Studie am Beispiel der Beendigungen von Seminarsitzungen gezeigt haben, ist die Orientierung an Zeit eine wesentliche Ressource für die Regulierung des Seminargeschehens nicht nur für die Lehrkräfte, sondern auch für die Studierenden. Die Studierenden nutzen ihr Wissen um die Funktion von ‚clock time' und haben die Techniken zu markieren und darauf hinzuweisen, dass es Zeit ist, Schluss zu machen. Es werden nicht nur für Enden typische nonverbale Praktiken (Zusammenpacken, Aufstehen vom Platz, Klopfen etc.), sondern auch verbale Ressourcen eingesetzt, die eine explizite bzw. implizite Konfrontation mit den Handlungen der Lehrperson ausdrücken können.

Wie die Ergebnisse dieser kleinen Studie nahelegen, ist die Rolle, welche die Studierenden bei der Konstitution der Seminarordnung spielen, nicht lediglich die der passiven Rezipienten. Damit ist natürlich nichts Neues gesagt. Bereits in den früheren Studien zur Konstitution des Schulunterrichts wurde gezeigt, dass die Schüler eine aktive Position in der Herstellung und Aufrechterhaltung der Unterrichtsordnung einnehmen (vgl. z.B. Mehan 1979, S. 122, 126–171; Hammersley 1974; Davies 1983). Davies (1983, S. 56) z.B. konstatiert: „[...] pupils collaborate with their teachers in the initial establishment of the order of their classrooms".

Dennoch: Diese klassische Konzeptualisierung der Rolle der Schüler als „active contributors" hat aus meiner Sicht zwei wesentliche Einschränkungen. *Erstens* basiert sie auf einem lehrer-zentrierten pädagogischen Model der Koproduktion, welches den Einfluss der Schüler auf den Interaktionsverlauf ausschließlich auf ihre *kooperativen Beiträge* zu der Aufrechterhaltung der normativen Unterrichtsordnung zurückführt. Nehmen die Schüler eine aktive Teilnahme am Unterricht und leisten ihren Beitrag zum Unterrichtsgeschehen, so besteht dieser darin, den Lehrkräften bei ihrer Gestaltung der Unterrichtsagenda zu *assistieren* (Hammersley 1974, S. 365; Mehan 1979, S. 81–122; Davies 1983, S. 57). Die Gegenposition wird durch die Idee des „abweichenden Verhaltens" vertreten. Beziehen sich die Beiträge der Schüler nicht auf die von Lehrkräften etablierte ‚Kernaktivität', so werden sie als ‚Abweichung' von der normativen Ordnung (Heinze 1976, 1980; Hargreaves/Hestor/Mellor 1981) bzw. ‚Unterrichtsstörungen' (Willis 1976; Woods 1976; Alpert 1991) und als Indikator von „a lack of control in the class" (Denscombe 1985, S. 157) konzeptualisiert. Aus dieser Perspektive stellen Schüleraktivitäten „a form of insurrection against the legitimate government of the classroom" (Manke 1997/2008, S. 124–125) dar.

Zweitens werden Beiträge und Einflussmöglichkeiten der Schüler auf den Unterrichtsverlauf hauptsächlich mit Bezug auf den ‚instruktiven Diskurs' der Lehrkräfte thematisiert. Auch wenn die Teilnahme der Schüler am Unterricht nicht nur als ‚Verfolgen' und Unterstützung der durch die Lehrperson etablierten Kernaktivitäten, sondern auch als Initiative ergreifende Handlungen verstanden wird, so wird dies überwiegend im Rahmen des IRE-Interaktionsformates als Grundmuster der Unterrichtskommunikation betrachtet (vgl. Mehan 1979, S. 126–171; Scott/Mortimer/Aguiar 2006; Reinsvold/Cochran 2012). Schülerinitiierte Interaktionsbeiträge können nur dann erfolgreich sein, wenn sie an bestimmten Stellen hinsichtlich der IRE-Sequenz produziert werden (Mehan 1979, S. 159).

Der ‚instruktive Diskurs' ist jedoch „only one of some number of ways of speaking, and likely not the only occasion on which teachers and students produce and display the asymmetry of their status and work there" (Macbeth 1990, S. 199). Die

Untersuchungen von Candela zeigen beispielsweise, dass diskursive Interventionen der Schüler auf die Konstruktion eines alternativen Konsensus ausgerichtet sein können, das der Version der Lehrperson widerspricht (1995), oder unter Umständen zur situativen ‚Umwandlung' der Interaktionsrollen durch „creat[ing] new conditions of relevance for the following turns" (1999, S. 156) führen können.

