

ULRICH DAUSENSCHÖN-GAY / REINHOLD SCHMITT

## WARTEN IM KLASSENRAUM ALS INSTITUTIONELLE PRAKTIK<sup>1</sup>

### 1. Einleitung

Der auf den ersten Blick etwas seltsame Titel unseres Beitrags reflektiert in erster Linie die Spezifik unseres Falls, mit dem wir uns beschäftigen. Wir haben es nämlich mit einem Beispiel institutioneller – hier schulischer – Praxis zu tun, das sich einer klaren Klassifikation hinsichtlich seiner Aktivitätstypik und seines institutionellen Charakters zunächst widersetzt. Wir werden die Klärung dieses Problems der auffälligen Fallspezifik in folgenden Etappen angehen:

Wir nähern uns in voranalytisch-beschreibender Weise der Fallspezifik so weit an (Kap. 1.1), dass wir unser Erkenntnisinteresse in hinreichender Weise durch die Spezifik des Falls motiviert formulieren können (Kap. 1.2). Dann verorten wir unseren Fall institutioneller Praktik im etablierten Forschungsfeld 'Unterrichtsanalyse' (Kap. 1.3). Bevor wir schließlich im analytischen Teil den Fall im ethnomethodologischen Verständnis als gemeinsame Hervorbringung der Beteiligten und als Lösung eines institutionellen Problems analysieren (Kap. 3), rekonstruieren wir die Interaktionsarchitektur des Klassenraums. Dies ist notwendig, weil die Beteiligten neben den multimodalen Ressourcen ihres interaktiven Verhaltens beim Warten zentral auf den Raum als Ressource zurückgreifen. Um die Relevanz des Raumes und die sozialtopografischen Grundlagen seiner situativen Nutzung angemessen beurteilen zu können, müssen wir die Interaktionsarchitektur des Klassenraums in seiner interaktionsvorgängigen Ressourcenausstattung rekonstruieren (Kap. 2).

### 1.1 Der Fall. Warten auf den Unterrichtsbeginn

Der Fall dokumentiert den Aufschub eines Unterrichtsbegins, der damit zusammenhängt, dass in der vorangegangenen Stunde in einem anderen Fach und Raum eine Arbeit geschrieben wurde und deswegen zum vorgesehenen Unterrichtsbeginn noch nicht alle Schüler anwesend sind. Wir haben es also mit einer – durch die Institution Schule selbst initiierten – Verzögerung des Unterrichtsbegins zu tun. Dies ist zumindest die Sicht der Anwesenden und der nach und nach Hinzukommenden, welche die Situation in genau dieser Qualität herstellen und bearbeiten.

---

<sup>1</sup> An anderer Stelle (Schmitt/Dausendschön-Gay 2015) haben wir denselben Fall genutzt, um allgemeine methodisch-methodologische Überlegungen zur Raumanalyse anzustellen. Hier steht der Fall nun in der ihn charakterisierenden Aktivitätsspezifik und seiner institutionsreproduktiven Qualität im Fokus.

Am Anfang des Dokuments ertönt der Pausengong, mit dem üblicherweise der im Strukturschema der Institution erwartbare Beginn einer neuen Unterrichtsstunde markiert wird. Hier aber hat dieses Signal keinerlei Einfluss auf das Verhalten der Anwesenden. Auch die Tür des Klassenraums, die in der Regel im unmittelbaren Anschluss an den Gong vom Lehrer geschlossen wird, bleibt weiterhin offen. Gleichzeitig betreten aber Schüler den Raum und legen Rucksäcke oder Taschen und Jacken auf den vorhandenen Tischreihen ab. Sie markieren damit den Bereich als „ihren“ Platz, nehmen diesen jedoch nicht ein. Vielmehr bewegen sie sich in Richtung Fensterfront und begeben sich dort in wechselnde kommunikative Interaktionen, an denen anfänglich auch der Lehrer teilnimmt.

Die Gespräche der Schüler kreisen dabei um Themen, die weitgehend von der gerade beendeten Klausur bestimmt sind. Weiterhin wird thematisiert, dass die Schüler wegen der Klausur nach und nach „verspätet“ eintreffen und damit den Unterrichtsbeginn dieser Stunde verzögern. Der frühe Hinweis an den Lehrer lautet: *wir haben gerade eine arbeit geschrieben herr fabian da können sie [eh länger] warten* (Z. 35-36).

Der Lehrer bleibt, von kleinen Sequenzen abgesehen, mit seinen verbalen Beiträgen weitgehend auf Themen orientiert, die funktional für den Unterricht sind. Er gibt damit seinerseits den strukturellen Rahmen für das Ereignis ab, das wir vor allem deshalb ‘Warten’ genannt haben. Der Raum füllt sich in der Folge zunehmend mit Schülern, die sich entweder direkt oder nach Ablage ihrer Taschen und Jacken in die „Fenstergesellschaft“ und den dort konstituierten Interaktionsraum<sup>2</sup> integrieren. Ab einem bestimmten Zeitpunkt lösen die Schüler den Interaktionsraum am Fenster auf, begeben sich auf ihre Plätze und machen so ihrerseits den Unterrichtsbeginn möglich, der dann auch tatsächlich stattfindet.

Dieses Ereignis kann einerseits nicht problemlos als konstitutives Element von Unterricht rekonstruiert werden, zumal offenkundig die anwesenden Schüler mit ihrer „Fensterkommunikation“ sowie der Lehrer am Fokuspersonenplatz unterschiedliche Orientierungen zu erkennen geben. Andererseits ist es auch nicht möglich, die Situation als Verlängerung einer regulären Pause zu verstehen. Dazu fordert der Gong doch zu eindeutig zum Beginn von Unterricht auf, ist auch der Lehrer dauerhaft zu eindeutig auf Unterricht orientiert und legitimieren die Schüler gegenüber dem Lehrer zu oft ihre fehlende Bereitschaft zum Unterrichtsbeginn.

---

<sup>2</sup> Zum Konzept ‘Interaktionsraum’ siehe Mondada (2007); Schmitt/Deppermann (2007); Müller/Bohle (2007) sowie Schmitt (2013). Mondada (2007) bietet eine detaillierte Diskussion, in welchem Verhältnis das Konzept ‘Interaktionsraum’ zu etablierten Vorstellungen wie ‘Situation’ oder ‘Kontext’ steht.

Wir haben uns angesichts dieser Sachlage bei der Typisierung des Geschehens für 'Warten' entschieden. Wir konzeptualisieren dieses Warten als eine interaktive Anforderung an die Anwesenden und Hinzukommenden, die institutionellen Charakter besitzt und im Rahmen institutioneller Relevanzen bearbeitet wird. Wir sehen darin also nicht etwa eine subversive Alternative, die situativ die Relevanzen der Institution außer Kraft zu setzen versucht. Es handelt sich vielmehr um eine Ausnahme vom reibungslosen Betrieb, die jedoch durchaus Bestandteil der institutionellen Praxis ist. Bei der interaktiven Bearbeitung von Ausnahmen können die Beteiligten nicht fraglos auf ihre habituellen Handlungsgrundlagen zurückgreifen, sondern müssen ihr Verhalten an den Ausnahmebedingungen ausrichten und sich dies auch wechselseitig anzeigen. Für die konkrete Art und Weise, in der die Beteiligten dies tun, ist es wichtig zu wissen, dass es sich bei dem Unterricht um die Ausbildung von betrieblichen Ausbildern (AdA) handelt. Es handelt sich also um erwachsene und berufstätige Schüler, mehr oder weniger im gleichen Alter wie der Lehrer.

## 1.2 Der Fall im Feld der Unterrichtsforschung

Unterrichtskommunikation ist ein fest etablierter und hinsichtlich des empirischen Aspektreichtums gut untersuchter Gegenstand. Wir begnügen uns hier damit, auf den aktuellen Überblick in Putzier (Kap. 2.2.3, 2016) zu verweisen und die spezifische Qualität unseres Falls – das Warten als institutionelle Praktik – in seiner Kontrastqualität zu etablierten Fragestellungen und unseren eigenen Unterrichtsanalysen zu verdeutlichen.

Für unser Erkenntnisinteresse spielen organisationsstrukturelle Aspekte der Institution Schule und/oder deren gesellschaftlicher Bildungsauftrag keine Rolle. Wir analysieren auch keine Verfahren oder Prozesse, in denen Lehr- und Lerninhalte im Unterricht fach- und klassenspezifisch vermittelt werden. Auch die strukturelle Gefährdung dieses Lehr- und Lernprozesses durch nicht unterrichtskonforme Eigeninitiativen der Schüler/innen in Form von Störungen, Nebenkommunikation und struktureller Unaufmerksamkeit steht nicht in unserem Erkenntnisfokus. Der aktuelle Fall hat wenig damit zu tun, multimodal gestaltete und raumerzeugende Interaktion als die konstitutive Grundbedingung von Unterricht erkennbar zu machen<sup>3</sup> oder Lernen als gemeinsam gestaltete, kulturelle und situierte Praxis im 'Lernort Schule' zu modellieren.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Eigene Arbeiten zu diesem Aspekt sind Schmitt (2009); Heidtmann/Schmitt (2011); Kindermann et al. (2011); Schmitt (2011a, b; 2011 (Hg.); 2012a, b, c; 2013); Schmitt/Knöbl (2013, 2014).

<sup>4</sup> Siehe diesbezüglich und für den Bereich des zweisprachigen Unterrichts in der Primarstufe Dausendschön-Gay (2006, 2010 und 2012).

Der Fall, den wir nachfolgend analysieren werden, hat seine besondere Qualität darin, dass er zwischen den strukturellen Einheiten des institutionellen Ablaufs 'Unterricht' und 'Pause' „hängt“. Er verdeutlicht die Notwendigkeit, grundsätzlich alles, was im Rahmen der Institution Schule passiert, unter den Verdacht der institutionellen Reproduktion zu stellen. Indem man die gemeinsame Gestaltung von Wartephase als institutionelle Praktik ins Auge fasst, bekommt man einen realistischen Einblick in die faktische Permanenz institutioneller Reproduktivität und in den Reichtum der Formen und der Komplexität des institutionenspezifischen kommunikativen Alltags.

### 1.3 Unser Erkenntnisinteresse

Wir wollen mit unseren nachfolgenden Analysen das gemeinsame Warten als institutionelle Praktik fallanalytisch genau unter die Lupe nehmen. Dabei interessiert uns zum einen die Etablierung des Wartens in Reaktion auf situative Relevanzen, die offenkundig dazu führen, dass der geplante Unterricht, zu dessen Realisierung die Beteiligten im Klassenraum zusammentreffen, aufgeschoben werden muss. Wie also sehen die Verlaufstruktur und die interaktive Dynamik der Etablierung, der Aufrechterhaltung und des Übergangs zum thematischen Unterricht (die eigentliche Zielrealisierung des Wartens) im Detail aus?

Zum anderen fokussieren wir die interaktive Hervorbringung des Wartens als gemeinsame Leistung der Anwesenden und als Ergebnis der Bearbeitung situativer Anforderungen, die mit der Verzögerung des Unterrichtsbegins zusammenhängen. Welche Verfahren und Ressourcen setzen die Wartenden in Abhängigkeit von ihrer rollenspezifischen Beteiligung als Schüler und Lehrer zur Realisierung dieses offiziellen Aktivitätszusammenhangs ein? Auf welche Ressourcen greifen sie dabei zu welchem Zeitpunkt der Entwicklung des Wartens zurück?

'Warten' wird von uns als eine transitorische Interaktionsphase verstanden, die von den im Klassenraum Anwesenden aktives Interaktionsengagement verlangt: Warten bedeutet nicht, einfach nichts zu tun. Institutionen mögen durch organisatorische Vorkehrungen versuchen, Wartephase im Prozess ihrer Zielrealisierung zu verhindern; vermeiden lassen sie sich nicht. Sie sind vielmehr konstitutiver Bestandteil des institutionellen Alltags. Daher gehen wir davon aus, dass sich auch in der Art und Weise, wie gewartet wird, die Relevanzen der Institution reproduzieren.

