

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/294836163>

Ethnomethodologie und Konversationsanalyse

Chapter · January 2012

DOI: 10.1007/978-3-531-18944-4_24

CITATIONS

13

READS

467

2 authors, including:



Tanya Tyagunova

Martin Luther University Halle-Wittenberg

17 PUBLICATIONS 26 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



The hidden life of university exams [View project](#)

Ethnomethodologie und Konversationsanalyse

Georg Breidenstein und Tanja Tyagunova

Mit dem Begriff „Ethnomethodologie“ ist nicht etwa eine Methodologie wissenschaftlichen Forschens bezeichnet, sondern ein spezifisches Forschungsinteresse an den „Methoden“ der Teilnehmer. 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. Diese Methoden stehen im Fokus ethnomethodologischer Studien. Die Ethnomethodologie stellt also einen Untersuchungsansatz dar, der die klassische soziologische Frage, wie soziale Ordnung möglich ist, so stellt, dass man sich dem alltäglichen Handeln der Mitglieder einer Gesellschaft zuwendet, in dessen Vollzug die sinnhafte Ordnung erst hergestellt wird.

Die Ethnomethodologie als einen speziellen soziologischen Ansatz zu betrachten, wie es in diesem Beitrag im Wesentlichen geschieht, entspricht allerdings nicht ihrem Selbstverständnis. Sie selbst versteht sich eher als eine radikale Alternative zur (herkömmlichen) Soziologie, zu der sie sich letztlich in einem „asymmetrischen und inkommensurablen“ Verhältnis sieht (vgl. Garfinkel/Wieder 1992; auch Garfinkel 1988 und 2002). Darüber hinaus entziehen sich Ethnomethodologen selbst 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 selektiv und bedarf auf jeden Fall der Ergänzung durch die unmittelbare Auseinandersetzung mit empirischen ethnomethodologischen Arbeiten. Schließlich erwachsen auch aus der spezifischen Begrifflichkeit der Ethnomethodologie gewisse Schwierigkeiten für eine einführende Darstellung, insbesondere insofern die meisten dieser Begriffe nur in englischer Sprache vorliegen. Auch grundlegende ethnomethodologische Arbeiten (z. B. Garfinkel 1967; Sacks 1992) liegen bis heute nicht in deutscher Übersetzung vor und in der deutschsprachigen Bildungsforschung ist der ethnomethodologische Ansatz kaum aufgegriffen worden.

1 Grundlinien und methodologische Prämissen der Ethnomethodologie

Harold Garfinkel, mit dessen Namen die Entstehung der Ethnomethodologie untrennbar verbunden ist, hat die konzeptionellen und methodologischen Grundlagen dieses Ansatzes 1967 in dem Band „Studies in Ethnomethodology“ formuliert, der eine Reihe seiner frühen theoretischen Arbeiten und empirischen Studien sowie den programmatischen Aufsatz „What is Ethnomethodology?“ enthält. Das ethnomethodologische Forschungsprogramm wurde dann von Harvey Sacks in Zusammenarbeit mit Emmanuel Schegloff und Gail Jefferson der „Konversationsanalyse“ zugrunde gelegt, die sich in den 1960er und 1970er Jahren zu einer eigenen Forschungsrichtung entwickelt hat und deren charakteristisches Profil vor allem durch Sacks' „Lectures“ (1992), sowie zahlreiche empirische Arbeiten von Schegloff und Jefferson geprägt wurde (v. a. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974; Schegloff/Jefferson/Sacks 1977). Sowohl die Ethnomethodologie als auch die Konversationsanalyse erwachsen aus einer prinzipiellen Frontstellung gegenüber der traditionellen soziologischen Forschung.

Garfinkels Vorwurf an die „formal analytische Soziologie“ besteht darin, dass sie den Durkheim'schen Satz – die objektive Realität sozialer Fakten sei das fundamentale Phänomen der Soziologie – ignoriere und stattdessen soziale Fakten lediglich als Produkte oder Konstruktionen sozialwissenschaftlicher Methoden in den Blick nehme (Garfinkel 2002: 65–66). Sowohl in den „Studies in Ethnomethodology“ (1967) als auch in „Ethnomethodology's Program“ (2002) insistiert Garfinkel darauf, tagtägliches Handeln, soziale Praktiken und die praktischen Umstände der Teilnahme am Alltagshandeln als „phenomena in their own right“ (Garfinkel, 1967: 1) zu betrachten.