Vor dem Hintergrund der hier analysierten studentischen Timing-Praktiken kann die Vorstellung vom Unterricht als einem kollaborativ produzierten ‚gemeinsamen Produkt' – jedenfalls was *universitäre Seminare* betrifft – re-spezifiziert werden. Der Einfluss, den Studierende auf den Interaktionsverlauf in universitären Seminaren ausüben (können), besteht nicht nur in den kooperativen Beiträgen, sondern wird auch durch grundsätzlich konkurrierende Orientierungen und Interaktionshandlungen konstituiert. Letztere lassen sich jedoch nicht in Termini von ‚Unterrichtsstörung' oder ‚Verletzung' der normativen Ordnung beschreiben. Vielmehr können sie besser als „Interaktionsmanagement ‚von unten'" (Schmitt 2009) verstanden werden. In diesen sowohl verbalen als auch nonverbalen Praktiken der Interaktionssteuerung von Seiten der Studierenden tritt aus meiner Sicht der *gemeinsame* Aspekt der Hervorbringung des Seminars am deutlichsten zutage. Diese Praktiken ermöglichen unter Umständen eine lokale Transformation der Interaktionsdynamik und Situation, indem z.B. die Lehrperson in eine reaktive Position gedrängt wird bzw. die Interaktionsordnung zu einer Verhandlungssache wird. Sie zeigen, dass ‚Gemeinsamkeit' keineswegs ein Ausgangspunkt, sondern vielmehr ein durch *gegenseitige* Einflussmöglichkeiten aller Beteiligten geprägtes Produkt des Seminars ist, das durch Verständigungsprozesse und sowohl kooperative als auch konfrontierende Handlungsorientierungen konstituiert wird.

Dank

Ich danke den StudentInnen und DozentInnen, die sich in ihrem universitären Alltag beobachten lassen haben und diese Untersuchung möglich gemacht haben. Für Diskussionen und Rückmeldungen möchte ich meinen Dank Georg Breidenstein, Christian Greiffenhagen, Michael Hecht, Markus Komm und zwei anonymen Gutachtern der Zeitschrift aussprechen, die verschiedene Fassungen dieses Beitrags gelesen und mir wertvolle Überarbeitungshinweise gegeben haben. Die vorliegende Arbeit ist ein Teil meiner Untersuchung zu studentischen Praktiken des Managements der Seminar-Interaktionen, welche vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) gefördert wurde.

Anmerkungen

1 Die „Initiation–Reply–Evaluation"-Struktur (IRE-Struktur) weist darauf hin, dass die Lehr-Lern-Interaktion durch ein spezifisches System des Sprecherwechsels gekennzeichnet ist: Frage (des Lehrers) – Antwort (des Lernenden) – Bewertung (des Lehrers). Die verschiedenen Aspekte der IRE-Struktur wurden in einer ganzen Reihe von Arbeiten untersucht (vgl. McHoul 1978; Mehan 1979; Heap 1985; Lerner 1995; Nassaji/Wells 2000; Hellermann 2005; Lee 2007). Den erwähnten Arbeiten zufolge lässt sich diese dreiteilige IRE-Struktur als konstitutiver Mechanismus der Organisation der Interaktionsordnung im Unterricht und der Interaktionsgliederung in einzelne Episoden auffassen.

2 Die Ethnomethodologie betrachtet Zeit als internes Phänomen sozialer Praktiken, welches sich auf das lokale Verständnis und die materiale Artikulation der „Zeit" für die Durchführung und Vollendung der jeweils partikularen Aktivitäten unter situativen Umständen bezieht. Zeit wird hier verstanden in Bezug auf die praktische Kompetenz der Mitglieder, ihre Tätigkeiten und Interaktionen mit der Zeit zu arrangieren. Zur ethnomethodologischen Konzeption der Zeit allgemein vgl. Rawls 2005; zur Thematisierung der Zeit in unterschiedlichen sozialen Settings vgl. z.B. Sudnow 1979; Lynch/Livingston/Garfinkel 1985; Button 1990; Crabtree/Rouncefield/Tolmie 2011.
3 Zur Herstellung von Aufmerksamkeit als einem ‚echten' Problem des Unterrichtsbeginns vgl. Hecht 2009, S. 159–245.
4 Zu einer ausführlichen Darstellung der Workplace Studies vgl. Knoblauch/Heath 1999; Luff/Hindmarsh/Heath 2000; Heath/Button 2002.
5 Kounin (1970) spricht von „‚ripple affect' of reprimand": „how a reprimand to one student ripples through the others" (zitiert nach: Macbeth 1987, S. 155).
6 Die Worte der Dozentin „Wir haben noch zwei weitere Forschungsansätze. Der persönlich-orientierte Ansatz" sind hier nicht syntaktisch, sondern interaktionell als ‚Frage' zu verstehen: sie werden zwar als Aussagesätze formuliert, erfordern aber eine Antwort als Erläuterung dessen, was ein „persönlich-orientierter Ansatz" ist.

