

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Wicke, Lars [Hrsg.]
Die Schulklasse – kein Gegenstand qualitativer Schulforschung?
Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische
Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 256 S.



Quellenangabe/ Reference:

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Wicke, Lars [Hrsg.]: Die Schulklasse – kein Gegenstand qualitativer Schulforschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 256 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319391 - DOI: 10.25656/01:31939; 10.35468/6128

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319391>

<https://doi.org/10.25656/01:31939>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Kerstin Rabenstein
Lars Wicke
(Hrsg.)

Die Schulklasse – **Kein** Gegenstand qualitativer Forschung?

Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke
und methodologische Diskussionen zur Konstitution
der Schulklasse

Rabenstein / Wicke

Die Schulklasse – Kein Gegenstand qualitativer Forschung?

Kerstin Rabenstein
Lars Wicke
(Hrsg.)

Die Schulklasse – Kein Gegenstand qualitativer Forschung?

Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke
und methodologische Diskussionen zur
Konstitution der Schulklasse

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Abbildung Umschlagseite 1: © Kay Fretwurst, Spreeau.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6128-1 digital

doi.org/10.35468/6128

ISBN 978-3-7815-2672-3 print

Inhalt

Kerstin Rabenstein und Lars Wicke

Die Schulklasse als Gegenstand der Schulforschung: Thematisierungen
und weiterführende Ansatzpunkte qualitativer Forschung 7

I Die Schulklasse in der Relation organisationaler und pädagogischer Praktiken

Daniel Töpfer, Marcelo Caruso und Fanny Isensee

Gruppen- und Individualführung in der Schule. Die pastorale Verfasstheit
der Schulklasse zwischen Verwaltung und Pädagogik 25

Laura Fuhrmann und Eike Wolf

Zur Konstitution der Schulklasse. Praxis- und strukturtheoretische
Perspektiven auf Aggregatzustände der Klasse zwischen Organisation und
Interaktion 43

Matthias Proske

The Go-Between. Überlegungen zur Rolle Klassenlehrkraft und zur
Krisenhaftigkeit des Geschehens in Schulklassen – am Beispiel der Figur
François Marin im Film „Die Klasse“ 61

Andrea Raggl

Organisatorische und pädagogische Praktiken bei der Bildung von
neuen ersten Schulklassen in österreichischen Grundschulen 78

Nora Katzenbrink und Uta Wagener

Die Herstellung einer gemeinsamen Ordnung am Schulanfang –
Eine Rekonstruktion an einem Beispiel aus dem Morgenkreis 95

II Sozialtheoretische Diskussionen zur Schulklasse, methodologische Einsätze sowie ihre Empirisierung

Richard Lischka-Schmidt

Die Schulklasse als Sozialsystem. Theoretische Fundierungen im
Anschluss an Parsons und empirische Einblicke am Beispiel des
Vertretungsunterrichts 113

Bernhard Raub

Die Schulklasse – ein triadisch strukturierter Bildungsraum 130

Kerstin Rabenstein, Marco Hübner und Lars Wicke

Zur Betrachtung der Schulklasse als relationalem Prozess.

Gegenstandstheoretische Auseinandersetzungen in sozialtheoretischer

Perspektive 146

Daniel Goldmann und Nora Katenbrink

Kamerad*innen, Peers oder Freunde? Organisationstheoretische

Reflexionen der Schulklasse am Beispiel des Abschreibens 164

David Jahr

Wie lässt sich die Schulklasse rekonstruieren?

Eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive am Beispiel

politischer Schulklassenmilieus 182

III Zur sozialen Konstruktion der Schulklasse jenseits des Klassenraums

Lydia Brack

Jahrgang oder Klasse? Zur (Un-)Sichtbarkeit der Schulklasse in der

Professionalisierung angehender Lehrer*innen 199

Marco Hübner, Kerstin Rabenstein und Lars Wicke

Normative Vorstellungen von Schulklassen und die Positionierung

von Klassenlehrkräften. Explorationen zum praxisinstruktiven und

situativen Diskurs 216

Swaantje Brill

Zur Konstitution von *Schulklasse* am außerschulischen Lernort Museum 238

Autor*innenangaben 255

Kerstin Rabenstein und Lars Wicke

Die Schulklasse als Gegenstand der Schulforschung: Thematisierungen und weiterführende Ansatzpunkte qualitativer Forschung

„Der Begriff der Klasse ist so geläufig,
so selbstverständlich, scheinbar natürlich und alt,
dass sich kaum jemand darüber den Kopf zerbricht.“

(Jenzer 1991, 26)

1 Einleitung

Unterricht in der modernen Schule ist in Schulklassen organisiert. Im 19. Jahrhundert setzte sich Alter als Kriterium der Gruppierung von Schüler*innen und somit die Jahrgangsklasse gegenüber dem sogenannten Fachklassensystem durch (vgl. Ingenkamp 1969; Caruso 2021a, b). Historisch ist diese Gruppierung von Schüler*innen in relativ altershomogenen Schulklassen als Antwort auf organisatorische und didaktische Fragen der Massenbeschulung zu verstehen (vgl. Caruso 2021b). Die Jahrgangsklasse konnte sich dabei nur im Zusammenhang mit „enormen Auswirkungen auf die jeweiligen Schulstrukturen“ (Caruso 2021a, 159) durchsetzen. Auch wenn, so kann mit Marcelo Caruso (2021a, 160) dazu herausgestellt werden, in dieser Entwicklung „keine Selbstverständlichkeiten am Werk“ waren, genießt die Jahrgangsklasse heute nahezu einen „Status der Selbstverständlichkeit“. Verbunden mit der Regulierung des Schuleingangs durch das Kriterium der Schulreife (vgl. Kelle 2010) werden seitdem in Deutschland Schulklassen als relativ altershomogene und – durch die Mehrgliedrigkeit des Schulwesens in Deutschland – fähigkeitsbezogen homogenisierte Gruppen entworfen.