Aus ethnomethodologischer Perspektive geht herkömmliche soziologische Forschung an der Frage, wie sich soziale Phänomene in den und durch die tagtäglichen Praktiken der Mitglieder der Gesellschaft konstituieren, achtlos vorbei, insoweit sie die grundlegenden formalen Eigenschaften sozialen Handelns als „Gegebenheit“ voraussetzt, diese unerklärt und unsichtbar zum Ausgangspunkt ihrer Untersuchungen macht und damit alltagsweltliche Wissensbestände und Praktiken als analytische Ressourcen benutzt, anstatt sie zum Thema zu machen. Dies bedeutet, nicht nach den „tatsächlichen“ Eigenschaften sozialer Strukturen, sondern nach lokalen Praktiken ihrer Hervorbringung zu fragen (vgl. Zimmerman/Pollner 1976: 68). Damit re-spezifiziert die Ethnomethodologie alle alltäglichen Phänomene, die sie nicht als Mittel sondern als Gegenstand der Untersuchung betrachtet. Die grundlegende ethnomethodologische Prämisse besteht dabei darin, soziale Wirklichkeit als eine „Vollzugswirklichkeit“ (Bergmann 2005: 122) zu verstehen: Soziale Phänomene werden laufend in konzentrierten Handlungen und Wahrnehmungen hervorgebracht. Dabei erzeugen alltägliche soziale Handlungen im Laufe ihrer Durchführung ihre eigene Sichtbarkeit, Beschreibbarkeit und Verstehbarkeit – was Garfinkel „natural accountability“ nennt (2002: 173) – und sind damit prinzipiell rational. Auch in diesem Punkt setzt die Ethnomethodologie sich von der „konventionellen Soziologie“ ab, die Gesellschaftsmitglieder nicht als me-

thodisch-kompetent Handelnde, sondern als „judgemental dopes“, d. h. als „kulturelle Deppen“ (Weingarten, Sack 1976: 20) oder „Beurteilungstrottel“ (Bergmann 2005: 121) betrachte. Aus ethnomethodologischer Perspektive sind die Handelnden imstande, ihre Wissenssysteme rational, d. h. methodisch und situationsbezogen zu gebrauchen. Infolge ihrer essentiellen Reflexivität dienen praktische Darstellungen einerseits dazu, situierte Beschreibungen und Handeln so „umzuformulieren“, dass sie verstehbar und eindeutig innerhalb der Situation ihrer Hervorbringung werden; andererseits sind sie selbst situiert bzw. kontextgebunden und ihrerseits von Mehrdeutigkeit und „Indexikalität“ nicht frei und geben insofern Anlass zu weiteren Erklärungen (vgl. dazu Garfinkel/Sacks 1976).

Indem die Ethnomethodologie sich mit methodischen Hervorbringungen praktischer sozialer Handlungen beschäftigt, mit dem „Wie-es-gemacht-wird“ und dem „Wie-es-zu-machen-ist“, interessiert sie sich nicht dafür, warum sie von Mitgliedern durchgeführt werden oder inwieweit sie korrekt oder falsch sind. Zu allen Fragen nach der Adäquatheit, der Angemessenheit, dem Nutzen oder der Erwünschtheit der durchzuführenden Handlungen postuliert die Ethnomethodologie prinzipielle Indifferenz, was nicht „Wertfreiheit“ bedeutet, sondern eher die Einsicht umschreibt, dass es für die Wissenschaft keinen privilegierten Standpunkt gegenüber dem Alltagshandeln 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.

Ein weiteres Postulat, das mit der unvermeidlichen Mannigfaltigkeit ethnomethodologischer Untersuchungen verbunden ist, wird als „unique adequacy requirement of methods“ (Garfinkel/Wieder 1992: 182, Garfinkel 2002b: 175) formuliert. Ausgehend von der ethnomethodologischen Verpflichtung, das „real-lebensweltliche“ der Phänomene zu analysieren, hängt die Art und Weise, wie eine Untersuchung durchgeführt und präsentiert wird, vom eigenartigen Charakter des zu untersuchenden Phänomens ab. In diesem Sinne ist die Untersuchungsmethode vom Untersuchungsgegenstand nicht zu trennen. Ethnomethodologen greifen zu Methoden, die eine tiefe Immersion in die spezifische Situation und soziale Praxis ermöglichen, um das zu untersuchende Phänomen adäquat zu erfassen. Denn um imstande zu sein, eine Praxis zu identifizieren und zu verstehen, muss man die Erfahrung ihrer Hervorbringung machen. Gefordert wird also, dass die Forscherin oder der Forscher mindestens in einem allgemeinen Sinne („vulgarly“) kompetent in Bezug auf die lokale Hervorbringung und natürliche Erklärbarkeit des zu untersuchenden Phänomens sein muss (Garfinkel 2002b: 175–176).