Warten ist kein geplanter Bestandteil des institutionellen Programms. Vielmehr gehört es zur Logik des Wartens, dass es situativ emergiert und projektiv auf die Realisierung einer anderen institutionellen Aktivität (hier Unterricht) bezogen ist. Warten wird durch die situative Unmöglichkeit der Realisierung dieser Kernaktivität motiviert und projiziert diese. Lassen sich –

und wenn ja, in welcher Form – im wartenden Verhalten der Beteiligten projektive Verweise auf die nachfolgende Kernaktivität finden?

Etwas allgemeiner formuliert kann man unser Erkenntnisinteresse in folgender Frage zusammenfassen: Wie muss man sich unter Wahrnehmungswahrnehmungsbedingungen (Hausendorf 2003) in einem institutionellen Funktionsraum, der für die Realisierung spezifischer Kernaktivitäten hergerichtet ist, als Vertreter und als Nutzer der Institution verhalten, wenn sich aufgrund situativer (durch die Institution selbst initiiertes) Relevanzen die Realisierung der Kernaktivität, die die zentrale Voraussetzung für die gemeinsame Anwesenheit im Funktionsraum darstellt, hinauschiebt?

Bei dem Versuch, zumindest einige dieser Fragen zu beantworten, rekonstruieren wir als erstes die interaktionsarchitektonische Angebotsstruktur des institutionellen Funktionsraums, in dem das Warten realisiert wird. Erst im Anschluss analysieren wir die situative Herstellung, Aufrechterhaltung und Auflösung des Wartens. Diese methodische Entscheidung ist zwingend. Nur so kann das Ausmaß der Kontrastqualität der faktischen Raumnutzung<sup>5</sup> beim Warten gegenüber den Benutzbarkeitshinweisen der Interaktionsarchitektur in der notwendigen Klarheit deutlich werden.

Die Raumnutzung der Anwesenden ist zentraler Bestandteil der interaktiven Bearbeitung des Wartens, vor allem in Form einer Verkörperung der „Legitimität des fensterseitigen Interaktionsraums“ dem anwesenden Lehrer gegenüber. Diese wird kontinuierlich verkörpert, unabhängig von der zwischen den Schülern konstituierten verbalen Interaktion. Daher ist im multimodalen Interaktionsverständnis eine analytische Konzentration auf das Verbale bei der Rekonstruktion der interaktiven Hervorbringung des Wartens – auch aufgrund der Datenspezifität – inadäquat.<sup>6</sup> Ein wesentlicher Aspekt dieser Datenspezifität besteht darin, dass über weite Strecken im Detail nicht zu verstehen ist, worüber die Mitglieder der Fensterfraktion sprechen. Wir folgen hier also – mit der Fokussierung auf die körperlich-räumliche Symbolisierung des Wartens – der konversationsanalytischen Orientierung, relevante Aspekte und Kategorien der empirischen Analyse „from the data themselves“ zu entwickeln (Schegloff/Sacks 1973, S. 291).

<sup>5</sup> Als Überblick zur Raumnutzung siehe Hausendorf et al. (Hg.) (2012) und zum aktuellen Stand der Forschung Schmitt (2013). Für eine ältere Konzeption unter dem Stichwort „la construction de l'espace interactionnel“ vgl. Krafft/Dausendschön-Gay (1999). Schmitt (2013, S. 43) sieht „Raum als eine von mehreren Ressourcen, auf die Interaktionsbeteiligte bei der lokalen Bearbeitung grundlegender Anforderungen der Interaktionskonstitution in gleicher Weise zurückgreifen wie beispielsweise auf Verbalität“.

<sup>6</sup> Unter 'multimodaler Interaktion' verstehen wir die konstitutive Eigenschaft von Interaktion, multimodal zu sein. 'Multimodale Interaktionsanalyse' hingegen verweist auf die Analyseperspektive, die von den Beteiligten eingesetzten multimodalen Verfahren der Interaktionskonstitution herauszuarbeiten.

## 1.4 Methodische Konsequenzen der Fragestellung

Bei der Videoaufnahme handelt es sich nicht um ein speziell für raumanalytische Erkenntnisinteressen konstituiertes Dokument.<sup>7</sup> Ursprüngliches Ziel der Aufnahmen war es vielmehr, Unterricht mit einem Schwerpunkt auf die lehrerspezifischen Aktivitäten und Teilnehmungsweisen zu dokumentieren. Aufgrund des dafür realisierten Aufnahmedesigns wurde nicht der gesamte Klassenraum verkabelt, sodass die verbalen Aktivitäten der Fensterinteraktion nicht durchgängig akustisch wahrnehmbar sind. Durchgängig visuell wahrnehmen kann man jedoch die Raumnutzung der Beteiligten und ihre körperlichen Aktivitäten. Eine solche Datenlage mag aus klassisch-konversationsanalytischer Sicht und der damit verbundenen Konzentration auf monomodal-verbale Konstitutionsleistungen der Beteiligten als „Behinderung“ erscheinen. Für unser Erkenntnisinteresse ist dieser Aspekt der Datenspezifika jedoch aus zweierlei Gründen kein Problem:

Zum einen befinden wir uns hinsichtlich der eingeschränkten akustischen Teilhabe am Fenstergeschehen in einer vergleichbaren Lage wie der Lehrer. So wie wir, muss auch er primär auf der Grundlage visueller Wahrnehmung einschätzen, inwieweit das Verhalten der Schüler im Fensterbereich Hinweise auf die Kontinuierung des Interaktionsraums liefert, den sie für das Warten als adäquates Territorium konstituiert haben. Er muss sich auf seine visuelle Wahrnehmung hinsichtlich der Frage verlassen, ob sich bereits Vororientierungen auf die Kernaktivität ausmachen und dann entsprechend zur Vorbereitung und Etablierung des Unterrichts nutzen lassen.

Zum anderen spielen verbale Aktivitäten aufgrund der Eigenlogik des Wartens als institutioneller Praktik nicht zu jedem Zeitpunkt die gleiche wichtige Rolle. So ist beispielsweise in der Etablierungsphase des Wartens eine explizite Aushandlung über die Ausnahmesituation und die damit zusammenhängenden Implikationen und Anforderungen für die Beteiligten ohne die Ressource Verbalität schlichtweg kaum möglich. Ist die Situation in ihrer Ausnahmequalität jedoch verbindlich ausgehandelt, verringert sich die Notwendigkeit, für deren Aufrechterhaltung verbal aktiv zu werden. Hier treten dann visuell wahrnehmbare Kontinuierungsaktivitäten in den Vordergrund.

Wir beantworten die Frage der methodischen Adäquatheit (Garfinkel/Wieder 1992) aus einer konsequent multimodal-interaktionsanalytischen Perspektive, die sich auch in methodischer Hinsicht aus der wechselseitigen Dynamik von Datenspezifika und Erkenntnisinteresse vom Primat monomodal-verbaler Ressourcen und damit verbundener Analyseverfahren verabschiedet. Dabei

<sup>7</sup> Unter Bezug auf Hausendorf/Schmitt (2013) wird die „problematische“ Datenlage für raumanalytische Untersuchungen in Schmitt (i.Vorb. a) reflektiert. Zu einer speziell auf die Konstitution raumanalytischer Dokumente ausgerichteten Erhebung (Kirchenbesichtigungen) siehe Schmitt (i.Vorb. b).

erhalten die eingesetzten Ressourcen ihre analytische Zuwendung nicht aufgrund einer vorgängigen methodischen Entscheidung, sondern aufgrund ihrer Bedeutung, die ihnen die Beteiligten selbst bei der Bearbeitung des Wartens im Klassenraum situativ zuschreiben.

## **2. Die Interaktionsarchitektur des Klassenraums**

Das Forschungsprogramm der ethnomethodologischen Konversationsanalyse formuliert als eine wesentliche Aufgabe für die Beschäftigung mit Interaktionsdaten, dass die Analyse in der Lage sein muss, die Bedingungen für die Herstellung von Wirklichkeit zu rekonstruieren, die von den Beteiligten im Moment des gemeinsamen Handelns geschaffen und als Ressource für ihr Handeln genutzt werden. Auch wir folgen dieser analytischen Mentalität bei der Rekonstruktion der situativen Herstellungsleistungen derjenigen, die in dem Videoausschnitt, den wir der Analyse zugrundelegen, im Klassenraum gemeinsam warten.

### **2.1 Eine kurze methodologische Bemerkung**

Der zentrale Unterschied zur konversationsanalytischen Arbeitsweise besteht aber darin, dass der initiale Analysezugang nicht bereits auf Interaktion abzielt. Er fokussiert vielmehr das Angebot für Interaktion, das durch die architektonische Verfasstheit des Raums nahegelegt wird (Stichwort 'Benutzbarkeitshinweise'). Die architektonische „Verfasstheit“ eines Raums verstehen wir – ganz im Sinne der Ethnomethodologie – als ein Angebot zur Lösung rekurrent auftretender praktischer Probleme. Die Verfasstheit des Raums wird also nicht über die Beobachtung de facto stattfindender Interaktionen rekonstruiert, sondern als Implikation der Architektur selbst konzipiert.

Mit einer solchen Konzeption beschreiten wir einen methodischen Weg, der uns relativ weit von der analytischen Mentalität der klassischen Konversationsanalyse entfernt. Denn wir fragen gezielt nach den Voraussetzungen für Interaktionsereignisse, so, als gäbe es dabei „Unhintergebares“: Das Warten im Klassenraum erhält für die Beteiligten seinen Sinn dadurch, dass sie auch beim Warten auf die „Basisfunktion“ des Raums und die damit usuell erwartbare Interaktion orientiert sind. Ein solcher analytischer Zugang erfordert eine eigenständige Methodologie, die wir nicht im Repertoire der üblichen konversationsanalytischen oder ethnografischen Instrumente finden. Wir finden sie jedoch in dem von Hausendorf/Schmitt (i.d.Bd.) beschriebenen Verfahren der „interaktionistischen Standbildanalyse“.

### **2.2 Interaktionsarchitektonische Basiskonzepte**

Als empirische Grundlage der interaktionsarchitektonischen Rekonstruktion nutzen wir zwei Standbilder, die den Klassenraum zum selben Zeitpunkt aus

gegenläufigen Perspektiven zeigen. Bild 1 zeigt die Perspektive der Kamera, die in der hinteren linken Ecke platziert war und sich speziell auf den Lehrer und seinen Aufenthaltsbereich an seinem Tisch und vor der Tafel konzentrierte. Bild 2 (Gegenschuss) gibt die Sicht der Kamera wieder, die aus der linken vorderen Ecke des Raums das Geschehen in den Tisch- und Sitzreihen festhielt. Im hiesigen Kontext können wir die mit der jeweiligen Kameraperspektive verbundene, eigenperspektivische Modellierung des Raums außer Acht lassen und beide Sichtweisen als additive, wechselseitige Stützung nutzen.<sup>8</sup>



<sup>8</sup> Unter einem methodologischen Erkenntnisinteresse haben wir uns in Schmitt/Dausendschön-Gay (2015) bewusst nur für die Perspektive des zweiten Bildes entschieden, um beide Perspektiven nicht zu mischen.



Die Rekonstruktion der klassenräumlichen Architektur erfolgt mit dem Ziel, die zentralen interaktionsarchitektonischen Basiskonzepte (Hausendorf/Schmitt i.d.Bd.) des institutionellen Funktionsraums zu identifizieren und diese im Hinblick auf ihre Verweisqualität auf bestimmte Kernaktivitäten zu befragen. Die Standbildanalyse hat vor allem vier Basiskonzepte als relevant ausgewiesen: Verweilbarkeit, Besitzbarkeit, Sichtbarkeit und Begehbarkeit.