Ganze Gruppen und somit Schulklassen zu unterrichten, wurde schulpädagogisch allerdings von Beginn an auch als Problem und Herausforderung angesehen (vgl. Diederich & Tenorth 1997, 95). Vom Lehren und Lernen in Schulklassen wird seit ihrer Durchsetzung vor allem erwartet, das Vorankommen des Einzelnen mindestens nicht einzuschränken, im günstigen Fall durch die in Jahrgangsklassen entstehenden Vergleichsmöglichkeiten der Schüler*innen und dem damit einhergehenden Wettbewerb untereinander zu befördern (vgl. Berdelmann et al. 2018). Pädagogische bzw. schulpolitische Auseinandersetzungen um die Größe von Schulklassen, die Prinzipien ihrer sozialen Zusammensetzung und die Dauer, für die

sie geschaffen werden (vgl. Geissler 1960; Ingenkamp 1969; Jenzer 1991; Caruso 2021a, b), dauern bis heute an. Der schulpädagogische Blick auf die Schulklasse ist dabei auf das Individuum in der Schulklasse und die Möglichkeiten, sein Lernen zu fördern, gerichtet (vgl. Geissler 1960; Ingenkamp 1969). Untersucht werden im Laufe der letzten Jahrzehnte insbesondere die von Merkmalen von Schulklassen, wie z. B. Klassengröße und -zusammensetzung, ausgehenden Effekte auf die Leistung bzw. die Persönlichkeitsentwicklung des*der Einzelnen (vgl. Zurbriggen 2016). So liegt vor allem Forschung zu Effekten von Schulklassen auf das Lernen von Individuen sowie zur Binnenstruktur von Schulklassen und ihren Auswirkungen auf Unterricht vor. Die Schulklasse wird dabei jedoch immer schon vorausgesetzt und selbst nicht zum Gegenstand der Schulforschung gemacht.

Mit Ausnahme historischer Studien zur Entstehung der Jahrgangsklasse im Volksschulwesen (vgl. Caruso 2021a, b) und ethnografischen Studien zu den Anfangsphasen neuer Klassen am Anfang der Grundschule (vgl. Serlt & Leditzky, 2016; Leditzky 2018) oder der Sekundarstufe (Rabenstein et al. 2018; Drope & Rabenstein, 2021; Rabenstein 2023) sowie Studien zu den Konstruktionen von Schulklassen aus Schüler*innenperspektive (Kelle 1997; Schubert 2021) werden Schulklassen noch kaum auf ihre Konstitutionsprozesse hin befragt. Letztlich findet sich nur eine sehr begrenzte Anzahl wissenschaftlicher Beiträge, die sich systematisch mit der Frage der Organisation von Unterricht in Schulklassen beschäftigt. Auch taucht die Schulklasse selten als Stichwort in erziehungswissenschaftlichen Handbüchern oder Nachschlagewerken auf. Jenseits der Frage einer für effektiven Unterrichts funktionalen Klassenführung wird die Schulklasse auch in Lehrbüchern für die Lehrer*innenbildung kaum grundsätzlich thematisiert (Apel 2002). Vor diesem Hintergrund wendet sich der Sammelband der Frage zu, wie Schulklassen entstehen und zu dem als so selbstverständlich angesehenen Element von Schule wurden und werden.

Im Folgenden skizzieren wir zunächst die beiden bislang in der Schulforschung vorherrschenden Thematisierungen der Schulklasse als relevanter Größe in der Organisation der Schule und für Unterricht (1.). Dann werden wir die thematische Unterteilung des Bandes in drei Teile vorstellen und unter Bezugnahme auf die einzelnen Beiträge Ansatzpunkte für die qualitative Forschung zur Schulklasse aufzeigen (2.). Am Ende skizzieren wir die Potenziale einer qualitativen Forschung zur Schulklasse, indem wir weitere, sich durch die Beiträge andeutende, aber in ihnen noch nicht vertiefend aufgegriffene Fragen zur Schulklasse aufrufen (3.).

2 Thematisierungen der Schulklasse in der Schulforschung

Grundsätzlich lassen sich zwei dominante Thematisierungen der Schulklasse in der Schulforschung unterscheiden (vgl. auch Diederich & Tenorth 1997): In sozialpsychologischer Perspektive werden erstens Klassen als Kontexte untersucht,

die das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung des*der Einzelnen fördern, aber auch behindern können. Entsprechend wird Forschung angestrengt, die nach pädagogischen Einflussmöglichkeiten auf Schulklassen sucht. Zweitens wird in soziologischer Perspektive Schulklassen ein sozialisatorischer Wert zugesprochen, sie werden als „soziales System“ (Parsons 1959; Herzog 2011) konzeptualisiert und sich demnach für ihre „Feinmechanik“ (Diederich & Tenorth 1997, 98) interessiert. Hier steht die Frage nach der Eigenart der Struktur der Schulklasse und ihre Auswirkung auf das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen im Zentrum. Gemein ist beiden Thematisierungen, die Schulklasse als etwas Gegebenes und Selbstverständliches vorauszusetzen. Beforscht werden vor allem die Wirkungen von Schulklassen auf Individuen oder die Besonderheiten der Interaktionen in Schulklassen, nicht aber die Prozesse des Werdens und Gewordenseins von Schulklassen. Die Konturen beider Thematisierungen der Schulklasse umreißen wir im Folgenden knapp.