Die grundlegenden ethnomethodologischen Fragen nach den Prozeduren und Methoden, mittels derer das Alltagsleben verstehbar, d. h. normal, gerechtfertigt, ordnungsgemäß und moralisch wird, interessieren auch die Konversationsanalyse (= KA). Die KA versucht soziale Ordnung in einem Bereich aufzufinden, in dem es unmöglich zu sein scheint, Ordnung oder ihr zu Grunde liegende Regeln zu entdecken, im Bereich alltäglicher Gespräche. Dabei unterscheidet sie sich von anderen sozial-wissenschaft-

lichen Methoden dadurch, dass sie Gespräche (talk-in-interaction) nicht als ein Fenster behandelt, durch das andere Sozialprozesse oder breitere soziologische Variablen zu untersuchen wären, sondern vielmehr als Analysegegenstand „in its own right“, d. h. als einen selbständigen Sozialprozess, der von seinen eigenen Regularitäten gesteuert wird (Hutchby/Wooffitt, 1998: 21).

Ausgehend von der Prämisse der Geordnetheit („order at all points“) (Sacks 1984: 22), untersucht die KA also, wie bestimmte Verfahren die Kommunikation sinnvoll und verständlich machen. Grundlegende Verfahren solcher Art sind die sequentielle Organisation der Redezüge im Gespräch und das Sprecherwechsel-System („turn-taking-system“), die die Ablauforganisation von sozialer Interaktion regulieren (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974).

Methodisch ist die KA als streng naturalistischer Forschungsansatz charakterisiert. Der „registrierende Konservierungsmodus“ (Bergmann 1985), dem die KA folgt, fordert, soziales Geschehen in den Details seines realen zeitlichen Ablaufs mittels Audio- und/oder Videoaufzeichnung zu fixieren. Erst durch solcherart „passive“ Registrierung mit nachfolgender ausführlicher Transkription der aufgezeichneten Rohdaten und eingehender Analyse der Gesprächssequenzen – einschließlich der scheinbar irrelevanten, unwesentlichen oder überflüssigen Feinheiten der Interaktionsdynamik wie etwa Pausen, Betonungen, Gesprächsüberlappungen und Unterbrechungen, Lachen usw. – lasse sich die lokale Ordnung im Laufe ihrer „natürlichen“ Hervorbringung erfassen. Das strikt methodisierte Vorgehen der KA, wozu die Notationskonventionen und andere prozedurale Regeln der Analyse zählen, bilden allerdings einen Punkt, an dem KA nicht nur „von außen“ sondern auch „von innen“ stark kritisiert wird. Schenkein (1976: 421–422, Anmerkung 1) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Untersuchungen der KA sich „in zunehmendem Maße sowohl methodisch als auch grundsätzlich“ von „ethnomethodologischen“ Untersuchungen unterscheiden.

Die so genannten „studies of work“ stellen einen weiteren Forschungsansatz dar, der neben der KA in der Mitte der 1970er Jahre aus dem ethnomethodologischen Forschungsprogramm entstanden ist und dessen Untersuchungsgegenstand die Arbeitsvollzüge in ihrer lokalen Produktion und das in professionellen Praktiken verkörperte Wissen bilden (vgl. Garfinkel 1986). Der Ansatz der „studies of work“ kann in gewissem Maße als eine Reaktion auf die Entstehung und den Erfolg der KA angesehen werden (vgl. Bergmann 2005: 130). „Studies of work“ betonen die Komplexität professioneller Tätigkeiten und beharren auf der Mannigfaltigkeit und Pluralität der zu benutzenden Methoden, sie insistieren darauf, dass Audio(visuelle) Aufzeichnungen und Transkriptionen nicht als eine „universelle Methode“, sondern nur in Bezug auf eine bestimmte Art sozialer Phänomene angewendet werden können (vgl. Francis/Hester 2000: 4–5).

Allgemein formuliert interessieren sich die Ethnomethodologie sowie (ethnomethodologische) Konversationsanalyse für die Kunstfertigkeit praktischen Handelns. Nur mit einem Notizblock, einem Diktaphon und/oder einer Videokamera ausgerüstet, geht der Ethnomethodologe zu Hausfrauen und Labor-Wissenschaftlerinnen, Tibeti-