### 2.2.1 Verweilbarkeit<sup>9</sup>

Der erste Eindruck, den die gesamte innenarchitektonische Ausstattung des Raums vermittelt, bezieht sich auf die zeitliche Dauer des Aufenthaltes, die mit der Anwesenheit usueller Raumnutzer im Klassenraum verbunden ist. Sowohl die architektonischen Ensembles der Tisch- und Stuhlreihen, über die eine deutliche Präsenzform des 'Sitzens' nahegelegt wird, als auch die große, wandfüllende Tafel und die Projektionsfläche des Overheadprojektors weisen den Raum in erster Linie als einen „Verweil-Raum“ aus. Man assoziiert dieses Verweilen auch sofort mit bestimmten Kernaktivitäten, die durch die zeitliche Dauer ermöglicht werden. Verweil-Räume kontrastieren diesbezüglich in erkennbarer Weise mit Transitionsräumen (Umkleidekabine, Wartezimmer beim Arzt, Bahnschalter).

Nutzer des Raums sollen nicht nur kurz eintreten, sondern sich für eine längere Zeit in dem Raum aufhalten. Und sie sollen dies in einer für all diejenigen, die an den Tischen sitzen, einheitlichen Weise tun: mit dem Blick nach vorne, ausgerichtet auf speziell angebrachte Schreib- und Projektionsflächen. Das Verweilen soll also in einer qualifizierten Weise erfolgen. Diese ist mit einer Vorstrukturierung der visuellen Wahrnehmung verbunden, legt als spezifische Präsenzform das Sitzen nahe und ist für einen Kernaktivitätszusammenhang hergerichtet, der sich in erster Linie an den Tischen realisiert. Aufgrund der Gegenläufigkeit der Tischreihen und des Einzeltisches im Vorne wird weiterhin deutlich, dass sich das Verweilen in der Grundkonstellation „many faces to one face“ vollziehen wird. Das Verweilen ist also nicht mit einer einheitlich gültigen Ausrichtung auf das Vorne verbunden, sondern in seiner Grundstruktur gegenläufig.

---

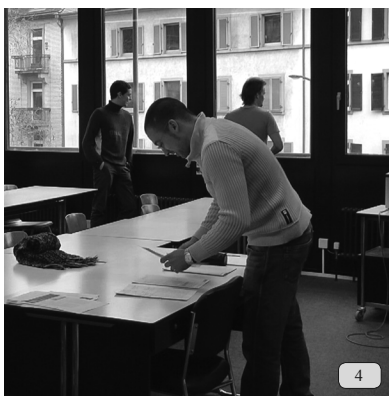
<sup>9</sup> Wir sind mit dem Begriff 'Verweilbarkeit' nicht sehr glücklich. 'Verweilen' besitzt eine Konnotation, die in Richtung „sich Zeit lassen“, „es sich gemütlich machen“ und „ausruhen“ verweist. Wir nehmen diesen Umstand jedoch mangels einer adäquateren Bezeichnung für das uns interessierende Phänomen in Kauf.

### 2.2.2 Besitzbarkeit

Besitzbarkeit ist ein qualitativer Aspekt der Verweilbarkeit und implementiert 'Sitzen' als präferierte Präsenzform der Stühle- und Tischfraktion. Die Stühle sind von gleicher Beschaffenheit und mit einer hellen Rückenlehne und Sitzfläche ausgestattet, die ineinander übergehen. Getragen wird die Sitzmöglichkeit durch eine Stahlkonstruktion, die für Stabilität sorgt. Die Stühle sind alle gleich ausgerichtet und weisen mit ihrer Sitzfläche von der Wand weg auf das Vorne. Tische und Stühle sind arrangiert, in Reihen geordnet und mobil (Bild 3). Trotz des erkennbaren Ensemblecharakters sind Tische und Stühle variabel einsetzbar, sodass wir die aktuelle Anordnung nicht als einzige Möglichkeit des Arrangements verstehen.



Stühle und Tische bilden ein funktionales Architekturensemble und sind unter handlungsfunktionaler Sicht architektonische Grundelemente. Ihre Form und Farbe demonstrieren funktionale Schmucklosigkeit, die man auch bei der Decken- und Wandgestaltung sehen kann. Es handelt sich sowohl bei den Stühlen als auch den Tischen primär um Elemente einer Arbeitsumgebung, auf keinen Fall jedoch um bequeme Sitzmöglichkeiten, bei denen man beispielsweise Armlehnen und Sitzpolsterung erwarten würde.



Besitzbarkeit als wesentliches interaktionsarchitektonisches Basiskonzept und die spezifische Weise, in der es in der hier vorliegenden Architektur realisiert ist, liefern deutliche kernaktivitätsspezifische Hinweise. Diese sind hinsichtlich des Einzeltisches und Einzelstuhls unspezifischer als bei den gegenläufig positionierten Reihen. Anders als bei den nach vorne ausgerichteten Sitzenden verfügt die Vorne-Person über einen größeren Bewegungsfreiraum und damit über die Möglichkeit, zwischen einer sitzenden, stehenden oder räumlich dynamischen Präsenzform zu wählen (Bild 4).

Das ermöglicht der Vorne-Person, ihre Positionierung im Raum selbstbestimmt auf jeweilige situative Anforderungen abzustimmen. Auch dies betonen die bereits deutlich gewordenen Aspekte 'Gegenläufigkeit', 'strukturelle Differenz' und 'Arbeitsteilung'.

### 2.2.3 Sichtbarkeit

Eine weitere interaktionsarchitektonische Implikation des Klassenraums ist Sichtbarkeit. Sichtbarkeit muss im Rahmen der gerade betonten Gegenläufigkeit als bidirektional konzipiert werden. Das, was durch die Anordnung der Stühle und Tische für visuelle Wahrnehmung angeboten wird, ist zunächst einmal das Vorne. Dieses Vorne besteht – als Pendant zu den Stuhl- und Tischreihen – aus einem gegenläufig ausgerichteten Tisch, der mittig an die erste Tischreihe anstößt, und einem Stuhl, der eng an den Tisch herangerückt ist. Soll dieser zum Sitzen genutzt werden, muss er dafür erst einmal in Position gebracht werden.

Es ist unschwer zu erkennen, dass an diesem Tisch nur eine Einzelperson Platz findet, die durch die architektonisch implementierte Struktur von Wahrnehmungswahrnehmung automatisch in den Fokus der an den Tischen Sitzenden gerückt wird. Diese Person wird durch die Interaktionsarchitektur darin unterstützt, die Sitzenden auf sich und das eigene Verhalten zu orientieren (Bild 5). Wir haben es hier also mit der interaktionsarchitektonischen Konstitution einer Fokuspersion zu tun. Als Teil der interaktionsarchitektonischen Unterstützung der Fokuspersion verfügt das Vorne über einen großzügigen, frei begehbaren Bereich. Dieser stattet die Fokuspersion mit territorialer Freiheit und einem großen Bewegungsradius aus.

In den Fokus visueller Wahrnehmung der Sitzenden werden zudem eine dreiteilige Tafel und die Projektionsfläche eines Overheadprojektors gerückt. Die Orientierung der visuellen Wahrnehmung hat demnach ihre Funktionalität im Sehen und Lesen von Informationen, die auf diese Flächen projiziert und angeschrieben werden. Die Interaktionsarchitektur trägt strukturell auch zur Lösung des Problems der Informationsvermittlung und der Vermittlung von Wissensinhalten bei. Demgegenüber ist der Bereich der Fensterfront (Bild 6),

an dem man sich stehend aufhalten kann, hinsichtlich der interaktionsarchitektonischen Bearbeitung des Sichtbarkeitsproblems deutlich rückgestuft. Die Relevanz der Fensterfront hat nichts mit Sichtbar-Machen zu tun, sondern liefert selbst eher eine Voraussetzung dafür, dass die visuelle Wahrnehmung des Vorne unterstützt wird.



Wie man sehen kann, lädt sie jedoch auch dazu ein, sich der Außenwelt zuzuwenden. Dieser Bereich ist allerdings aufgrund des Fehlens von Sitzgelegenheiten nicht für eine längere Verweildauer vorgesehen. Die mit der visuellen Durchlässigkeit der Fensterfront verbundene Sichtbarkeit der Außenwelt hat nicht die Qualität eines interaktionsarchitektonischen Basiskonzeptes. Sie ist vielmehr die Folge der Entscheidung, die auf die Funktionsrealisierung bezogene Bearbeitung des Sichtbarkeitsproblems durch eine Reihe von Fenstern zu bewerkstelligen.



Der zweite Aspekt der bidirektionalen Sichtbarkeit besteht in der Tatsache, dass die Vorne-Person einen guten Überblick über die an den Tischen Sitzenden hat. Sie kann jederzeit wahrnehmen, verfolgen und kontrollieren, was an und auf den Tischen geschieht. So, wie sie in den Wahrnehmungsfokus der Stuhl- und Tischfraktion gerückt wird, wird diese wiederum zum Gegenstand der Wahrnehmung der Fokus-Person. Einer solchen Struktur von Wahrnehmungswahrnehmung, bei der eine Person vielen Personen gegenübertritt

und durch die Interaktionsarchitektur dabei unterstützt wird, wahrzunehmen, was diese tun, ist der Aspekt von Kontrolle strukturell inhärent. Der Hinweis auf die Unterstützung der Kontrolle durch die Interaktionsarchitektur ist dabei wichtig, weil er die Grundlage darstellt, Situationen mit gleicher Wahrnehmungswahrnehmung in sozialhaltiger Weise zu differenzieren. So macht es einen Unterschied, ob die Interaktionsarchitektur tatsächlich eine Draufsicht auf die Tische ermöglicht, oder ob die Sicht auf die Tische interaktionsarchitektonisch verhindert wird. Bei gleicher Struktur der Wahrnehmungswahrnehmung etablieren genau solche interaktionsarchitektonischen Aspekte die sozialen Differenzen zwischen Klassenraum, Kirche und Vorlesungssaal. Hier ist es vor allem die „flache Organisation“ des Klassenraums, deren spezifische Implikativität deutlich wird, wenn man sie mit den aufsteigenden Sitzreihen eines Vorlesungssaals und den damit einhergehenden Veränderungen der bidirektionalen Sichtbarkeit vergleicht.

#### 2.2.4 Begehbarkeit

Die statusimplikative Ausdifferenzierung, die wir bereits wiederholt thematisiert haben, wird auch hinsichtlich des Basiskonzeptes 'Begehbarkeit' deutlich. Die begehbaren Bereiche des Klassenzimmers sind zum einen so organisiert, dass die Schüler ihre Plätze in den Tisch- und Stuhlreihen von zwei Seiten erreichen können: von einem begehbaren Bereich vor der Fensterfront und einem vor der gegenüberliegenden Wand. Das ist gewissermaßen die „Zubringerfunktion“ der Begehbarkeit, die sich in dem Moment realisiert hat, in dem die Schüler zu Beginn der Stunde ihre Plätze sitzend eingenommen und diese – am Ende der Stunde – wieder verlassen haben.

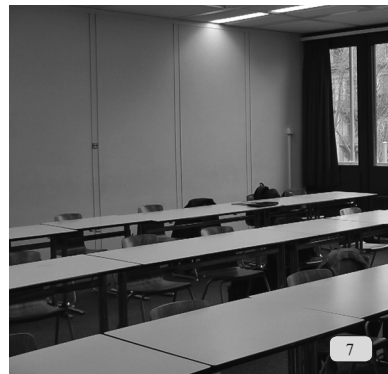
Von dieser Zubringerfunktion ist die Funktionalität des begehbaren Bereichs im Vorne des Klassenraums zu unterscheiden. Dieser Bereich wird zwar auch für die Transition bei der Sitzplatzeinnahme und beim Verlassen des Raumes genutzt. Seine Primärfunktion ist jedoch eine andere: Er stellt der Fokusperson und der Person, die sich in der Fokusposition aufhält, einen Bereich zur Verfügung, in dem die an der Stirnwand befestigten Arbeitsgeräte (Tafel, Overheadprojektor) vom Tisch aus ungehindert erreicht werden können. Darüber hinaus unterstützt diese frei begehbare Fläche die dynamische Positionierung und die damit verbundene unterschiedliche Fokussierung eines Teils der Tischreihen. Allein schon die Möglichkeit, Präsenzformen frei wählen zu können, unterscheidet in sozial implikativer Weise die Vorne-Person von den Sitzenden.