Ad 1) Eine sozialpsychologisch ausgerichtete Schulforschung fragt nach Effekten von Schulklassen auf Individuen. Sie interessiert sich vor allem für die Effekte der sich im Inneren der Schulklasse ausbildenden Beziehungsstrukturen unter den Schüler*innen auf den*die Einzelne (vgl. Petillon 1980; Pekrun & Fend 1991; Jerusalem 1997; Zubriggen 2016). Aus dieser Perspektive ist relevant, dass sich die Schulklasse insbesondere durch Altershomogenität ihrer Mitglieder auszeichnet, eine noch für den Einzelnen überschaubare Größe aufweist, eine hohe Stabilität ihrer Mitglieder über die Zeit hat, insgesamt von einer hohen interaktionalen Dichte, also einem dichten Beziehungsgeflecht in ihrem Inneren, ausgegangen werden kann (vgl. Diederich & Tenorth 1997). In dieser Art von Gruppe, so stellt die vor allem sozialpsychologisch fundierte Forschung heraus, bilden sich klassenintern Bezugsnormen heraus, die sich je nach Schulklasse unterscheiden können: bspw. können Leistung und Anstrengungsbereitschaft durch die anderen Klassenkamerad*innen mehr oder weniger positiv sanktioniert werden. Gegenseitige Unterstützung oder Konkurrenz kann mehr oder weniger als Norm gelten, an denen sich die Schüler*innen ausrichten (vgl. Jerusalem 1997). So wird der Zusammenhang von Peerbeziehungen und den in der Klasse in Geltung gesetzten Leistungserwartungen seit Jahrzehnten intensiv erforscht (vgl. bspw. Krüger & Deppe 2010; Zander u. a. 2017).

Die Forschung hat dabei auch zum Ziel, nach pädagogischen Einflussmöglichkeiten von Lehrkräften zu suchen, Schulklassen als lernförderliche Kontexte zu gestalten. Hanns Petillon (1980, 15) etwa stellte früh als besonderes Problem für Lehrkräfte die „Unsichtbarkeit der informellen Beziehungen“ in Schulklassen heraus. Demzufolge müsse Lehrkräften ein entsprechendes Wissen bereitgestellt werden, die Schulklasse als Konglomerat aus informellen und formellen Beziehungen angemessen zu beobachten und die Bedeutung der Gleichaltrigenbeziehungen für das Schüler*innenverhalten bspw. im Unterricht zu verstehen (ebd.). Dem Wissen von Lehrkräften

über das jeweilige Beziehungsgefüge im Inneren von Schulklassen wird wiederum bis in die Gegenwart ein hoher Stellenwert für pädagogische Einflussmöglichkeiten auf die Schulklasse zugewiesen (vgl. Harks & Hannover 2019). Stark verbunden ist hiermit die Erwartung einer pädagogischen Bearbeitung der sozialen Dynamiken in Schulklassen mit dem Ziel der Nutzbarmachung der Schulklasse für soziales Lernen und der Herstellung von für effizienten Unterricht funktionalen Schulklassen. Die Schulklasse wird damit als ein organisationales Element von Schule verstanden, das den Kontext von Lehren und Lernen darstellt und hinsichtlich bestimmter Merkmale unterschiedlich gestaltet werden bzw. sich u. a. auch durch pädagogische Interventionen unterschiedlich entwickeln kann.

Ad 2) Ein theoretisches Interesse an der Schulklasse entstand vor allem im Zusammenhang mit ihrer soziologischen Betrachtung als zentraler Sozialisationsinstanz (vgl. Parsons 1959; Diederich & Tenorth 1997). In soziologischer Perspektive stellt die Schulklasse laut Walter Herzog (2011, 178) „geradezu ein Paradebeispiel für soziale Systembildung dar“. Die Schulklasse wird seitdem u. a. unter dem Aspekt betrachtet, dass „es die Struktur der Schulklasse ist, die erzieht“ (Diederich & Tenorth 1997, 97). Vor allem die von Herzog (2011, 178f.) für die Interaktionsordnung der Schulklasse beschriebenen Merkmale der „Anwesenheit, Zugehörigkeit, gegenseitige[n] Wahrnehmung, Kommunikation und Verbundenheit“ sind es, die in der qualitativen Forschung – mittelbar – zu einem breiten Forschungsinteresse an der Entstehung einer besonderen Binnenstruktur der Schulklasse führten. In und mit der Schulklasse treffen Kinder und Jugendliche aufeinander und müssen miteinander zurechtkommen, ohne sich einander ausgesucht zu haben, so dass in soziologischer Perspektive die sich in Schulklassen bildenden Gleichaltrigenbeziehungen und die Lehrperson als Vertreterin der institutionellen Ordnung einander gegenüber gestellt werden (vgl. ebd.). So befasste sich qualitative Forschung in den letzten Jahrzehnten intensiv mit Gleichaltrigenbeziehungen, die in und mit Schulklassen hervorgebracht werden (vgl. Breidenstein 2022). Ihr Verdienst ist es, das Binnengefüge in Schulklassen, wie es sich als Alltagspraxis darstellt, minutiös aufzuschließen und zu theoretisieren und damit zu seinem weitergehenden Verständnis beizutragen. Ethnografische Forschung konturiert die Schulklasse bspw. als Öffentlichkeit, in der die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler*innen immer vor anderen, vor der „Schulklasse als Publikum“ (Breidenstein & Kelle 2002) also und insofern mit Exponierungen des Einzelnen vor seinen Mitschüler*innen und den damit verbundenen Risiken und Möglichkeiten zu betrachten ist (vgl. Bennewitz u. a. 2015). Herausgearbeitet wurde zudem, dass und wie Beziehungen unter Gleichaltrigen unter der Bedingung einer doppelten Ausrichtung an schulischen *und* peerkulturellen Normen entstehen, denen es zugleich gerecht zu werden heißt. Keineswegs sind Peers als Gleichaltrige damit schon als Freund*innen zu begreifen. Vielmehr kann für ein besseres Verständnis des Geschehens in Schulklassen geltend gemacht werden:

„Die Schulklasse kann als Paradefall der ambivalenten Bedeutung von ‚Peers‘ angesehen werden: Es handelt sich keineswegs durchgängig um Freundinnen bzw. Freunde, aber doch um diejenigen, auf die man sich tagtäglich beziehen muss und an denen man sich in alltäglicher Interaktion orientiert“ (Breidenstein 2022, 1338; vgl. hierzu auch den Beitrag von Goldmann und Katenbrink in diesem Band).

Das Binnengefüge unter Gleichaltrigen in Schulklassen lässt sich demnach als eine aus der Schüler*innenperspektive durchaus ambivalente Beliebtheitsordnung verstehen (vgl. Breidenstein 2022), die Hierarchisierungen unter den Gleichaltrigen und damit einhergehende Risiken des Abgewertet-Werdens mit sich bringt. Dies gilt unabhängig von den Unterschieden „in der Strukturiertheit und Ausformung von Peerkulturen“ (Bennewitz u. a. 2015, 285), die für unterschiedliche schulkulturelle bzw. lernkulturelle Kontexten angenommen werden können. Ethnografische Forschung kann so die spannungsgeladenen und widersprüchlichen Effekte der Struktur der Schulklasse aufzeigen, die in ihrer Relevanz für den Vollzug von Unterricht lange wenig beachtet wurden.

Für unser Anliegen, das wir mit diesem Sammelband verfolgen, ist relevant, dass die Schulklasse als zentraler Schauplatz von Peerbeziehungen, Unterricht, Lehren und Lernen in beiden Thematisierungsweisen wie selbstverständlich vorausgesetzt wird. Auch die für Jahrgangsklassen zentrale Altersgleichheit der Schüler*innen wird als gegebenes Element des schulischen Beziehungsgefüges angesehen. Somit wird aber nicht nach den sozialen Konstruktionsprozessen von Schulklassen bzw. ihrer Mitglieder als Gruppe von Gleichaltrigen gefragt. Das heißt auch, dass die Forschung, die sich wie selbstverständlich auf die Schulklasse bezieht, der Schulklasse als sozialem Phänomen keinen systematischen Stellenwert beimisst. Das bedeutet bspw., dass sich bisher wenig für die Prozesse interessiert wurde, in denen die Schulklasse als Rahmen von Peerbeziehungen überhaupt hergestellt wird bzw. in denen Alters(un)gleichheit im Sinne der Normierung von Peerbeziehungen in den Gleichaltrigenbeziehungen weiter aufrechterhalten wird. Eine Ausnahme stellt die Studie von Helga Kelle (1997) zu den schüler*innenseitigen Konstruktionen der eigenen Schulklasse in Abgrenzung zu den anderen Klassen dar. Zudem hat Inge Schubert (2021) die Dynamiken, die zwischen Klassen durch Abgrenzungen entstehen, beforscht. Darüber hinaus wurde sich aber noch kaum für die Konstruktionsleistungen der beteiligten Akteur*innen zur Schulklasse interessiert. Auch die Prozesse im Klassenraum und außerhalb des Klassenraums, in und außerhalb der Schulen, in denen Schulklassen hergestellt, über sie entschieden, sie formiert und geformt werden, scheinen noch unbeforscht und in der Schulforschung insgesamt kaum thematisiert. Insbesondere die Möglichkeiten qualitativer Forschungsansätze, die Schulklasse als soziales Phänomen und die sie konstituierenden Elemente empirisch zu erforschen und theoretisch besser zu verstehen, gilt es weiter zum Tragen zu bringen.

3 Ansatzpunkte qualitativer Forschung zur Schulklasse. Zu den Beiträgen in diesem Band

Generell gesprochen, interessiert sich qualitative Forschung für soziale Phänomene als solche, die geworden und zugleich im Werden sind, und sie berücksichtigt dabei die sozialen Konstruktionsleistungen der Teilnehmer*innen einer sozialen Praxis. Für eine Forschung zur Schulklasse heißt dies, nach den sozialen Prozessen zu fragen, in denen Schulklassen in- und außerhalb der Schule als sozialer Zusammenhang einer bestimmten Größe und mit einer bestimmten ihm zugewiesenen Funktion hervorgebracht werden. Qualitative Forschung bedient sich dafür unterschiedlicher sozialtheoretischer Begriffe und methodischer Werkzeuge, die für die empirische Forschung jeweils bestimmte Perspektiven auf die Schulklasse eröffnen. In diesem Sinne ist es das zentrale Anliegen des Bandes, die mit unterschiedlichen theoretischen, methodologischen und methodischen Zugriffsweisen qualitativer Forschung verbundenen Fragestellungen, Erkenntnisinteressen und Gegenstandskonstruktionen der Schulklasse auszuloten.