schen Mönchen und Mathematikern, Polizisten und Ärztinnen, (Hochschul)lehrerinnen und Fernfahrern, um die gewöhnlichsten Dinge zu entdecken. Diese Dinge, die Praktiken der Mitglieder – vom Anstehen in Warteschlangen, über das Schachspiel bis hin zum Führen eines mathematischen Beweises – sind für diejenigen, die sie kunstfertig beherrschen, normalerweise uninteressant und werden von ihnen ignoriert. Wenn der Ethnomethodologe diese ignorierten organisatorischen „practicalities“ beschreibt, macht er dies in einer Art und Weise, die es ermöglichen würde, die spezifischen alltagsweltlichen Praktiken zu erlernen. Damit ist eine ethnomethodologische Beschreibung mit der zu beschreibenden Praxis untrennbar verbunden. Sie kann als eine Art Gebrauchsanweisung betrachtet werden, die mit der zu beschreibenden Praxis in reflexiver Beziehung steht. Man erwirbt mit der ethnomethodologischen 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. Solcherart Mitspiel-Kompetenzen zu erwerben bedeutet natürlich für die verschiedenen Bereiche sehr Unterschiedliches: Um das alltägliche Handeln von neurologischen Wissenschaftlern zu verstehen, muss man dazugehörige Kenntnisse erwerben (vgl. z. B. Lynch 1985), um zu verstehen, wie Jazz-Improvisation funktioniert, hat ein ethnomethodologischer Forscher das Klavierspiel erlernt (Sudnow 1978). Diese Annäherung an das zu untersuchende Phänomen fordert aber zugleich eine gewisse Entfernung und Distanzierung vom Untersuchungsobjekt, um evidente Zuschreibungen zu vermeiden. Das heißt, dass das Einsetzen von erworbenen Kompetenzen und Kontextwissen in höchst kontrollierter Weise geschehen muss. Dies gilt umso 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.

2 Schulische Praktiken in ethnomethodologischer Perspektive

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“, „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“ wird. In Form solcher Analysen der „reality-as-a-members'-phenomenon“ (Hester/Francis 1997: 95)

untersucht der ethnomethodologische Zugang zum Bildungsbereich das, was andere Forschungsansätze voraussetzen.

So zeigen z. B. Keppeler und Luckmann (1991) in einer konversationsanalytischen Studie, wie voraussetzungsvoll es ist, im Rahmen eines Alltagsgesprächs die „Lehrerrolle“ zu übernehmen. Wissenstransfer muss entweder auf einer ‚Einladung‘ durch die Zuhörer beruhen oder durch diese autorisiert werden. Der situative „Lehrer“ eröffnet eine „teaching sequence“ erst auf Zeichen entsprechenden Einverständnisses hin, dass die anderen bereit sind, die „Schüler“ zu sein. Für die Dauer der „teaching sequence“ sind die normalen turn-taking Regeln außer Kraft, d. h. der „Lehrer“ behält das Rede-recht, bis er die Sequenz beendet. Zeichen von Unaufmerksamkeit oder Desinteresse im Publikum setzen der „teaching sequence“ allerdings normalerweise ein Ende. Wenn man sieht, wie interaktionslogisch prekär der Vollzug von Wissenstransfer ist, wird verständlich, inwieweit schulischer Unterricht ganz anderen Regelungsverfahren folgen muss, um die interaktionalen Voraussetzungen für „teaching“ auf Dauer zu stellen.

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 initiiert, organisiert und aufrecht erhalten wird. Was geschieht im Unterricht und insbesondere mittels welcher Methoden und Ressourcen konstruieren die Mitglieder der Unterrichtspraktiken, Lehrende und Studierende, durch ihre Interaktionen die Unterrichtsordnung und dadurch sich selbst als Lehrende und Studierende? 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 initiiert, organisiert und aufrecht erhalten? Wie wird die Wiederherstellung der Interaktionsordnung im Falle ihrer Störung bewerkstelligt? Wie werden Autoritäts- und Machtverhältnisse als lokale Phänomene des Klassenzimmers 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 an Bildungsphänomenen als lokal geordneten, praktischen Hervorbringungen demonstriert.

3 Exemplarische empirische Studien zu Unterrichtspraktiken

Organisation und Management des Unterrichts als lokaler Ordnung. Individuelle 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/Hustler (1980) dar, in der von Lehrern routinehaft benutzte Praktiken der Hervorbringung und Aufrechterhaltung der Unterrichtsordnung im Klassenraum aus konversationsanalytischer Perspektive analysiert werden.

Payne/Hustler beginnen mit der Beobachtung, dass Lehrer regulär 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.: 50). Bei der Analyse dieser „cohorting practices“, die die Schüler als eine Einheit, eine Kohorte, konstituieren, zeigen Payne/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 sie damit 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* (Ebd.: 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.: 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. In einer weiteren Studie (1992) zeigt Macbeth „essential reflexive“ Beziehungen zwischen der Cohorting-Praktik, der Organisation von Redezügen und der Instruktionsarbeit, die vom Lehrer bezüglich der Klasse durchgeführt wird. In Abgrenzung zu herkömmlichen Betrachtungen der Institution Schule, die die Ordnung in der Vorverteilung („pre-allocation“) von Rollen, Stundenplänen, Lehrplänen u. ä. finden, demonstriert Macbeth anhand seiner Analyse des Rederechts („floor“) als materiales Objekt, dass die Organi-

sation der Ordnung im Klassenraum eine „lokale Hervorbringung“ ist: es geht um die Ausführung von Instruktionen, Zielen, Autorität usw. *als öffentliche*, beobachtbare und analysierbare Ensembles instruktiv-materieller Details (Ebd.: 147).