In diesem Sinne definiert die ungleiche Verteilung frei begehbarer Flächen und die ungleiche Zugänglichkeit dieser Flächen in gleicher Weise funktionale Differenzierung, wie dies der gegenläufige Einzeltisch und der privilegierte

te Zugang zur Tafel und zum Projektor tun. Während wir also im Vorne-Bereich Mobilität als Voraussetzung vielfältiger Formen der Raumnutzung vorfinden, sind die Möglichkeiten zwischen den Tischen einseitig auf das Sitzen und Nach-vorne-Schauen begrenzt. Die interaktionsarchitektonische Gestaltung bearbeitet also auch Anforderungen, die eher sozialsymbolische Qualität besitzen, zu denen beispielsweise die Verdeutlichung funktional differenzierter Rollen gehört. Schüler und Lehrer sind unter dieser Perspektive immer schon interaktionsarchitektonisch repräsentiert. In gewisser Weise überdauern sie in dieser interaktionsarchitektonischen Repräsentanz die ephemeren Situationen ihrer faktischen Präsenz in institutionsreproduktiver Weise.

### 2.3 Ästhetische Merkmale

In ästhetischer Hinsicht wird die gesamte Innenarchitektur durch eine funktionale Schlichtheit bestimmt, wie sie für viele institutionelle Funktionsräume charakteristisch ist. Die vorherrschende Farbe ist ein neutral-unauffälliges Eierschalenweiß, das für die Gestaltung der Wände und Decken eingesetzt wird und sich auch bei den Tischen wiederfindet. Es produziert eine einfarbige und unstrukturierte Flächigkeit, aus der kein Objekt heraussticht, das sich einer gesonderten Wahrnehmung anböte (Bild 7). Die Architektur steht selbst nicht im Blickpunkt; sie besitzt keine Eigenwertigkeit, die Attraktion entwickeln und von der Realisierung der jeweiligen Kernaktivitäten ablenken würde. Sie ist darüber hinaus auch nicht geeignet, als statussymbolisierend mit prestigehaltigen Implikationen missverstanden zu werden.



Die Ästhetik der Innenausstattung des Klassenraums spielt ihre Rolle eindeutig und vollständig als funktionale Dienerin der Realisierung institutionsspezifischer Kernaktivitäten. Wesentliche Aspekte sind in diesem Zusammenhang Schlichtheit, farbliche Unauffälligkeit sowie Rekurrenz und Symmetrie der Architekturelemente und ihrer Anordnung. Insgesamt herrscht eine architektonische Gestaltungsorientierung vor, die dazu führt, dass man sich in dem Raum nicht über die Maßen gemütlich fühlt bzw. einrichtet – gleichwohl man zum längerzeitigen Verweilen aufgefordert ist.

## 2.4 Verweise auf Kernaktivität(en)

Hinsichtlich der handlungsfunktionalen Implikationen der Benutzbarkeits-hinweise der Architektur haben wir es mit einem institutionellen Funktionsraum zu tun, der für die Realisierung bestimmter Kernaktivitäten hergerichtet wurde. Die durch die Interaktionsarchitektur nahegelegte Interaktion besteht dabei für die Vielen primär in einer sitzenden Tätigkeit, für welche die Tische als Arbeitstische für Schreiben, Lesen und sonstige – eher kognitiv orientierte – Handlungstypen wesentlich sind. Die Beteiligungsweise an diesen kognitiv strukturierten Kernaktivitäten unterliegt dabei einer Arbeitsteilung von ‘Lehren und Lernen’, ‘Produzieren und Rezipieren’, ‘Sprechen und Zuhören’, ‘Strukturieren und Folgen’. Der institutionelle Funktionsraum ist also erkennbar auch für die Realisierung von Statusunterschieden, Hierarchien, Funktionsrollen, Arbeitsteilung und damit zusammenhängenden multimodalen Beteiligungsweisen ausgestattet. Eine durch den Raum implementierte Grundkonstellation, bei der eine einzelne Person vielen anderen Personen entgegentritt, ist ohne solche sozialen Implikationen der Kernaktivitätsrealisierung kaum denkbar.

## 3. Fallanalyse

Nachfolgend rekonstruieren wir, wie das Warten als alternative Situationsdefinition explizit ausgehandelt wird, dann kollektiv als institutionelle Praktik vollzogen wird und wie sich die Wartenden schließlich auf den Unterrichtsbeginn orientieren und diesen dann gemeinsam herstellen.

### 3.1 Segment 1: Alternative Situationsdefinition

Wir beginnen die analytische Rekonstruktion mit den ersten Reaktionen bereits anwesender Schüler auf die Situation, dass – obwohl der Unterrichtsbeginn unmittelbar bevorsteht – der überwiegende Teil der Klasse noch mit dem Abschluss der Klassenarbeit beschäftigt ist.

#### 3.1.1 Ankündigung des Rauchers

Wir steigen in die verbale Analyse zu dem Zeitpunkt ein, zu dem sich der Lehrer und der Aufnahmeleiter unterhalten. In die Abschlussphase dieses Gesprächs integriert sich der Schüler Sören (SÖ) mit folgender Äußerung:

```
32 SÖ: herr FABian (1.0)10
33     ich geh no_mal schnell rAUchen
34     sonst bin ich nich AUfnahmefähig ne
```

<sup>10</sup> Die Transkription erfolgt in Anlehnung an Selting et al. (2009).

Bei dieser Äußerung handelt es sich um die zweite Initiative des Schülers, sich zum Rauchen abzumelden. Die erste Initiative *geh aber DANN eine RAUchen [ne?]* (Z. 16) blieb ohne Folgen, da sie in Konkurrenz zur etablierten Interaktionsdyade von Lehrer und Aufnahmeleiter realisiert wurde. Betrachtet man das Verhältnis der beiden Initiativen, fällt Folgendes auf:

Der erste Versuch wurde von der Tür aus, aus größerer Distanz zum Lehrer, formuliert und hat die Form einer Mitteilung, die jedoch strukturell durch die tag question *ne?* auf Ratifikation angelegt ist. Der zweite Versuch ist keine Mitteilung mehr, sondern als Vorschlag realisiert und explizit an den Lehrer adressiert, *herr Fabian* (Z. 32). Damit ist klar, dass Sören vom Lehrer eine Ratifikation einfordert. An der Äußerung sind weiterhin folgende Aspekte interessant: Die zeitliche Spezifizierung der Abwesenheit, *ich geh no\_mal schnell rAUchen*, sowie die anschließende Begründung *sonst bin ich nich AUfnahmefähig* und die Platzierung der Ratifikationsaufforderung *ne* am Äußerungsende. Die Thematisierung des Rauchens erfolgt also weiterhin im Modus der Mitteilung, wohingegen die Begründung im Sinne einer institutionellen Orientierung erfolgt, aufnahmefähig zu sein. Es ist zwar nicht ausschließlich der letzte Teil, der zur Ratifikation angeboten wird, eine Relevanzmarkierung hinsichtlich der Ratifikationserwartung des Schülers ist damit jedoch verbunden. Zudem wird unterstellt, die Erlaubnis zum Rauchen zu bekommen.

Verlässt man die Ebene der Verbalität und schaut sich an, wie das multimodale Gesamtverhalten des Schülers organisiert ist, wird eine Form modalitätsspezifischer Arbeitsteilung deutlich.



32 SÖ: herr FABian (1.0)





33 ich geh no\_mal schnell rAUchen



34 sonst bin ich nich AUfnahme**f**ähig ne

Während der Schüler verbal eine Ratifikation des Lehrers einfordert – und damit grundsätzlich auch mit einer Ablehnung rechnen muss – ist er, während er sich dem Lehrer annähert, bereits mit der Vorbereitung seines Abgangs beschäftigt. Dies verdeutlicht vor allem die Beschäftigung mit dem Schal als Kleidungsstück, das er draußen – genauso wie seine Jacke, die er noch trägt – beim Rauchen benötigt. Nimmt man seine körperliche und blickliche Beschäftigung mit dem Schal ernst, dann muss man Gründe annehmen, die Sören davon ausgehen lassen, dass er seitens des Lehrers auf seinen Rauchwunsch (und den damit verbundenen Abgang aus dem Klassenzimmer) keine Ablehnung erfährt. Es ist Carsten, einer von drei anwesenden Mitschülern, der für diese Annahme die Begründung liefert:

35 CA: ja wir ham grad ne Arbeit geschrieben

### 3.1.2 Erklärende Unterstützung

Diese Begründung wirkt sich jedoch nicht auf das weitere Gespräch aus, denn der Lehrer reagiert nun auf den Wunsch des Rauchers und bringt dadurch eine argumentative Aushandlung in Gang.



36 FA: WO gehen sie hin?

37 SÖ: no\_ma RAUchen

38 FA: RAUchen?

39 SÖ: sonst bin ich nicht



40 AUFnahme [fähig]

41 FA: [Ä:HM]

Auf die Frage des Lehrers *WO gehen sie hin?* antwortet der Schüler mit *no\_ma RAUchen*, und auf die erstaunte Nachfrage *RAUchen?* wiederholt Sören invariant und mit gleicher Akzentsetzung seine bereits zuvor formulierte Begründung, sich dadurch die Voraussetzungen zu schaffen, für den kommenden Unterricht aufnahmefähig zu sein. Es ist zu sehen, dass er simultan zur verbalen Bearbeitung seines Wunsches seinen Schal bereits um den Hals gelegt hat und somit die Voraussetzungen, den Raum erlassen zu können, weiter vorangetrieben hat. Dann schiebt er eine neue Begründung nach, die spezifische Verstehensvoraussetzungen verlangt:



42 SÖ: außerdem is die hälfte EH noch  
 43 [oben Über die hälfte]

Seine Begründung, die durch das einleitende *außerdem* als zusätzliche markiert ist, ist ein Hinweis darauf, dass *Über die hälfte* der Klasse in einem anderen Raum (*oben*) noch mit dem Abschluss der Klassenarbeit beschäftigt ist. Diesen Verweis realisiert Sören deutlich, bevor er ihn formuliert, bereits gestikulatorisch: Er zeigt mit dem ausgestreckten Zeigefinger seiner linken Hand in Richtung Decke (und damit zur oberen Etage). Sören nutzt also die Abwesenheit seiner Mitschüler wegen des Klausurabschlusses als zentrales Argument für seinen Rauchwunsch. Beide Begründungen arbeiten mit Aspekten, die verdeutlichen, dass sich der Schüler an den Relevanzen der Institution orientiert, um sich noch eine Zigarette genehmigen zu lassen und damit den Raum verlassen zu können.

### 3.1.3 Argumentative Aushandlung

Der Lehrer wird nun – nachdem er bislang nur Nachfragen gestellt hat – aktiv und eröffnet eine argumentative Aushandlung über den Wunsch des Schülers.

44 FA: [ne: herr ALberts ] des is



45 SCHLECHT (.) DENN  
 46 FA: [in EIner miNUte] gehen die

- 47 SÖ: [Über die Hälfte] FEHLT noch  
 48 TO: ja werre EH net PÜNKTlich komme  
 49 CA: EIne miNUte



- 50 SÖ: <<f> SEHN SIE DOCH die SCHREIBEN  
 51 alle noch>

Der Lehrer problematisiert den Wunsch des Schülers (*des is SCHLECHT*) mit der mit *DENN* eingeleiteten Begründung *in EINer miNUte gehen die*, die jedoch nicht zu Ende formuliert wird. Man kann jedoch schließen, dass die Begründung und die Zeitangabe (*in EINner miNUte*) ablauforganisatorische Relevanzen verdeutlichen und auf den Beginn der nachfolgenden Unterrichtsstunde verweisen.