So setzen *die Beiträge im ersten Teil* dieser Publikation auf unterschiedliche Weise am Zusammenspiel von organisationalen und pädagogischen Praktiken der Schulklasse an. Sie antworten auf das Desiderat, dass die Schulklasse in der Schulforschung bisher zwar selbstverständlich als Organisationsprinzip von Schule angenommen wird, aber die Prozesse kaum untersucht werden, in denen die Schulklasse organisatorisch bzw. bürokratisch und pädagogisch hergestellt wird. Dies scheint u. a. durch die Anlehnung der bisherigen Forschung zu den Gleichaltigenbeziehungen in Schulklassen an der systemtheoretischen Unterscheidung von Organisation einerseits und Interaktion andererseits begründet. Durch diese Unterscheidung entsteht die Vorstellung, dass die Interaktion in Schulklassen zwar organisatorisch gerahmt ist, sie aber durch die Organisation letztlich nicht zu bestimmen ist, d. h. es wird angenommen, die Interaktion in der Schulklasse sei letztlich nur als Realität *suis generis* zu verstehen (vgl. Vanderstraeten 2001). Die Frage nach der Organisation von Schulklasse – d. h. wie die Schulklasse zuallererst und immer wieder neu als sozialer Kontext für Unterricht hergestellt wird – erscheint demnach für die Forschung, die sich für das Geschehen *in* Schulklassen interessiert, irrelevant. Im Unterschied dazu stellen die Beiträge im ersten Teil dieses Bandes Verschränkungen organisationaler bzw. bürokratischer und pädagogischer Praktiken der Herstellung von Schulklassen, die innerhalb und außerhalb von Schule beobachtet werden können, heraus. Aufgegriffen wird auch die in der Forschung noch kaum berücksichtigte Frage, wie die Position der Klassenlehrkraft bzw. der Schüler*innen an der Schnittstelle von Organisation und Interaktion zu konzeptualisieren ist. Im Ergebnis öffnen die Beiträge unterschiedliche Varianten einer Ins-Verhältnissetzung von bürokratisch-verwalterischen und pädagogischen Logiken als Konstitutionsbedingungen der Schulklasse.

- *Daniel Töpper, Marcelo Caruso und Fanny Isensee* rekonstruieren in historischer Perspektive die Entstehung der Schulklasse in ihrer Normalform der Jahrgangsklasse. Sie betrachten dafür sowohl pädagogische als auch administrativ-organisatorische Praktiken der Aus- und Umgestaltung des Schulunterrichts. Deutlich wird, dass in ihrer Entstehung sehr unterschiedliche, auch konkurrierende Logiken ineinander gewirkt haben. Mit hervorgebracht wurde eine pastorale Sorge (vgl. Foucault 2004), so die Autor*innen, nicht nur weiterhin für das einzelne Kind in der Schulklasse, sondern auch um die Klasse als Kollektiv.
- Durch die praxistheoretische Untersuchung von einer Situation im Schulsekretariat und die sequentielle Interaktionsanalyse von Begrüßungen am Unterrichtsbeginn untersuchen *Laura Fuhrmann* und *Eike Wolf* die Schulklasse sowohl als Verwaltungseinheit der Schulorganisation als auch als pädagogische Einheit des Unterrichts. Mit dem Einsatz der zwei unterschiedlichen Methodologien wird das Ziel verfolgt, die Schulklasse sowohl in ihrer organisatorischen als auch interaktiven Dimension zu theoretisieren. Der Beitrag mündet in der These, dass der Begriff der Schulklasse sozialtheoretisch unspezifisch ist; es bedarf somit jeweils der Spezifizierung, um die Schulklasse als etwas, sozialtheoretisch betrachtet, Spezifisches zu untersuchen.
- *Matthias Proske* fragt nach der Position der Klassenlehrkraft in Schulklassen und macht darauf aufmerksam, dass ebendiese Position an und mit der Verschränkung von Organisations- und Gruppenzugehörigkeit entsteht. Unter Bezugnahme auf den Film „Die Klasse“ (i. O. „Entre les Murs“, R: Laurent Cantet, 2008), in dem das in die Krise geratene Agieren einer Klassenlehrkraft an einer Pariser Schule inszeniert wird, zeigt er eine mit der Position der Klassenlehrkraft in Schulklassen grundsätzlich verbundene Krisenhaftigkeit auf. Diese hängt damit zusammen, dass Klassenlehrkräfte von der Organisation in eine bestimmte Verantwortung für organisatorisch-bürokratische Abläufe eingesetzt sind und zugleich zur Erfüllung dieser Aufgaben nur als Zugehörige der Klasse – und d. h. unter Berücksichtigung damit verbundener Erwartungen an Loyalität und affektiver Verstrickung mit der Klasse – agieren können.
- *Andrea Raggl* führt in ihrem Beitrag Ergebnisse aus der explorativ ethnografischen Studie von Michael Sertl und Claudia Leditzky (2016) zu schulinternen Verhandlungen über die soziale Zusammensetzung neuer erster Grundschulklassen fort. Gezeigt wird am Beispiel von zwei Schulklassen einer Kleinstadt im Westen von Österreich der hohe Aufwand, der zur Bildung der neuen Klassen am Schulanfang und zur Überprüfung der Schulreife der Kinder in miteinander verschränkten organisatorischen und pädagogischen Praktiken betrieben wird. Der Beitrag macht darauf aufmerksam, dass der Moment, in dem die Schulklasse erstmals körperlich zusammenkommt, keineswegs als Anfang misszuverstehen ist, da Lehrkräfte die Kontingenz der sozialen Dynamiken in Schulklassen

bereits durch vorauslaufende Entscheidungen über ihre soziale Zusammensetzung (vgl. Leditzky 2018) bearbeiten.