Literatur

Alpert, B. (1991): Students' resistance in the classroom. In: Anthropology & Education Quarterly 22(4), S. 350–366.
Bergmann, J. (2011): Studies of Work. In: Bergmann, J./Ayaß, R. (Hrsg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Mannheim, S. 391–405.
Breidenstein, G./Tyagunova, T. (2012): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 387–404.
Burns, St. L. (2012): Lecturing Work: A Collaborative Study with Harold Garfinkel. In: Human Studies 35(2), S. 175–192.
Button, G. (1990): On Member's Time. In: Réseaux, Hors Série 8(1), S. 161–182.
Candela, A. (1995): Consensus construction as a collective task in Mexican science classes. In: Anthropology & Education Quarterly 26(4), S. 1–17.
Candela, A. (1999): Students' power in classroom discourse. In: Linguistics and Education 10(2), S. 139–163.
Crabtree, A./Nichols, D./O'Brien, J./Rouncefield, M./Twidale, M. (2000): Ethnomethodologically Informed Ethnography and Information System Design. In: Journal of the American Society for Information Science 51(7), S. 666–682.
Crabtree, A./Rouncefield, M./Tolmie, P. (2011): The temporal Order of work. In: Crabtree, A./Rouncefield, M./Tolmie, P. (Eds.): Ethnomethodology at work. Farnham, S. 91–107.
Crabtree, A./Rouncefield, M./Tolmie, P. (2012): Doing Design Ethnography. London.
Davies, B. (1983): The role pupils play in the social construction of classroom order. In: British Journal of Sociology of Education 4(1), S. 55–69.
Denscombe, M. (1985): Classroom control. A sociological perspective. London.
Eglin, P. (2009): What Do We Do Wednesday? On Beginning the Class as University-Specific Work: A Preliminary Study. In: Canadian Review of Sociology 46(1), S. 39–57.
Francis, D./Hester, S. (2004a): Identity and interaction in a reception class. In: Francis, D./Hester, S. (Eds.): An invitation to ethnomethodology. London, S. 121–128.
Francis, D./Hester, S. (2004b): Some organizational features of university lectures. In: Francis, D./Hester, S. (Eds.): An invitation to ethnomethodology. London, S. 115–121.
Garfinkel, H. (2002): Ethnomethodological policies and methods. In: Garfinkel, H.: Ethnomethodology's program: working out Durkheim's aphorism. Lanham, S. 169–193.