Sören wiederholt teilweise simultan zur Äußerungsentwicklung des Lehrers seinen letzten Verweis auf die noch fehlenden Mitschüler [*Über die Hälfte*] *FEHLT noch*. Damit wiederholt er sein implizites Argument, dass er aufgrund der offensichtlich fehlenden Voraussetzungen für den vom Lehrer in einer Minute angekündigten Unterrichtsbeginn problemlos noch eine Zigarettenpause einlegen kann. Genau in diesem impliziten Argument wird er sowohl von Torsten (TO) (*werre EH net PÜNKTlich komme*) als auch von Carsten (CA) (*EIne miNUte*) unterstützt. Beide bearbeiten auf je unterschiedliche Weise die fehlenden Voraussetzungen, zum geplanten Zeitpunkt mit dem Unterricht beginnen zu können.

Sören fasst die Argumente gegen einen pünktlichen Unterrichtsbeginn in der laut gesprochenen Äußerung <<f> *SEHN SIE DOCH die SCHREIBEN alle noch*> zusammen. Dabei setzt er zur Verdeutlichung der Offensichtlichkeit der fehlenden Voraussetzungen ein interessantes Verfahren ein: Er beschreibt den Grund für die Abwesenheit der Mitschüler als faktisch visuell wahrnehmbar und produziert mit weit ausgebreiteten Armen eine Evidenzgeste, die wir auch bei Carsten sehen. Er tut dabei so, als könne der Lehrer den oben schreibenden Schülern tatsächlich zusehen. Seine Mitschüler verfolgen die Argumentation in der Dyade kontinuierlich mit ihren Blicken.

### 3.1.4 Raucherlaubnis und Legitimierung

Der Lehrer ratifiziert schließlich angesichts des noch weitgehend leeren Klassenraums den Wunsch des Schülers nach einer Zigarettenpause.



52 FA: dann rauchen se **SCHNELL** bitte



53 SÖ: ja (.) hätt ich ja EH gemacht

54 is ja KALT (.) ne

In seiner ratifikatorischen Äußerung taucht mit dem akzentuierten *SCHNELL* (Z. 52) erneut Zeit als relevantes Element auf, wodurch der Lehrer seine Orientierung auf den zeitnah beginnenden Unterricht zum Ausdruck bringt. Der Schüler reagiert hierauf mit *ja* (.), womit er die Ratifikation auch hinsichtlich des Zeitaspektes akzeptiert. Seine inhaltliche Reaktion betont demgegenüber mit *hätt ich ja EH gemacht is ja KALT* (.) *ne* die eigene Perspektive und Verantwortlichkeit und damit die Unnötigkeit des Zeithinweises durch den Lehrer.

Der Schüler orientiert sich relativ früh – als bereits klar ist, dass er den Raum zum Rauchen verlassen kann – vom Lehrer weg. Bei dessen *bitte* (Z. 52) beginnt er sich bereits in Richtung Tür zu bewegen und spricht dann seine abschließende Äußerung gänzlich vom Lehrer abgewandt, in Richtung Tür gehend. In gewisser Weise kommt er mit diesem Verhalten der vom Lehrer eingeforderten Schnelligkeit nach.

55 CA: herr fabian (.) in einer  
 56 miNUte is hier EH noch keiner  
 57 TO: Eben  
 58 FA: auf (.) auf ZWEI (sind?)=se DURCH bitte

In den Abgang des Schülers hinein spricht nun auch Carsten den Lehrer namentlich an. Er greift dabei dessen zeitlichen Hinweis mit *in einer miNUte* auf und betont nochmals die für den Unterrichtsbeginn fehlenden Voraussetzungen mit *is hier EH noch keiner*. Dabei wird er von Torsten unterstützt, der seinerseits mit *Eben* die Evidenz dieser fehlenden Voraussetzungen hervorhebt. Der Lehrer reagiert jedoch auf keinen dieser Beiträge, sondern schickt dem rauchwilligen Schüler mit der Äußerung *auf (.) auf ZWEI (sind?)=se DURCH bitte* nochmals den Hinweis hinterher, sich mit dem Rauchen nicht zu viel Zeit zu lassen.

### 3.1.5 Warten als institutionell akzeptierte Aktivität

Als Sören den Raum bereits verlassen hat, wiederholt Tobias noch einmal seinen Hinweis auf die geschriebene Klassenarbeit. Diese Thematisierung ist jetzt keine Unterstützung des Rauchwunsches von Sören mehr, sondern hat nun einen eigenen, reflexiven Wert.



59 TO: wir ham grad ne [ARbeit  
 60 ((Pausengong ertönt))  
 61 TO: geschrieben herr fabian  
 62 da können sie jetzt [EH länger ]  
 63 FA: [JA: ich weiß]  
 64 TO: warten

Er wiederholt dabei wörtlich seinen Hinweis von Zeile 35, es fehlt lediglich das einleitende *ja*, mit dem er sich in der vorherigen Situation an die Ausführungen Sörens angeschlossen hatte. Mit dem abschließenden Hinweis *da kön-*

nen sie jetzt EH länger warten thematisiert er erstmalig explizit die Konsequenzen, die sich aus der Klausur für den Unterrichtsbeginn ergeben, nämlich das Warten. Diese Konsequenzen realisieren sich jetzt nicht mehr nur in der individuellen Möglichkeit Sörens, den Raum zum Zweck des Rauchens noch einmal zu verlassen. Vielmehr werden der Unterrichtsaufschub und das dadurch etablierte Warten durch das nochmalige Thematisieren, nachdem Sören den Raum bereits verlassen hat, als eine verbindliche soziale Qualität etabliert.

Nunmehr reagiert der Lehrer erstmalig auf Torsten und dessen Hinweis. Seine zögerliche Haltung dem Raucher gegenüber hat nicht primär mit der geschriebenen Klausur und dem damit verspäteten Unterrichtsbeginn zu tun, sondern mit der Tatsache, dass er den Unterricht heute selbst früher beenden muss.

65 FA: NE: aber das problem is ich muss



66 heute auch früher SCHLUSSmachen]

67 ((Pausengong endet))]

Dadurch gerät er gewissermaßen von zwei Seiten unter Druck. Es ist zu sehen, dass seine drei Adressaten jeweils mit selbstkoordinativen Aktivitäten beschäftigt sind und keinen Beteiligungsstatus als Adressaten verkörpern.

Mit der erteilten Raucherlaubnis ist der Aufschub des geplanten Unterrichtsbeginns offiziell und das Warten auf die Nachzügler als temporär gültiger Aktivitätszusammenhang etabliert. Wie zu sehen ist, wählt Sören das Verlassen des Klassenraums als eine Möglichkeit, das Warten zu gestalten. Seine drei anwesenden Mitschüler hingegen entscheiden sich dafür, im Raum zu bleiben. Sie warten also in Gegenwart des Lehrers gemeinsam mit ihm darauf, dass durch die eintreffenden Nachzügler die Voraussetzungen für den verspäteten Unterrichtsbeginn irgendwann gegeben sind. Ihre Etablierung an der Fensterfront kann in diesem Zusammenhang bereits als eine für die Anforderung des gemeinsamen Wartens adäquate Positionierung im Funktionsraum verstanden werden. Dabei ist es vor allem die Abwahl der Stuhl- und

Tischreihen als Aufenthaltsbereich, der in sozialtopografisch relevanter Weise für das Warten einen adäquaten Interaktionsraum schafft.

Wir haben es hier also mit zwei unterschiedlichen Modellen zur Lösung des Warteproblems zu tun: einem Abwesenheitsmodell in Form einer Pausenverlängerung mit gänzlich eigener Gestaltung außerhalb des Klassenraums und einem Anwesenheitsmodell mit koordinativen Anforderungen bei der gemeinsamen Gestaltung des Wartens im Raum unter Strukturen von Wahrnehmungswahrnehmung.

### 3.2 Segment 2: Interaktionsräumliche und thematische Grundlagen des Wartens

Während sich die drei anwesenden Schüler an der Fensterfront positioniert und sich zunächst mit jeweils individuellen Orientierungen dort eingerichtet haben, unterhält sich Torsten mit dem Lehrer, der an seinem Tisch Unterlagen ordnet. Das Gespräch, von Torsten selbst initiiert, dreht sich um seine aktuelle Motivation (*ich hab kee luscht*). Es ist eine dialogische Angelegenheit zwischen den beiden und wird erkennbar frotzelnd realisiert. Nur einmal reagiert Carsten mit einem situationsreflexiven Kommentar auf einen gekonnten Spielzug des Lehrers.

Mit dem Abschluss des dialogischen Austauschs holt der Lehrer den Overheadprojektor von der vorderen Fensterfront und stellt ihn in der rechten Hälfte der ersten Tischreihe an einen der Tische. Noch während er mit dem Einrichten des Projektors beschäftigt ist und sich auch blicklich auf das Gerät orientiert, initiiert er ein Gespräch mit allen Schülern an der Fensterseite.



109 FA: **was** ham sie denn geschrieben

Seine Frage greift den Aspekt auf, der zum Aufschub des Unterrichts und zum Warten als alternativen Aktivitätsrahmen geführt hat. Die Schüler sind zunächst noch mit individuellen Aktionen beschäftigt, nur Torsten ist blick-



lich und körperlich auf den Lehrer orientiert. Das ändert sich schnell im Laufe des Gesprächs, und alle drei stehen dann mit den Rücken zum Fenster an die Wand gelehnt, haben ihre Hände (oder zumindest eine Hand) in den Hosentaschen und blicken in dieser lässig-freizeitmäßigen Positur verweilend zum Lehrer.

Man kann den Eindruck gewinnen, dass ein Gespräch mit dem Lehrer, das nicht nur einen von ihnen, sondern sie alle drei involviert, aus Sicht der Schüler nicht ganz oben auf der Präferenzliste der Verhaltensweisen steht, die sie selbstbestimmt zur Bearbeitung des kollektiven Wartens einsetzen würden. Die Schnelligkeit, mit der sie sich jedoch auf dieses Gespräch einlassen, ist ein Hinweis auf ihre Orientierung, auf lehrerseitige Initiativen zur Gestaltung des Wartens ohne Verzug einzusteigen. Ihre lässig-freizeitmäßige Positur und ihr rücken- und hüftseitiges Anlehnen an der Fensterfront verkörpern hingegen stärker ihre eigenpräferenzielle Gestaltung des Wartens durch Distanzierung von einer typischen, schülerseitigen und kernaktivitätsspezifischen Beteiligungsweise.



128 FA: sie **sehen** ja das ist alles be:we:el  
129 was sie machen

Der Lehrer hingegen beteiligt sich einerseits verbal an der Mitgestaltung des Wartens, während er andererseits körperlich mit der Manipulation des Overheadprojektors „*category bound activities*“<sup>11</sup> vollzieht, die der Präparation des Unterrichts dienen. Auch hier haben wir es wieder mit einer modalitätsspezifischen Arbeitsteilung zu tun.

<sup>11</sup> Siehe hierzu beispielsweise Sacks (1992); Meyer/Oberzaucher (2009) und Oberzaucher/Daunderschön-Gay (2014).

### 3.3 Segment 3: Warten im Freiraum

Mit der Etablierung der Gesprächsrunde mit dem Ensemble, das der Lehrer mit den drei Schülern in einem gemeinsamen Interaktionsraum bildet, der im Wesentlichen für den Bereich zwischen der Fensterseite mit Gang und dem Fokusplatz gebildet wird, entsteht eine prinzipiell mehrdeutige Situation für Neuankömmlinge. Diese waren während der Aushandlung zwischen dem Lehrer und dem Raucher noch nicht anwesend und kennen daher die Bedingungen der von ihnen vorgefundenen Situation nicht vollständig:

- Sie betreten den Raum im Wissen um ihre Verspätung, die von einigen Schülern dem Lehrer gegenüber eigens durch den Hinweis auf die gerade geschriebene Arbeit begründet wird;
- sie wissen um das Ausmaß ihrer Verspätung, weil wir annehmen können, dass sie als institutionelle Profis den Pausengong gehört haben;
- sie finden bei ihrem Eintreffen eine geöffnete Tür vor, die als Hinweis verstanden werden kann, dass aktuell noch kein Unterricht stattfindet;
- sie betreten einen Raum, in dem eine Videoaufnahme vorbereitet ist, die den Unterricht, und vermutlich nicht das Warten auf seinen Beginn mit-schneiden soll;
- die hörbaren Gesprächsaktivitäten des Interaktionsensembles zwischen Fenster und Fokusplatz geben Hinweise darauf, dass mit dem Beginn des Unterrichts unmittelbar nicht zu rechnen ist.