- *Nora Katenbrink* und *Uta Wagener* untersuchen die Situation in einem Morgenkreis zum Anfang eines neuen Schuljahres in einer jahrgangsübergreifenden Klasse. Durch das alljährliche Abwandern der Jahrgangsalter und das Hinzukommen jahrgangsjüngerer Schüler*innen in jahrgangsübergreifenden Klassen muss jedes Jahr ein alle Anwesenden umfassendes Klassenkollektiv aufs Neue entstehen. Mit der Fallrekonstruktion wird gezeigt, wie in einem zunächst organisatorisch hergestellten Interaktionsraum – einem Morgenkreis – eine gemeinsame Ordnung als ‚eine‘ Klasse entsteht.

Als Hintergrund *der Beiträge im zweiten Teil* dieser Publikation ist es hilfreich, sich zu vergegenwärtigen, dass ein großer Teil der bisherigen empirischen Forschung in Schulklassen sich vor allem an den sozialpsychologischen bzw. soziologischen Modellierungen der Schulklassse als sozialem System, Netzwerk oder Gruppe orientiert hat. Zwar werden zuweilen Grenzen theoretischer Voreinstellungen in der Erforschung von Schulklassen als sozialer Gruppe (vgl. Petillon 1980), als sozialem System (vgl. Herzog 2011) oder Netzwerk (vgl. Harks & Hannover 2019) aufgefächert, eine Sozialtheorien bzw. Methodologien vergleichende Diskussion zur Forschung zur Schulklassse gibt es bisher jedoch noch nicht (vgl. von Saldern 2006). Die Beiträge im zweiten Teil des Bandes reagieren auf dieses Desiderat, indem sie angesichts ausgemachter Grenzen und Potenziale der bisherigen Perspektivierungen der Schulklassse jeweils eigene Antworten auf die Frage entwerfen, wie – mit welchen sozialtheoretischen Begriffen, Konzepten bzw. Perspektiven – die Schulklassse als soziales Geschehen angemessen beschrieben und verstanden werden kann. In den Beiträgen werden – mehr oder weniger in Auseinandersetzung mit den bzw. im Anschluss an die bisherigen Perspektivierungen der Schulklassse – nicht nur unterschiedliche sozialtheoretische Perspektivierungen der Schulklassse entworfen, oft werden auch Hybride bestehender sozialtheoretischer Perspektivierungen entwickelt und so auch Grenzen bisheriger Ansätze bearbeitet. Der Ertrag der jeweiligen sozialtheoretischen Konzeptualisierungen wird explorativ an Fallbeispielen zu veranschaulichen gesucht. Das Potenzial der Beiträge dieses Teils ist nicht nur darin zu sehen, dass durch die gewählten theoretischen und methodologischen Perspektiven jeweils unterschiedliche Momente der Schulklassse scharf gestellt werden, sondern vor allem darin, dass bisherige theoretische Konzeptualisierungen der Schulklassse nicht einfach weitergeführt, sondern zusammengeführt und um weitere theoretische Ansätze ergänzt werden. Auf diese Weise kann auf die Vielschichtigkeit und Komplexität der sozialen Dynamiken von Schulklassen angemessen geantwortet werden.

- *Richard Lischka-Schmidt* nimmt den von Talcott Parsons 1959 publizierten Aufsatz zur Schulklassse als sozialem System zum Anlass, um an die Handlungs-

systemtheorie anzuschließen und die Schulklasse so als ein Sozialsystem zu entwerfen, das aus verschiedenen Sozialsystemen besteht und in eine u. a. aus anderen Sozialsystemen bestehende Umwelt eingebettet ist. Kennzeichnend für Schulklassen ist dabei ein Verständnis einer diese Sozialsysteme prägenden normativen Kultur. Um die sich aus dieser Perspektive zeigenden Konstitutionsbedingungen der Schulklasse zu eruieren, werden zwei Szenen aus (Vertretungs-) Unterrichtsstunden herangezogen, d. h. einer besonderen Unterrichtssituation im Unterricht, insofern sich Lehrpersonen und Schüler*innen hier bis dato nicht kennen.