Die Organisation der Lehr-Lern-Interaktion: das System des Sprecherwechsels („turn-taking system“). McHouls Untersuchung (1978), in der er an Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) direkt anschließt, stellt eine grundlegende konversationsanalytische Analyse des „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 (vgl. Mehan 1979a; Heap 1985; Nassaji/Wells 2000; Lee 2007 u. a.) aufgegriffen wurden. 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 der Unterrichtsinteraktion wird als eine Modifikation des Alltagsgesprächs untersucht (vgl. z. B. 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).

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. Spätere KA-Untersuchungen haben verschiedene Verfahren beleuchtet, mit deren Hilfe die dreiteilige IRE-Struktur realisiert und durch die Verwendung einer inkompletten Struktur der Redezüge oder prosodischer Manipulationen beim Feedback des Lehrers ausgedehnt werden kann (vgl. z. B. Lerner 1995; Hellermann 2005).

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 Ausnahmen und 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 Beobachtung, 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.: 124).

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 Aussagen (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 „self-repair“ verbreitet ist (vgl. Schegloff, Jefferson, and Sacks 1977), die Lehr-Lern-Kommunikation durch „other-correction“ und vom Anderen (vom Lehrer) initiierte „self-correction“ 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: 935).

Anders als McHoul, der die Organisation von Korrekturen in der Lehr-Lern-Interaktion mit der von Reparaturen im Alltagsgespräch vergleicht, beharrt Macbeth (2004: 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 Bekanntheit der Antworten in dem Fall, wenn die „korrekte“ Antwort nicht gefunden wurde (Ebd.: 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 – und zeigt, dass Unterbrechungen eine positive Instruktionfunktion für die Gruppe haben können. Hester und Francis (1997) analysieren die 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 „Studenten“ erkennbar sind. Die Studenten 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 zueinander.

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 „ignorierte, inhaltlich-spezifische totale Geordnetheit der Vorlesung als spezifisch-universitäre Arbeit“ (Ebd.: 219). Garfinkels 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: Studenten müssen sich auf sie orientieren und sie erkennen, um imstande 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“ hervorzubringen, ist eine essentielle Eigenschaft seiner Kunstfertigkeit die Disziplin und die Ordnung im Vorlesungsraum aufrecht zu erhalten. Die Sammlung der von Garfinkel beschriebenen

Phänomene stellt mannigfaltige Momente der Vorlesung dar, deren Ordnung in ihren inneren Details erkennbar wird.

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.: 193), wobei er zwischen „fokussierenden Blicken“ (Ebd.: 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“ (Ebd.: 223 f.).

„Doing student/teacher“. Ein dominantes Thema im Feld der Bildungsforschung stellt das der Identitäten und institutionellen Positionen der Teilnehmer dar, sowie der Verhältnisse zwischen Lehrenden und Studierenden, die typischerweise mit dem Hinweis auf „Macht“ und „Autorität“ als erklärende Kategorien betrachtet werden. Abweichend davon stellt die Ethnomethodologie die Frage ganz anders: Wenn Interaktionsverhältnisse zwischen Lehrenden und Studierenden durch Asymmetrie gekennzeichnet sind, wie wird diese in jedem jeweiligen Fall lokal hervorgebracht? Wie werden „Macht“ und „Autorität“ als praktische Umstände, auf die Teilnehmer sich gemeinsam orientieren, produziert? Was heißt es also, als „Lehrer“ oder „Schüler“ zu agieren?

So zeigen Hustler/Payn (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 der Seite 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/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 Studenten 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“ erweist sich als problematisch innerhalb der von Studenten mitkonstituierten akademischen Kultur.

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. Kalthoff (1996) beschreibt die Korrektur von Klassenarbeiten und auch die Festsetzung von Noten in Abiturprüfungen als „Verteilungsarbeit“ (Ebd.: 115), die sich auf die konkrete Schülergruppe und deren Sortierung bezieht. Verkuyten (2000) zeigt in der Analyse einer Zeugniskonferenz, welche interaktive ‚Arbeit‘ geleistet wird, um die vergebenen Zensuren als objektiv und gerechtfertigt (accountable) zu etablieren. Während sich gute Noten als unproblematisch erweisen, bedürfen schlechte Noten einer „Erklärung“. Diese situativen Erklärungen richten sich immer auf die betreffenden Schüler, und zwar entweder auf mangelnde Begabung oder auf mangelnde Anstrengung. Die Praxis der Leistungsbewertung selbst wird dabei entthematisiert. „Accounts were given in which versions of reality were constructed, making the methods of teaching, interpretation and assessment invisible“ (Verkuyten 2000: 469).