Sie haben daher theoretisch die Option, a) sich an ihren Platz zu begeben und dort die Wartezeit zu verbringen, b) sie können aber auch an beliebiger Stelle im Raum eine weitere Gesprächsgruppe bilden oder c) sich in das Interaktionsensemble einfügen und den fensterseitigen Interaktionsraum vergrößern.

Im Videomitschnitt können wir beobachten, dass alle Neuankömmlinge die letzte Option wählen, und zwar ohne zu zögern. Wenn wir über die Gründe dafür nachdenken, so lässt sich feststellen, dass das bereits bestehende Ensemble zwei wichtige Vorteile bietet: Zum einen verleiht die Beteiligung des Lehrers am Ensemble dieser „Runde“ eine starke Legitimität, die sich eine neu gebildete Gesprächsrunde erst noch erarbeiten müsste. Zum anderen befördert die Integration in eine bereits bestehende Gesprächsrunde die Gruppenvergesellschaftung als Solidar- oder „Leidens“-Gemeinschaft nach der überstandenen Klausur, die ja auch Gegenstand des sprachlichen Austausches zwischen dem Lehrer und den Schülern ist. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass die Ankömmlinge dies mitbekommen. Der optische Eindruck einer Sogwirkung, die von der Gruppe am Fenster ausgeht, erklärt sich auf diese Weise also gleich auf mehreren Beschreibungsebenen.

Von entscheidender Bedeutung für die weitere Entwicklung des gemeinsamen Wartens ist die Ankunft des Schülers Stefan (ST), der mit einem anderen Schüler gleichzeitig den Raum betritt. Er wählt für den Weg zu seinem Platz (erste Reihe außen am Fenster) den Weg durch den Fokusplatzbereich zwischen Pult und Tafel und geht somit hinter dem Rücken des Lehrers vorbei. Der andere Neuankömmling geht zwischen zwei Tischreihen hindurch, legt seine Tasche ab und bewegt sich in Richtung Fenster. In dieser Situation ist außer dem Lehrer und den drei Schülern noch ein weiterer Neuankömmling anwesend, der sich bereits in den etablierten Interaktionsraum integriert hat.

Das Gespräch zwischen dem Lehrer und den Schülern hat mit der lehrerseitigen Bemerkung *sie sehen ja das ist alles be:we:el was sie machen* und dem „Nachschlag“ in Zeile 131/132 (*des ist nur als technische schule getarnt*) den Stand eines Topikabschlusses erreicht. Die Fortsetzung des Gesprächs bedürfte an dieser Stelle einer neuen thematischen Initiative. Allerdings weiß der neuankommende Schüler ST dies nicht, sodass die Platzierung seiner Bemerkung an dieser strukturell günstigen Stelle (weil er keine Unterbrechung produziert) als Zufall gewertet werden muss. Gleichwohl hat sie eine bemerkenswerte Konsequenz. Der Lehrer wendet sich dem hinter ihm hergehenden Schüler in dem Moment kurz zu, als dieser mit seiner Bemerkung *voll die baulischtenstückliste en kack hey* beginnt, die mit Kopfhaltung und Gehbewegung deutlich an die anwesenden Mitschüler adressiert ist:



134 ST: voll die baulischtenstückliste en kack hey

135 TO: wer hats verkackt?

136 ST: isch

Der Mitschüler Torsten reagiert auf Stefans Bemerkung, Herr Fabian schaut ihn zu Beginn von dessen Äußerung kurz an, um sich dann aber sofort wieder seinen Unterlagen zuzuwenden. Dass er sich an diesem neuen Gesprächsgegenstand (der sich u.a. auf den affektiven Teil der Schülererfahrungen während der zurückliegenden Klausur bezieht) nicht beteiligen will, macht er dadurch deutlich, dass er, wie schon zu Beginn der Aufnahme, zwei Schritte auf den Aufnah-

meleiter zugeht und die Aufnahmesituation thematisiert, nachdem er 16 Sekunden lang seine Papiere sortiert und abschließend zu einem Stapel geformt hat. Er etabliert damit eine Gesprächsdyade parallel zu dem Interaktionsensemble am Fenster, aus dem er sich in zwei Modalitäten zurückzieht: zum einen sprachlich durch die Adressierung seiner Äußerung an den Aufnahmeleiter; zum anderen körperlich durch die Beschäftigung mit den Unterrichtsunterlagen, die damit verbundene Abwendung von der Gruppe und die folgende Zuwendung zu seinem links von ihm stehenden Gesprächspartner.

[...]



142 FA: ja des ist jetzt natürlich **Echt** schade (-)  
 143 dadurch dass die jetzt ne arbeit  
 144 geschrieben haben (1.0) kommen die  
 145 jetzt alle en bisschen später und  
 146 wir müssen en bischen früher schluss machen

Herr Fabian und die Schüler haben auf diese Weise gemeinsam eine Situation hergestellt, in der die Beteiligten ihre unterschiedlichen Orientierungen, die sie von Beginn an erkennbar gemacht haben, nun nicht mehr in einer gemeinsamen Aktivität 'Warten' in einem Interaktionsraum koordinieren – unter Nutzung der Möglichkeiten, die sich durch die funktionale Ausdifferenzierung der Modalitäten ergeben. In dem Moment, in dem der Lehrer das Interaktionsensemble der Fensterfraktion verlässt, ohne gleichzeitig die dort Anwesenden zu einer neuen Aktivität aufzurufen (wozu er durchaus in der Lage und autorisiert wäre), gibt er den Fensterraum für selbstverantwortete und autonome Aktivitäten der Schüler frei. Der Interaktionstyp 'Warten' wird damit auf eine neue Weise realisiert, bei der zwar die Orientierung an den institutionellen Erwartungen bei allen Akteuren erhalten bleibt, der Rückzug des Lehrers aus dem Interaktionsensemble am Fenster aber eine maximale Autonomie der Schüleraktivitäten erzeugt.

Unter der Perspektive der Interaktionsraumanalyse haben wir dies an anderer Stelle die „Schaffung eines Freiraums“ genannt (Schmitt/Dausendschön-Gay 2015): Die relevanten Beteiligten an dem kommunikativen Austausch sind ausschließlich Schüler; ihr Interaktionsraum konstituiert sich im begehbaren Fensterbereich und an den Enden der angrenzenden Tische. Sie stehen oder lehnen sich an die den Stühlen abgewandten Tischseiten, niemand nimmt eine Position ein, mit der eine Bereitschaft zum Beginn der institutionell vorgesehenen Kernaktivität signalisiert würde (am Tisch sitzen). Hingegen manifestiert sich die Orientierung des Lehrers an der Kernaktivität weiterhin durch Stehen, Sortieren der Papiere in gebeugter Haltung (folgendes Bild) und die damit verbundene Abwendung vom Geschehen im Fensterbereich, was ja durch das kurze Gespräch mit dem Aufnahmeleiter noch verstärkt wird.



Wir sprechen von 'Freiraum', weil offenbar alle Bezüge zur Grundfunktionalität der interaktionsarchitektonisch nahegelegten Nutzung des Gesamttraums schülerseitig suspendiert sind. Natürlich können wir uns auch vorstellen, dass die Schüler auf andere Weise im Raum eine Suspendierung vornehmen. Dies könnte durch die Versammlung um einen Tischbereich von beiden Seiten geschehen, durch das Herbeirücken von Stühlen oder vergleichbare Maßnahmen. Diese Lösungen des Problems, den Zeitraum bis zum Beginn des Unterrichts zu „überbrücken“, hätten jedoch den Nachteil, dass sie durch die Nutzung der funktional vordefinierten Objekte (Stühle) und das Verbleiben in dem funktional vordefinierten Raumbereich (Tischreihen) eine, wenn auch lose, Verbindung zu der vom Lehrer beibehaltenen Orientierung auf die Kernaktivität behalten würden. Der Fensterbereich, in dem stehend geredet wird, hat also den Vorteil des maximalen Kontrastes zur Funktionsbestimmung des architektonischen Arrangements.

Die Wahl des Fensters, zunächst als Aufenthaltsort, dann als Interaktionsraum, hat auch mit seinen Eigenschaften zu tun, die im Hinblick auf die Kernaktivität des Raums sozusagen funktional „leer“ sind:

- Das Fenster ist ein entlegener Ort im Klassenraum, der weder Eintretende noch die Fokusperson in ihren Aktivitäten behindert;
- es gibt keine funktionale Ausstattung, und der Aufenthalt dort ist nur stehend oder sich anlehnend möglich;
- das Fenster ist Schnittstelle nach „draußen“ und ermöglicht für die im Raum Bleibenden eine ähnliche Orientierung, wie sie der Raucher durch sein Rausgehen deutlich gemacht hat;
- die Transparenz des Fensters gibt dem Interaktionsraum dort ästhetische Qualitäten, die an keiner anderen Stelle des Raums möglich wären;
- die Fensterseite liegt „quer“ zur architektonischen Struktur des Raumes, sie hat in diesem Sinne kein „Vorne“ und kein „Hinten“; damit ist sie für die Symbolisierung von Statusdifferenzen neutralisiert.

Das Konzept 'Freiraum' als eine spezifische Form des Interaktionsraums ist nur sinnvoll im Zusammenhang mit Nutzungserwartungen in Funktionsräumen. Diese Erwartungen speisen sich aus dem sozialtopografischen, erfahrungsbasierten Wissen der Benutzer von Räumen, deren spezifisches architektonisches Arrangement von ihnen „gelesen“ werden kann als ein Ensemble von Hinweisen auf die Art der Interaktion, die in diesem Raum üblicherweise stattfindet. Freiräume können dann geschaffen werden, wenn die Nutzungserwartungen temporär suspendiert werden. Werden sie jedoch durch ein Neuarrangement, zum Beispiel des Mobiliars, dauerhaft verändert, wird ein neuer Funktionsraum geschaffen, aber kein Freiraum.

Freiräume sind Interaktionsräume. Zu ihrer Konstituierung bedarf es der koordinierten Herstellung eines Zustandes, in dem in spezifischer Weise die Nutzungserwartungen an den Funktionsraum suspendiert und dabei u.a. auch die in Funktionsräumen übliche asymmetrische Interaktionsrollenverteilung vorübergehend außer Kraft gesetzt werden. Die Bedingungen für die Schaffung von Freiräumen emergieren aus den konventionell erwartbaren Abläufen und Interaktionsformen der Institution. In unserem Beispiel betreffen diese Konventionen die zeitlichen Abläufe der Unterrichts- und Pausenzeiten, die durch den Gong öffentlich in Erinnerung gehalten werden und eine „einklagbare“ Strukturierung des Interaktionsgeschehens konstituieren; ferner die kategoriengebundenen Aktivitäten und Zuständigkeiten der Beteiligten, die aktivitätstypischen Posituren, Plätze und Aufmerksamkeitsausrichtungen sowie die funktionstypischen Arbeitsmaterialien und Bewegungsräume. Freiraum zu schaffen bedeutet, diese Bedingungen nicht dauerhaft außer Kraft zu setzen, sondern sie zu suspendieren.

### 3.4 Segment 4: Übergang zum Beginn des Unterrichts

Im Freiraum am Fenster finden wir im Verlauf der nächsten Minuten unserer Aufnahme wechselnde kommunikative Konstellationen. Die Schüler bilden Dyaden und Triaden, einige beteiligen sich nur als „Zuschauer mit verbaler Abstinenz“ (Heidtmann/Föh 2007). Neuankömmlinge gehen in der Freiraumsituation nicht mehr selbstverständlich zur Fensterfraktion, sondern sondieren zunächst, um ihre deutliche Verspätung wissend, die Bedingungen. Aus Platzgründen, aber auch wegen der bifokalen Konstellation (Lehrer versus Schülergruppe) gibt es nun auch Zweiergespräche zwischen den Tischreihen oder stehend von Platz zu Platz, am Fenster bilden sich mehrere Gesprächsrunden.