- *Bernhard Rauh* nimmt eine in der Forschung zu beobachtende Reduktion der Schulklasse auf entweder ein soziales System oder eine Gruppe zum Anlass, eine Ausdifferenzierung des Begriffsinstrumentariums zur Schulklasse vorzuschlagen. In seinem Beitrag wird die Schulklasse als ein triadischer Bildungsraum entworfen, d. h. als eine triadische Strukturierung von Organisation-Individuum-Gruppe. Eingefangen werden kann und soll auf diese Weise, dass Individuen in Schulklassen stets zur organisationalen Einheit Schulklasse sowie zur emotional-sozialen Klassengruppe in Beziehung stehen. In der auf diese Weise einbezogenen Interdependenz zwischen Organisation und Gruppe entstehen erweiterte Beschreibungsmöglichkeiten der sozialen Dynamiken in Schulklassen, die exemplarisch entfaltet werden.
- *Kerstin Rabenstein, Marco Hübner und Lars Wicke* diskutieren zunächst (sozial-) theoretische Modellierungen von der Schulklasse als sozialem System, Netzwerk oder Gruppe im Vergleich und machen Leerstellen bisheriger Thematisierungen der Schulklasse aus: wie Schulklassen jenseits der Schulklasse selbst hergestellt werden und wie sich Schulklassen stets auch körperlich-affektiv-materiell vollziehen, ist bisher kaum in den Blick genommen worden. Als Antwort auf diese Desiderate entwerfen sie eine praxistheoretische Perspektivierung einer Forschung zur Schulklasse. An einem empirischen Datum zum Anfang neuer 5. Klassen, einem Treffen von Lehrkräften für die Entscheidungen zur Aufteilung der neuen Fünftklässler auf die Klassen, wird gezeigt, wie die Frage nach der Affektivität, Materialität und Zeitlichkeit der Schulklasse zu einem empirischen Ansatzpunkt werden kann. Nachzeichnen lässt sich so der Prozess, eine Klasse zu werden, in dem – unter Berücksichtigung von Dingen – affektive Bindungen der Einzelnen aneinander und damit als Klasse performativ hervorgebracht werden.
- *Daniel Goldmann und Nora Katenbrink* fragen nach angemessenen Konzeptionalisierungen der Positionierung von Schüler*innen in Schulklassen und fokussieren anhand eines empirischen Beispiels ein von normativen Erwartungen im Unterricht abweichendes Schüler*innen-Verhalten, das ‚Abschreiben‘ von (Schul-)Aufgaben. Sie schlagen vor, die Schulklasse als Solidargemeinschaft zu fassen, in der Schüler*innenhandlungen nicht vorrangig einer peerkulturellen

Logik folgen, sondern passender als kollegiales bzw. kameradschaftliches Verhalten zu verstehen sind. In dieser Perspektive lässt sich das Abschreiben nicht als Fehlverhalten gegenüber unterrichtlichen Erwartungen individuell zu verantwortender Leistungserbringung interpretieren, sondern als Beitrag zur schulisch relevanten Gemeinschaftsbildung unter Schüler*innen einer Schulklasse.

- *David Jahrs* Beitrag betrachtet die Schulklasse aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. Im Zentrum steht die These, dass sich die Schulklasse als Teil des Organisationsmilieus Unterricht konstituiert – und dies in unterschiedlichen Unterrichtssettings in Abhängigkeit von Lehrperson, Gegenstand sowie fachkulturellen Aspekten immer wieder aufs Neue. Am Beispiel einer dokumentarischen Videostudie – einer Fallstudie zu der Simulation einer Dorfgründung im Politikunterricht – stellt er unterschiedliche politische Schulklassenmilieus als handlungspraktische Erscheinungsformen der Schulklasse heraus. Schulklassen lassen sich so, im Ergebnis, bezüglich ihrer alltagspolitischen Handlungspraxis typenhaft beschreiben: der Typus Integration entspricht demnach am ehesten dem, was in Schulen unter Klassengemeinschaft verstanden werden kann; beim Typus Distinktion dominiert für die Schüler*innen eine Orientierung an einer Untergruppe, der Clique, gegenüber der Klasse; beim Typus Destruktion entwickelt sich unter den Schüler*innen keine konjunktive Sozialität, der Zusammenschluss als Klasse bleibt formal.

Über Schulklassen wird im Schulalltag in den Schulen, aber auch in Situationen jenseits des Schulgebäudes häufig gesprochen. Zudem treten Schulklassen auch für Beobachter*innen an anderen Schauplätzen jenseits des Klassenraumes oder Schulgebäudes materiell-körperlich als solche in Erscheinung. Wie dies erfolgt und was daraus über die Schulklasse zu lernen wäre, ist aber noch kaum erforscht. Die *Beiträge im dritten Teil dieses Bandes* ergänzen die beiden anderen Teile um empirische Perspektiven auf die Herstellung von Schulklassen, indem sie nach solchen Praktiken und Arrangements außerhalb des Klassenraums fragen, in denen sich die Schulklasse bildet bzw. gebildet wird. Dabei stehen nicht organisationale Prozesse oder pädagogische Praktiken im Fokus, sondern sowohl diskursive Praktiken des Sprechens über Schulklassen in verschiedenen Kontexten, wie sie bisher in Studien eher beiläufig vorkommen (vgl. Kalthoff & Dittrich 2016), als auch Verkörperungen der Schulklasse, wie sie bislang bspw. von Kathleen Falkenberg (2013) mit der Aufmerksamkeit für die Klasse als Klassenkörper im Klassenzimmer bzw. Unterricht beschrieben werden. Die drei Beiträge führen so auf unterschiedliche Weise vor Augen, wie die Schulklasse auch und gerade jenseits des Klassenraums diskursiv und materiell-körperlich in Erscheinung tritt.