Hammersley, M. (1974): The organization of pupil participation. In: Sociological Review 22(3), S. 355–368.
Hargreaves D./Hestor, D./Mellor, F. (1981): Abweichendes Verhalten im Unterricht. Weinheim und Basel.
Heap, J. L. (1985): Discourse in the production of classroom knowledge: Reading lessons. In: Curriculum Inquiry 15(3), S. 245–279.
Heath, Ch./Button, G. (2002): Editorial Introduction. In: British Journal of Sociology 53(2), S. 157–161.
Hecht, M. (2009): Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns. Wiesbaden.
Heinze, T. (1976): Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern. München.
Heinze, T. (1980): Schülertaktiken. München, Wien, Baltimore.
Hellermann, J. (2005): Syntactic and prosodic practices for cohesion in series of three-part sequences in classroom talk. In: Research on Language and Social Interaction 38(1), S. 105–130.
Hustler, D. E./Payne, G. (1982): Power in the classroom. In: Research in Education 28, S. 49–64.
Iszatt-White, M./Kelly, S./Randall, D./Rouncefield, M. F. (2004): Following the leader: Ethnography, ethnomethodology and educational research. In: British Educational Research Association (BERA) Annual Conference (Manchester).
Knoblauch, H./Heath Ch. (1999): Technologie, Interaktion und Organisation: Die Workplace Studies, in: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 25(2), S. 163–181.
Kounin, J. S. (1970): Discipline and Group Management in Classrooms. New York.
Lee, Y.-A. (2007): Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. In: Journal of Pragmatics 39(6), S. 1204–1230.
Lerner, G. (1995): Turn design and the organization of participation in instructional activities. In: Discourse Processes 19(1), S. 111–131.
Luff, P./Hindmarsh, J./Heath, Ch. (Eds.) (2000): Workplace Studies: Recovering Work Practice and Informing Design. Cambridge.
Lynch, M./Livingston, E./Garfinkel, H. (1985): Zeitliche Ordnung in der Arbeit des Labors. In: Bonß, W./Hartmann, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft: Zur Realität und Geltung soziologischer Forschung. Sonderband 2 der „Sozialen Welt". Göttingen, S. 179–206.
Macbeth, D. H. (1987): Managements' Work: The Social Organization of Order and Troubles in Secondary Classrooms. Ph. D. thesis, University of California, Berkeley.
Macbeth, D. H. (1990): Classroom order as practical action: The making and un-making of a quiet reproach. In: British Journal of Sociology of Education 11(2), S. 189–214.
Macbeth, D. H. (1991): Teacher authority as practical action. In: Linguistics and Education 3 (4), S. 281–313.
Macbeth, D. H. (1992): Classroom "floors": Material organizations as a course of affairs. In: Qualitative Sociology 15(2), S. 123–150.
Macbeth, D. H. (2000): Classrooms as installations: Direct instruction in the early grades. In: Hester, S./Francis, D. (Eds.): Local Educational Order: Ethnomethodological studies of knowledge in action. Amsterdam/Philadelphia, S. 21–71.
Manke, M. P. (1997/2008): Classroom power relations: understanding student-teacher interaction. New Jersey.
McHoul, A. W. (1978): The organization of turns at formal talk in the classroom. In: Language in Society 7(2), S. 183–213.
Mehan, H. (1979): Learning lessons: Social organization in the classroom. Cambridge.
Nassaji, H./Wells, G. (2000): What's the use of "Triadic dialogue"? An investigation of teacher-student interaction. In: Applied Linguistics 21(3), S. 376–406.
Payne, G. (1976): Making a lesson happen: An ethnomethodological analysis. In: Hammersley, M./Woods, P. (Eds.): The Process of Schooling: A Sociological Reader. London, S. 33–40.

Payne, G. (1982): Dealing with a late-comer. In: Payne, G./Cuff, E. C. (Eds.): Doing teaching: the practical management of classrooms. London, S. 90–103.
Payne, G./Hustler, D. (1980): Teaching the class: The practical management of a cohort. In: British Journal of Sociology of Education 1(1), S. 49–66.
Rawls, A. W. (2005): Garfinkel's Conception of Time. In: Time and Society 14(2/3), S. 163–190.
Reinsvold, L./Cochran, K. (2012): Power Dynamics and Questioning in Elementary Science Classrooms. In: Journal of Science Teacher Education 23(7), S. 745–768.
Schegloff, E. A./Sacks, H. (1973): Opening up closings. In: Semiotica 8(4), S. 289–327.
Schmitt, R. (2009): Schülerseitiges Interaktionsmanagement: Initiativen zwischen supportiver Strukturreproduktion und Subversion. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 20–69. http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/ga-schmitt.pdf [12.01.2014].
Scott, P. H./Mortimer, E. F./Aguiar, O. G. (2006): The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. In: Science Education 90(4), S. 605–631.
Sudnow, D. (1979): Talk's body: a meditation between two keyboards. New York.
Turner, R. (1972): Some formal properties of therapy talk. In: Sudnow, D. (Eds.): Studies in Social Interaction. New York, S. 367–396.
Willis, P. (1976): The class significance of counter school culture. In: Hammersley, M./ Woods, P. (Eds.): The process of schooling: A sociological reader. London, S. 188–200.
Woods, P. (1976): Having a laugh: an antidote to schooling. In: Hammersley, M./Woods, P. (Eds.): The process of schooling: A sociological reader. London, S. 178–187.

Transkriptionskonventionen:

?	steigende Tonhöhenbewegung
.	fallende Tonhöhenbewegung
,	gleichbleibende Tonhöhenbewegung
(und)	vermuteter Wortlaut, nicht sicher rekonstruierbar
( )	unverständliche Textpassage
/	Wort- bzw. Satzabbruch
=	schneller Anschluss eines neuen Redezugs
<u>Nein</u>	betont
(.)	geschätzte Pause von ca. 1 Sek. Dauer
(2.0)	geschätzte Pause von ca. 2 Sek. Dauer
((lacht))	Umschreibung nonverbaler Handlungen und Ereignisse
<erstaunt>	interpretierende Kommentare