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. 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 2010). Mithilfe von Leistungsbewertungspraktiken können sich die Teilnehmer wechselseitig *zeigen*, dass im Unterricht etwas „gelernt“ wurde, oder zumindest hätte gelernt werden können.

4 Kritik, Potential und Perspektiven

Mit den zuletzt angesprochenen Arbeiten haben wir den Bereich der ethnomethodologischen Forschung im engeren Sinn bereits verlassen, insofern hier ein ethnographisches Vorgehen sich keineswegs auf die Analyse von aus technischer Aufzeichnung gewonnenen Daten beschränkt, wie es die KA fordert und außerdem auch ‚inhaltliche‘ Aspekte der Interaktion interpretiert werden. In diesen Arbeiten wird die Ethnometho-

dologie als analytische Einstellung und Heuristik verwendet, indem schulische Realitäten wie etwa „Leistungen“ oder „Leistungsvermögen“ von Schülern als situative und praktische Hervorbringungen untersucht werden und indem beobachtbares Verhalten von Teilnehmern als praktische Lösung praktischer Probleme verstanden wird, ohne sich der strengeren methodischen Ausrichtung etwa der KA anzuschließen. Das Verhältnis von Ethnomethodologie und Ethnographie wäre genauer zu diskutieren, was an dieser Stelle allerdings nicht geschehen kann (vgl. dazu Pollner/Emerson 2001).

Der Großteil der ethnomethodologischen Forschung zu Interaktionen in Bildungsinstitutionen, soviel lässt sich festhalten, entstammt dem Bereich der KA. Darüber hinaus lässt sich konstatieren, dass insgesamt deutlich die Analyse des Unterrichtsgesprächs als eines spezifischen mit der Institution Schule verbundenen Interaktionsformates die Forschung dominiert. Das Interesse der KA am Unterrichtsgespräch ist verständlich, weil es geradezu den Paradefall eines institutionellen und institutionalisierten Gesprächsformates darstellt. Aus Sicht der Unterrichtsforschung aber mag sich mit dieser Fokussierung der empirischen Analysen auf das Unterrichtsgespräch auch eine gewisse Engführung verbinden. Eine der aussichtsreichen Aufgaben bildet in diesem Zusammenhang die interne Differenzierung und Unterscheidung von Lehr-Lern-Praktiken nicht im Vergleich zum Alltagsgespräch als Basisstruktur (was nahe legt, die institutionelle Ordnung als ihre Abweichung oder Variation zu betrachten), sondern innerhalb der Bildungsinstitution als solcher. Außerdem kann problematisiert werden, dass die Analysen, die sich der Untersuchung der (Re)Produktion der Zentralstellung der Lehrperson in der Unterrichtsinteraktion widmen, ihrerseits 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 Unterrichtsforschung läge also in der Fokussierung auf Lehr-Lern-Aktivitäten jenseits des Unterrichtsgesprächs: die Bearbeitung von Aufgaben, die Konstitution von Gruppenarbeit und auch so elementare Tätigkeiten wie das (Ab)schreiben, das Zuhören oder das Plätze-Nehmen – wie wird das gemacht? Welche praktischen Fertigkeiten und interaktiven Vollzüge gehören dazu? Nicht nur das Tun des Lehrers, auch der „Schülerjob“ (vgl. Breidenstein 2006) lässt sich als praktische Hervorbringung der Realität schulischen Unterrichts beschreiben. Eine aktuelle Aufgabe stellt in diesem Zusammenhang die systematische Untersuchung von parallelen Schüler- bzw. Studentenaktivitäten während des Unterrichts dar – von „off-task talk“ (Markee 2004) bis zur Bearbeitung von „Außen“-Aufgaben, – d. h. all jener Tätigkeiten, die als Nicht-Partizipation betrachtet werden können (vgl. dazu Koole 2007).

Wenn man den Korpus ethnomethodologischer Studien im Bildungsbereich überblickt, fällt weiterhin auf, dass ein Großteil dieser Studien das Feld der Schule und insbesondere der Grundschule in den Blick nimmt, es finden sich nur wenige Studien aus dem Elementarbereich und auch die Hochschule erscheint noch deutlich vernachlässigt.