Die räumliche „Diffundierung“ des Freiraums, die nach und nach zu seiner Auflösung führt, wird unterstützt durch eine latente Instabilität des neu gebildeten Ensembles, das von „draußen“ relativ schnell irritiert werden kann. Wenn die Stimme des Lehrers gut hörbar ist, zum Beispiel während der kurzen Sequenz mit dem Aufnahmeleiter (siehe oben Z. 142-146), wenden sich die Schüler ihm zu, vermutlich um abzuklären, ob es für sie relevante Informationen gibt.

Bemerkenswert erscheint uns als Analytikern, dass der Lehrer keinerlei Anstrengungen unternehmen muss, um die Schüler dazu zu bewegen, sich auf ihre Plätze zu setzen, die Kleingruppengespräche einzustellen und sich als ‚Schüler im Unterricht‘ zu konstituieren. Die Fraglosigkeit, mit der sich der Freiraum allmählich auflöst und die Plätze eingenommen werden, verstehen wir als Hinweis auf das geteilte Institutionenwissen. Demzufolge kann Unterricht dann beginnen, wenn der Lehrer anwesend und eine „kritische“ Menge von Schülern im Raum versammelt ist. Diese Bedingungen werden von Herrn Fabian thematisiert, wenn er sich zunächst mit der Frage an einen der Schüler wendet, ob jemand fehlt (Z. 155: *fehlt heute irgendjemand?*), die er wenig später präzisiert zu *ist denn irgendjemand da der jetzt aber noch nicht da ist?* Wir können nicht beobachten, dass es einen direkten kausalen Zusammenhang zwischen diesen Äußerungen und der Bewegung der Schüler zu ihren Plätzen gibt, wohl aber dürfen wir diese Sequenzen als Beiträge zu Destabilisierung des Freiraums werten, ohne dass Herrn Fabian direkte Intentionalität unterstellt werden muss. Wir dokumentieren den Übergang zum Unterricht mit drei Standbildern:

Die Personenkonstellationen haben dazu geführt, dass Oliver (OL), einer der Schüler der ersten Dreiergruppe, alleine steht (Bild);



die an die Allgemeinheit adressierte Frage des Lehrers, ob jemand fehlt, wird aus der Gruppe „nebenbei“ beantwortet, die nächste Frage etabliert eine Dyade zwischen Herrn Fabian und Oliver, der zu ihrer Beantwortung an seinen Platz geht:

[...]

161 FA: wer hat denn des klassenbuch

162 OL: (...) (...) (...)



163 FA: also oben wars **nicht**

Neuankömmlinge sehen nun einige Schüler am Fenster, andere an ihren Tischen, Herr Fabian unterhält sich mit dem vor ihm stehenden Oliver. Bei seiner Ankunft, oder besser „Rückkehr“, geht der „Raucher“ ohne zu zögern zu seinem Platz und setzt sich, allerdings nicht ohne einen kurzen verbalen Austausch mit Herrn Fabian:

[...]

187 SÖ: sehen se (...)

188 FA: ja (-) sie haben recht herr alberts





189       (.) ich **tat** ihnen unrecht  
 190 SÖ: ich hab äh immer recht  
 191 FA: ah (.) s würd ich jetzt so nich formulieren

Herr Fabian betreibt in den letzten Minuten vor Unterrichtsbeginn durchgängig Monitoring über die Situation im Raum. Er steht aufrecht, blickt herum, hält Papiere in der Hand, widmet sich ihnen aber nun nicht mehr. Sein Körperdisplay dokumentiert deutlich, dass er anfangen kann, es ergeht aber keine Aufforderung an die Schüler. Wenn auch die letzten Teilnehmer der Fensterfraktion auf ihren Stühlen sitzen, beginnt der Unterricht mit den dafür vorgesehenen Aktivitäten, mit denen die Wartephase endgültig abgeschlossen wird: Herr Fabian blickt auf die Uhr, thematisiert den verspäteten Beginn im Hinblick auf die Aufnahme, macht organisatorische Ankündigungen, verteilt Unterrichtsmaterialien und ruft kurze Zeit später eine Gruppe von Schülern auf, die heute mit ihrer Präsentation dran sind.

[...]



227 FA: [.h, h also  
 228       ((blickt auf Armbanduhr))  
 229       das (.) is jetzt natürlich\_n  
 230       bisschen SCHAdE (--)) denn gerade

231 hEUte (.) wo wer auch wieder (.)  
 232 auf sendung sin (.) ähm (-) ham se  
 233 jetzt ne arbeit gschrieben (.)

## 4. Resümee

### 4.1 Fallspezifisch

In dem ausgewählten Videoausschnitt geht es um die Organisation eines verspäteten Unterrichtsbeginns, der von der Institution selbst erzeugt worden ist (Verlängerung der Bearbeitungszeit für eine Klassenarbeit). Die Beteiligten haben also die Verspätung nicht zu verantworten: weder der von Beginn an anwesende Lehrer noch die nach und nach eintreffenden Schüler.

Wir haben den analysierten Aktivitätstyp als 'Warten' klassifiziert und den Raum, in dem diese Aktivität stattfindet, als 'Klassenzimmer' rekonstruiert. Wir haben gezeigt, dass sich die anwesenden Personen gegenseitig als Lehrer, Aufnahmeleiter und Schüler kategorisieren und das Warten gemeinsam in einer wechselnden Folge von Interaktionsensembles konstituieren, wozu sie jeweils passende Interaktionsräume bilden.

Die sozialtopografischen Voraussetzungen der Warteszene haben wir durch die Analyse der interaktionsarchitektonischen Angebotsstruktur des Raums bezogen auf erwartbare Kernaktivitäten und mit ihnen verbundene Rollenverteilungen ermittelt. Unsere Beschreibungen haben wir dann im Hinblick auf die Basiselemente Verweilbarkeit, Besitzbarkeit, Sichtbarkeit und Begehbarkeit sowie für den Aspekt der Raumästhetik strukturiert. Wir konnten davon ausgehen, dass mit der Anwesenheit einer Fokuspersion im für sie vorgesehenen Fokusbereich und mit der Anwesenheit von Schülern im Prinzip die notwendigen Bedingungen für den Unterrichtsbeginn erfüllt sind, woraus sich ein Erklärungsbedürfnis für den Nicht-Beginn ergibt.

Wir haben die Wartephase unter der Fragestellung betrachtet, ob die „funktionale Parenthese“ des Wartens auf den Unterrichtsbeginn in den Tätigkeiten der Beteiligten eine Orientierung auf die institutionell erwartbare Kernaktivität erkennbar (für uns Analytiker) und 'accountable' (für die Beteiligten) macht. Dabei hat uns besonders beschäftigt, welche modalen Ressourcen für die Erkennbar-Machung eingesetzt werden und welche „modalitätsspezifischen Arbeitsteilungen“ dabei realisiert werden.

Es wurde deutlich, dass der Lehrer verbal und körperlich eine prioritäre Orientierung auf den Unterrichtsbeginn beibehält. Eine Ausnahme davon bildet lediglich seine explizite körperliche Zuwendung (mit Verlassen des Fokusplatzes) und seine verbale Adressierung des Aufnahmeleiters. Dieser symbo-

lisiert eine parallele Aufgabe der Unterrichtsstunde: Sie soll wegen eines Forschungsinteresses des Aufnahmeleiters dokumentiert werden. In allen übrigen Sequenzen behält der Lehrer seine Unterrichtsorientierung auch dann bei, wenn er sich mit den Schülern unterhält.

Die Schüler hingegen sind primär darauf ausgerichtet, die Wartephase für schülerseitige Vergesellschaftung (ohne Unterricht!) zu nutzen. Gleichwohl lassen sie aber punktuell eine Orientierung auf die institutionellen Erwartungen erkennen. Dies wird deutlich, wenn sie sich mit Blicken und Körperwendungen der lauten Stimme des Lehrers zuwenden, der sich mit dem Aufnahmeleiter unterhält. Für die Organisation der Wartephase haben die Schüler offenbar zwei Optionen: rausgehen (und rauchen, also die Pause verlängern), oder drinbleiben. Die erste Option wird explizit mit dem Institutionenvertreter ausgehandelt. Für die zweite beziehen die Schüler aus dieser Lösung einen Teil der Legitimität ihres Aufenthalts im Fensterbereich und der Bildung des Freiraums, der besonders prägnant die Qualität der „funktionalen Parenthese“ dieser Sequenz verdeutlicht.

Unter der analytischen Perspektive eines 'Interaktionssystems' betrachtet werden die Erwartungen hinsichtlich der Kernaktivität (Unterricht machen), der Interaktionsform (Gleichförmigkeit der schülerseitigen Tätigkeiten, Arbeitsteilung zwischen Schülern und Lehrer) und der interaktionsarchitektonischen Basiskomponenten (begehbare Bereiche lediglich als Zugang zu den Tischen, Verweilen an den Funktionsplätzen, Relevanz und Asymmetrie der Sichtbarkeit) nicht erfüllt. Wir haben demgegenüber die Bearbeitung zwei paralleler Aufgaben festgestellt (Orientierung am Unterrichtsbeginn und vergesellschaftendes Warten), zu der unterschiedliche Ressourcen eingesetzt werden, die in stark differierender Verteilung auf die funktionale und kategoriale Ausstattung der Akteure verweisen.

Aus methodischer Sicht haben wir zeigen können, dass eine Konzentration auf die verbalsprachliche Realisierung von Tätigkeiten wesentliche Aspekte des Geschehens unter der uns interessierenden Fragestellung nicht erfasst hätte. Insbesondere gilt das für die modalitätsspezifische Arbeitsteilung, die im ethnomethodologischen Sinne als eine Methode zur Lösung paralleler Aufgabenanforderungen mit bifokaler Orientierung verstanden werden kann. Wir haben ferner absichtlich auf ein strenges sequenzanalytisches Vorgehen verzichtet, um uns auf die zentralen Ereignisse bei der Entwicklung der Wartesituation, der Herausbildung und Diffundierung des Freiraums und die emergierende Auflösung der Wartesituation zu konzentrieren. Der Verzicht auf größere Transkriptausschnitte ist dabei keine Abwahl der Analytiker; sie ergibt sich vielmehr aus der modalitätsspezifischen Arbeitsteilung, derer sich die Beteiligten bei der Lösung der anstehenden Aufgaben bedienen.

## 4.2 Falltranszendierend

Dass alle Beteiligten während der Wartephase an den Anforderungen der Institution orientiert bleiben, ist nicht weiter verwunderlich. Bemerkenswert und von analytischem Interesse ist hingegen die Art und Weise, in der die Wartephase gleichzeitig für die Vergesellschaftung einer der beteiligten Gruppen genutzt wird. Hierin spiegelt sich eine wesentliche Bedingung der Institution, nämlich die funktionale Asymmetrie der Beteiligten: Der Freiraum entsteht nur unter der Bedingung, dass der Lehrer sich zurückzieht und den Raum für die spezielle Form der schülerseitigen Vergesellschaftung freigibt, an der er qua Funktion nicht teilhaben kann.

Für die Organisation einer funktionalen Parenthese in einer Institution stehen den sozialtopografisch erfahrenen Beteiligten offenbar eine Reihe von Methoden zur Verfügung, mit denen sie die Orientierung an den Anforderungen der Institution und die Gestaltung eines Interaktionsfreiraums gleichzeitig bewältigen können. Es geht also allgemein um die Ermittlung von Methoden der bifokalen Orientierung in Institutionen. Dies dürfte auch in anderen Institutionen beobachtbar sein, sofern die Grundbedingungen institutionellen Handelns erfüllt sind: die Existenz eines architektonischen Arrangements, das sozialtopografisch gespeiste Erwartungen an Kernaktivitäten und Rollenverteilungen erzeugt, und die Anwesenheit von Personen, die in der Lage und autorisiert sind, die Kernaktivitäten zu vollziehen.

Die architektonischen Arrangements und das mit ihnen verbundene sozialtopografische Wissen der „kulturell Erfahrenen“ scheinen uns wesentliche Bedingungen für die ständige Präsenz einer Institution in allen Tätigkeitsbereichen zu sein, die in ihr stattfinden. Daraus ergibt sich für uns die Notwendigkeit, einen analytischen Zugang zu wählen, der mit Interaktionsarchitektur, Sozialtopografie und Interaktionsraumanalyse drei methodische Instrumente miteinander kombiniert. Dieser geht über den üblichen Rahmen der Gesprächsanalyse, der Ethnografie der Kommunikation und der Ethnomethodologie hinaus.

Wir hatten die Frage angeschnitten, was das Fenster zu einem besonders geeigneten Ort für die Organisation der Vergesellschaftung und die Konstitution des Freiraums macht. In diesem Zusammenhang hat unser Kollege Michael Guggenheim bei den gemeinsamen Diskussionen einen interessanten Aspekt formuliert: In der Architekturtheorie gibt es Hinweise darauf, dass bei der Planung von Bauwerken und insbesondere bei Funktionsbauten wie Schulen oder Verwaltungsgebäuden eine Tendenz zu beobachten ist, einen „Überschuss an Raum“ zu produzieren. Die Planer scheinen eine – möglicherweise unbewusste – Vorstellung davon haben, dass es nicht sinnvoll ist, alle räumlichen Bereiche eines Gebäudes funktional aufzuladen. Das gilt zum

Beispiel für Fensterecken in Fluren, in denen häufig Zweiergespräche zu beobachten sind, deren Inhalt nicht notwendig auf die Kernaktivitäten der Beteiligten bezogen sein muss. Gebäude, und die Räume in ihnen, hätten auf diese Weise ein Kontingent an nicht funktional definierten Bereichen, die sich problemlos für verschiedene Arten von Aktivitäten nutzen lassen, also auch für etwas, das wir funktionale Parenthese genannt haben. Diese Überlegungen aus der Architekturtheorie konvergieren mit unserer Feststellung, dass die Orientierung auf die Funktionalität der Tätigkeiten erhalten bleibt, auch wenn Nicht-Funktionales geschieht. In unseren Analysen wie auch in diesen Überlegungen ist bedeutungsvoll, dass die Kategorie „nicht-funktional“ überhaupt nur Sinn ergibt auf der Erwartungsfolie der Kernaktivitäten, die durch das architektonische Arrangement nahegelegt werden.

## 5. Literatur

- Dausendschön-Gay, Ulrich (2006): *Pratiques communicatives et appropriation de langues à l'école primaire*. In: Faraco, Martine (Hg.): *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence: PUP, S. 71-91.
- Dausendschön-Gay, Ulrich (2010): *La construction interactive d'objets*. In: *Le Français dans le Monde* 48, S. 98-110.
- Dausendschön-Gay, Ulrich (2012): *Wie wir zu den Wörtern und wie die Wörter zu uns kommen*. In: Ayaß, Ruth/Meyer, Christian (Hg.): *Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven*. Festschrift für Jörg Bergmann. Wiesbaden: Springer, S. 201-216.
- Garfinkel, Harold/Wieder, Lawrence, D. (1992): *Two incommensurable, asymmetrically alternate technologies of social analysis*. In: Watson, Graham/Seiler, Robert, M. (Hg.): *Text in context. Contributions to ethnomethodology*. Newbury Park: Sage Publications, S. 182-206.
- Hausendorf, Heiko (2003): *Deixis and speech situation revisited. The mechanism of perceived perception*. In: Lenz, Friedrich (Hg.): *Deictic conceptualisation of space, time and person*. Amsterdam: Benjamins, S. 249-269.
- Hausendorf, Heiko/Schmitt, Reinhold (2013): *Interaktionsarchitektur und Sozialtopografie. Umriss einer raumlinguistischen Programmatik*. (= Arbeitspapiere des UFSP „Sprache und Raum“, SpuR 01). Zürich: Universität Zürich. [www.zora.uzh.ch/78153/1/SpuR\\_Arbeitspapiere\\_Nr01\\_Mai2013.pdf](http://www.zora.uzh.ch/78153/1/SpuR_Arbeitspapiere_Nr01_Mai2013.pdf) (Stand: Juni/2016).
- Hausendorf, Heiko/Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (Hg.) (2012): *Raum als interaktive Ressource*. (= Studien zur Deutschen Sprache 62). Tübingen: Narr.
- Heidtmann, Daniela/Föh, Marie-Joan (2007): *Verbale Abstinenz als Form interaktiver Beteiligung*. In: Schmitt (Hg.), S. 263-292.
- Heidtmann, Daniela/Schmitt, Reinhold (2011): *Interaktives Diktieren. Komplexe Anforderungen im Epochen-Unterricht*. In: Schmitt (Hg.), S. 179-224.
- Kindermann, Thorsten/Kühner, Patrizia/Schmitt, Reinhold (2011): *Die Bearbeitung eines brisanten Themas im Englischunterricht*. In: Schmitt (Hg.), S. 31-67.

- Krafft, Ulrich/Dausendschön-Gay, Ulrich (1999): *Système écrivain et processus de mise en mots dans les rédactions conversationnelles*. In: *Langages* 134 (Themenheft „Interaction et langue étrangère“), S. 51-67.
- Meyer, Christian/Oberzaucher, Frank (2009): *Positionierungs- und Kategorisierungsanalyse. Zwei Verfahren zur Untersuchung von Text und Interaktion*. Manuskript. Universität Bielefeld.
- Mondada, Lorenza (2007): *Interaktionsraum und Koordinierung*. In: Schmitt (Hg.), S. 55-93.
- Müller, Cornelia/Bohle, Ulrike (2007): *Das Fundament fokussierter Interaktion. Zur Vorbereitung und Herstellung von Interaktionsräumen durch körperliche Koordination*. In: Schmitt (Hg.), S. 129-165.
- Oberzaucher, Frank/Dausendschön-Gay, Ulrich (2014): *Kategorisieren*. In: Bergmann, Jörg R./Dausendschön-Gay, Ulrich/Oberzaucher, Frank (Hg.): *Der Fall. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns*. Bielefeld: transcript, S. 345-379.
- Putzier, Eva-Maria (2016): *Wissen – Sprache - Raum: Zur Multimodalität der Interaktion im Chemieunterricht*. (= Studien zur Deutschen Sprache Band 71). Tübingen: Narr.
- Sacks, Harvey (1992): *The MIR categorization device*. In: Gail, Jefferson (Hg.): *Lectures on conversation 1*. Oxford: Blackwell.
- Schegloff, Emanuel A./Sacks, Harvey (1973): *Opening up closings*. In: *Semiotica* 8, S. 289-327.
- Schmitt, Reinhold (Hg.) (2007): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. (= Studien zur Deutschen Sprache 38). Tübingen: Narr.
- Schmitt, Reinhold (2009): *Schülerseitiges Interaktionsmanagement: Initiativen zwischen supportiver Strukturproduktion und Subversion*. In: *Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 20-69. [www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/ga-schmitt.pdf](http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/ga-schmitt.pdf) (Stand: Juni/2016).
- Schmitt, Reinhold (2011a): *Unterricht ist Interaktion. Eine Rahmung*. In: Schmitt (Hg.), S. 7-30.
- Schmitt, Reinhold (2011b): *Didaktik aus interaktionistischer Sicht. Das Konzept „De-facto-Didaktik“*. In: Schmitt (Hg.), S. 225-238.
- Schmitt, Reinhold (Hg.) (2011): *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. (= *amades*. Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache 41). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Schmitt, Reinhold (2012a): *Zur Multimodalität von Unterstützungsinteraktion*. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): *Analytische Perspektiven auf Interaktion* (= Themenheft *Deutsche Sprache* 40), S. 343-371.
- Schmitt, Reinhold (2012b): *Gehen als situierte Praktik: „Gemeinsam gehen“ und „hinter jemandem herlaufen“*. In: *Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion* 13, S. 1-44. [www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2012/gaschmitt.pdf](http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2012/gaschmitt.pdf) (Stand: Juni/2016).
- Schmitt, Reinhold (2012c): *Räumliche Grundlagen interaktiver Beteiligung. Das Konzept „Interaktionsensemble“*. In: Hausendorf/Mondada/Schmitt (Hg.), S. 37-87.

- Schmitt, Reinhold (2013): Körperlich-räumliche Aspekte der Interaktion (= Studien zur Deutschen Sprache 68). Tübingen: Narr.
- Schmitt, Reinhold (i.Vorb. a): Methodische Grundlagen der multimodalen Interaktionsanalyse: „Visuelle Erstanalyse“ und „Frame-Comic“. Manuskript. Mannheim.
- Schmitt, Reinhold (i. Vorb. b): Zur Konstitution von Dokumenten für raumanalytische Erkenntnisinteressen: Ein Praxisbericht. Ms., Mannheim.
- Schmitt, Reinhold/Dausendschön-Gay, Ulrich (2015): Freiraum schaffen im Klassenzimmer: Fallbasierte methodologische Überlegungen zur Raumanalyse. (= Arbeitspapiere des UFSP „Sprache und Raum“, SpuR 04). Zürich: Universität Zürich. [www.spur.uzh.ch/research/publications/SpuR\\_Arbeitspapier\\_Nr04\\_150711.pdf](http://www.spur.uzh.ch/research/publications/SpuR_Arbeitspapier_Nr04_150711.pdf) (Stand: Juni/2016).
- Schmitt, Reinhold/Deppermann, Arnulf (2007): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In: Schmitt (Hg.), S. 95-128.
- Schmitt, Reinhold/Knöbl, Ralf (2013): „Recipient Design“ aus multimodaler Sicht. In: Deutsche Sprache 41, 2, S. 242-276.
- Schmitt, Reinhold/Knöbl, Ralf (2014): Recipient Design: Zur multimodalen Repräsentation des Anderen im eigenen Verhalten. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. [http://ids-pub.bsz-bw.de/files/3239/Schmitt-Knöbl-Recipient\\_Design\\_2014.pdf](http://ids-pub.bsz-bw.de/files/3239/Schmitt-Knöbl-Recipient_Design_2014.pdf) (Stand: Juni/2016).
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung 10, S. 353-402. [www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf](http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf) (Stand: Juni/2016).

**Gliederung**

1.	Einleitung .....	263
1.1	Der Fall. Warten auf den Unterrichtsbeginn .....	263
1.2	Der Fall im Feld der Unterrichtsforschung .....	265
1.3	Unser Erkenntnisinteresse .....	266
1.4	Methodische Konsequenzen der Fragestellung.....	268
2.	Die Interaktionsarchitektur des Klassenraums.....	269
2.1	Eine kurze methodologische Bemerkung.....	269
2.2	Interaktionsarchitektonische Basiskonzepte .....	269
2.2.1	Verweilbarkeit.....	271
2.2.2	Besitzbarkeit.....	272
2.2.3	Sichtbarkeit.....	273
2.2.4	Begehbarkeit.....	275
2.3	Ästhetische Merkmale .....	276
2.4	Verweise auf Kernaktivität(en).....	277
3.	Fallanalyse .....	277
3.1	Segment 1: Alternative Situationsdefinition.....	277
3.1.1	Ankündigung des Rauchers .....	277
3.1.2	Erklärende Unterstützung .....	279
3.1.3	Argumentative Aushandlung.....	281
3.1.4	Raucherlaubnis und Legitimierung.....	283
3.1.5	Warten als institutionell akzeptierte Aktivität.....	284
3.2	Segment 2: Interaktionsräumliche und thematische Grundlagen des Wartens .....	286
3.3	Segment 3: Warten im Freiraum.....	288
3.4	Segment 4: Übergang zum Beginn des Unterrichts .....	293
4.	Resümee.....	296
4.1	Fallspezifisch.....	296
4.2	Falltranszendierend .....	298
5.	Literatur .....	299