Nach diesen Bemerkungen zu vernachlässigten Feldern oder Gegenständen ethnomethodologischer Forschung wollen wir zusammenfassend eine vorläufige Zwischenbilanz ziehen: Worin liegen die Stärken des ethnomethodologischen Ansatzes, welchen Gewinn verschafft die Ethnomethodologie der Unterrichts- und Bildungsforschung? Was bleibt unthematisiert? 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 Bildungssphänomene 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 situ-ierten Praktiken. Sie versetzt in die Lage danach zu fragen, wie bestimmte Realitäten ‚gemacht‘, das heißt hervor gebracht und aufrecht erhalten werden. Beides scheint uns besonders aufschlussreich für einen Bereich sozialer Wirklichkeit zu sein, der mit so großer Selbstverständlichkeit ausgestattet ist wie Schulunterricht. Aus ethnomethodologischer Perspektive wird erkennbar, wie wir alle als Teilnehmer in die Hervorbringung grundlegender Kategorien und Verhältnisse (Schüler, 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 Bildungsbemühungen.

Die Annahme von „Inkompetenz“ auf Seiten der Schüler oder Studenten erscheint andererseits unverzichtbar für eine pädagogische Praxis – worin sollte sie sonst ihr Ziel finden? In ethnomethodologischer Perspektive allerdings müsste auch „Inkompetenz“ als situative Hervorbringung (pädagogischer) Praktiken untersucht werden. Damit soll nur angedeutet sein, welcher Art heuristisches Potential die Ethnomethodologie auch für die Bildungsforschung noch bereit halten mag.

Literatur

- Benwell, Betham M./Stokoe, Elizabeth H. (2004): University Students Resisting Academic Identity. In: *Applying Conversation Analysis*, ed. by K. Richards and P. Seedhouse. Basingstoke: Palgrave, pp. 124–139.
- Bergmann, Jörg R. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. In: Bonss, Wolfgang; Hartmann, Heinz (Hg.): *Entzauberte Wissenschaft: Zur Realität und Geltung soziologischer Forschung*. Göttingen: Schwartz, S. 299–320.
- Bergmann, Jörg R. (2005) Ethnomethodologie, in: Uwe Flick/Ernst v.Kardorff/Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 4. Auflage. S. 118–135.

- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden.
- Breidenstein, Georg (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 56, H. 6, S. 869–887.
- Francis, David/Hester, Stephen (2000): *Ethnomethodology and Local Educational Order*. In: Francis, David/Hester, Stephen (2000) (Hg.): *Local education order: ethnological studies of knowledge in action*. Amsterdam; Philadelphia : J. Benjamins Pub. Co., pp. 1–19.
- Francis, David/Hester, Stephen (2004a): Identity and interaction in a reception class. In: *An invitation to ethnomethodology*. London, pp. 121–128.
- Francis, David/Hester, Stephen (2004b): Some organizational features of university lectures. In: *An invitation to ethnomethodology*. London, pp. 115–121.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Garfinkel, Harold (1986) (Hg.): *Ethnomethodological studies of work*. London: Routledge & Kegan Paul
- Garfinkel, Harold (1988): Evidence for Locally Produced, Naturally Accountable Phenomena of Order, Logic, Reason, Meaning, Method, etc. in and as of the Essential Quiddity of Immortal Ordinary Society (I of IV): An Announcement of Studies. In: *Sociological Theory* 6, pp. 103–109.
- Garfinkel, Harold (2002): *Ethnomethodology's program: working out Durkeim's aphorism*. Edited and Introduced by Anne Rawls. New York: Rowman and Littlefield.
- Garfinkel, Harold (2002a): A study of the work of teaching undergraduate chemistry in lecture format. In: Garfinkel, Harold (2002): *Ethnomethodology's program: working out Durkeim's aphorism*. Edited and Introduced by Anne Rawls. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, pp. 219–244.
- Garfinkel, Harold (2002b): *Ethnomethodological Policies and Methods*. In: Garfinkel, Harold (2002): *Ethnomethodology's program: working out Durkeim's aphorism*. Edited and Introduced by Anne Rawls. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, pp. 169–195.
- Garfinkel, Harold/Wieder, D. Lawrence (1992): Two Incommensurable, Asymmetrically Alternate Technologies of Social Analysis. In: Watson, Graham/Seiler, Robert (Hg.), *Text in Context: Contributions to Ethnomethodology*. London: Sage, pp. 175–206.
- Garfinkel, Harold/Sacks, Harvey (1976): Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In: Weingarten, Elmar/Sack, Fritz/Schenkein, Jim (Hg.) (1976). *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 130–176.
- Heap, James L. (1985): Discourse in the production of classroom knowledge: Reading lessons. *Curriculum Inquiry* 15: S. 245–79.
- Heap, James L. (1990): Applied ethnomethodology: looking for the local rationality of reading activities. In: *Human Studies* 13: S. 39–72.
- Hecht, Michael (2009): *Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hellermann, John (2005): Syntactic and prosodic practices for cohesion in series of three-part sequences in classroom talk. In: *Research on Language and Social Interaction* 38, pp. 105–130.
- Hester, Stephen/Francis, David (1997): Reality analysis in a classroom storytelling. In: *British Journal of Sociology* 48: S. 95–112.
- Hustler, David/Payne, George (1982): Power in the classroom. In: *Research in Education*, 28: S. 49–64.
- Hutchby, Ian/Wooffitt, Robin (1998): *Conversation analysis: Principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press (UK and Europe), Blackwell Publishers Inc (USA).

- Kalthoff, Herbert (1995): Die Erzeugung von Wissen. Die Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* 41: S. 925–939.
- Kalthoff, Herbert (1996): Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. *Zeitschrift für Soziologie* 25: S. 106–124.
- Keppler, Angela/Luckmann, Thomas (1991): ‚Teaching‘. Conversational Transmission of Knowledge. In: Marková, Iwana/Foppa, Klaus (Hg.): *Asymmetries in Dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, pp. 143–165.
- Koole, Tom (2007): Parallel activities in the classroom. In: *Language and Education* 21/6, S. 487–501.
- Lee, Yo-An (2007): Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. In: *Journal of Pragmatics* 39, pp. 1204–1230.
- Lerner, Gene (1995): Turn design and the organization of participation in instructional activities. In: *Discourse Processes* 19, pp. 111–131.
- Lynch, Michael (1985): *Art and artifact in laboratory science: a study of shop work and shop talk*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Macbeth, Douglas H. (1990): Classroom order as practical action. In: *British Journal of Sociology of Education* 11: S. 189–214.
- Macbeth, Douglas H. (1991): Teacher authority as practical action. In: *Linguistics and Education*, 3: S. 281–313.
- Macbeth, Douglas H. (1992). Classroom „Floors“: Material organizations as a course of affairs. In: Peyrot, Mark/Lynch, Michael (Hg.) *Ethnomethodology: Contemporary Variations, special issues of Qualitative Sociology, Vol 15 (2)*: S. 123–50.
- Macbeth, Douglas H. (2004): The relevance of repair for classroom correction. In: *Language in Society* 33, pp. 703–736.
- Markee, Numa (2004): The organization of off-talk talk in second language classrooms. In: Richards, Keith/Seedhouse, Paul (Hg.): *Applying conversation analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 197–213.
- McHoul, Alec. W. (1978): The organization of turns at formal talk in the classroom. In: *Language in Society* 7, pp. 183–213.
- McHoul, Alexander (1990): The organization of repair in classrooms. In: *Language in Society* 19, 349–377.
- Mehan, Hugh (1979a): *Learning lesson*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mehan, Hugh (1979b): „What Time Is It, Denise?“. Asking Knowing Information Questions in Classroom Discourse. In: *Theory Into Practice* 18, pp. 285–292.
- Nassaji, Hossein/Wells, Gordon (2000): What’s the use of „Triadic dialogue“? An investigation of teacher-student interaction. In: *Applied Linguistics* 21, pp. 376–406.
- Payne, George/Hustler, David (1980): Teaching the class: The practical management of a cohort. In: *British Journal of Sociology of Education*, 1 (1): S. 49–66.
- Pollner, Melvin/Emerson, Robert M. (2001): Ethnomethodology and ethnography. In: Atkinson, Paul et al. (Hg.) *Handbook of Ethnography*, London: Sage: S. 118–35.
- Sacks, Harvey (1984): Notes on Methodology. In: Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (Hg.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 21–27.
- Sacks, Harvey (1992): *Lectures on Conversation (2 vols.)*, Hg. von Jefferson, G. Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language* 50, pp. 696–735.

- Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail/Sacks, Harvey (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: *Language* 53, pp. 361–382.
- Schenkein, Jim (1976). Letzte Bemerkungen zur Ethnomethodologie. In: Weingarten, Elmar/Sack, Fritz/Schenkein, Jim (Hg.) (1976). *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 416–424.
- Sudnow, David (1978): *Ways of the hand: the organization of improvised conduct*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Verkuyten, Maykel (2000): School marks and teachers' accountability to colleagues. In: *Discourse Studies* 2 (4), S. 452–472.
- Weingarten, Elmar/Sack, Fritz (1976): Ethnomethodologie. Die methodische Konstruktion der Realität. In: Weingarten, Elmar/Sack, Fritz/Schenkein, Jim (Hg.) (1976). *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 7–26.
- Zaborowski, Katrin U./Meier, Michael/Breidenstein, Georg (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht – Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimmerman, Don H./Pollner, Melvin (1976): Die Alltagswelt als Phänomen. In: Weingarten, Elmar/Sack, Fritz/Schenkein, Jim (Hg.) (1976). *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 64–104.