- *Lydia Brack* analysiert in ihrem Beitrag, wie in diskursiven Praktiken der Unterrichtsnachbesprechung Schulklassen verhandelt und so hervorgebracht werden. Sie stellt im Forschungsstand zunächst das Desiderat heraus, dass angehende

Lehrkräfte zwar angehalten werden, über Unterricht in Schulklassen zu sprechen, aber kaum erforscht ist, wie die Schulklasse in den schulpraktischen Anteilen der Lehrer*innenbildung zum Gegenstand gemacht wird. Dann interpretiert sie an zwei Eckfällen in poststrukturalistischer Perspektive Bezugnahmen von Dozierenden und Studierenden auf die Schulklasse und führt aus, wie je nach Konstruktion der Schulklasse Schüler*innen zueinander und die Lehrkraft zur Schulklasse ins Verhältnis gesetzt werden. Der Beitrag gibt damit Einblicke in eine bisher kaum betrachtete diskursive Ordnung in Schule und Lehrer*innenbildung und diskutiert Konsequenzen für die Schul- und Professionsforschung.

- *Marco Hübner, Kerstin Rabenstein und Lars Wicke* fragen, wie im praxisinstruktiven bzw. im situativen alltagsbasierten pädagogischen Diskurs zur Schulklasse welches Sein der Schulklasse für möglich gehalten wird und wie die Position als (Klassen-)Lehrkräfte in und zur Schulklasse und damit verbundene Gestaltungsmöglichkeiten der Schulklasse entworfen werden (Hübner 2022). Sie untersuchen dafür einen Auszug aus dem schulpädagogisch-praxisinstruktiven (Ratgeber-)Diskurs zur Schulklassengestaltung und Interviews mit Lehrkräften verschiedener Schulformen. Deutlich wird, dass im praxisinstruktiven Diskurs Entwicklungsmöglichkeiten von Schulklassen als möglich entworfen werden, die die pädagogische Einflussnahme der Klassenlehrkräfte auf die Klasse als notwendig mit hervorbringen. Im situativen Diskurs treten demgegenüber auch die Spannungsverhältnisse zu Tage, sich als Klassenlehrkraft sowohl als pädagogische Gestaltende und somit Gegenüber von Schulklassen als auch zugleich als in der Schulklasse Involvierte zu entwerfen.
- *Swantje Brill* untersucht Praktiken der Konstitution von Schulklassen an einem außerschulischen Lernort. Sie fragt danach, wie sich die Schulklasse unter Bedingungen bildet, die sie ihrer an den Klassenraum gebundenen räumlichen bzw. räumlich-körperlichen Konstitutionsbedingungen berauben. Wie wird die Schulklasse im Museum körperlich, sprachlich etc. aufgeführt, wo sie der Fremdbeobachtung in anderer Weise als in der Schule unterliegt? Vor dem Hintergrund der wenigen bisherigen Auseinandersetzungen der Schulforschung mit der Körperlichkeit der Schulklasse wird an Auszügen aus ethnografischen Beobachtungsprotokollen rekonstruiert, wie schulische und unterrichtliche Logiken auch am außerschulischen Lernort Museum aufgeführt werden und sich darin die Klasse als eine spezifische soziale Ordnung konstituiert.

4 Perspektiven

Mit der Vielzahl der thematisierten Aspekte und den unterschiedlichen Herangehensweisen der Beiträge des Bandes zeigt sich insgesamt das Potenzial einer qualitativen Forschung zur Schulklasse. In den einzelnen Beiträgen werden jeweils

Ansatzpunkte für weitere Forschung eröffnet. Im Ergebnis zeigen sich für uns über die Beiträge hinweg mindestens folgende vier Impulse, die von dem Band für eine Forschung zur Schulklasse ausgehen könnten.

Erstens erscheint es produktiv, die Schulklasse nicht nur als Binnengeschehen unter Schüler*innen und Lehrkräften im Klassenraum zu untersuchen, sondern als soziale Formation in der Schule bzw. darüber hinaus. Das könnte bspw. bedeuten, weitergehend nach der Verschränkung organisatorischer und pädagogischer Prozesse der Klassenherstellung zu fragen, aber ebenso nach der sozialen Praxis von Schulklassen jenseits des Klassenraums, wie sie bei Ausflügen, Elternabenden, Feiern oder Klassenfahrten etc. beobachtet werden kann. Gegenstand der Forschung könnte auch werden, wie Klassenlehrkräfte in Gesprächen mit Kolleg*innen und/oder Eltern sich auf Schulklassen beziehen. Über Forschung zu der Frage, wie über Schulklassen in Settings jenseits der Schulklasse verhandelt wird, wäre damit in Erfahrung zu bringen, unter welcher Beobachtung Schulklassen stehen, die sie zugleich mitkonstituiert.

Zweitens könnte weiter gefragt werden, was die Zuständigkeit einer Lehrkraft als Klassenlehrkraft für eine Schulklasse zusätzlich zu ihrer Tätigkeit als Fachlehrkraft ausmacht. Angeknüpft werden könnte in produktiver Weise an der von Andreas Hoffmann-Ocon (2022) ausgemachten unscharfen Bestimmung ihres Aufgabensbereichs und der Bedeutung, die der Klassenlehrkraft für den Aufbau von Vertrauen und Beziehungen in verschiedene Richtungen hin – zu Schüler*innen, Kolleg*innen, aber auch Eltern – zugesprochen wird. Wie sich die Aktivitäten und Zuständigkeiten von Klassenlehrkräften nach Schulstufe und Schulform (Urban & Wolf 2018) und besonderen pädagogischen Schulprofilen (vgl. Ullrich 2022) unterscheiden, ist noch wenig Gegenstand der Schulforschung.

Drittens wird über die Beiträge hinweg deutlich, dass die Schulklasse kaum losgelöst von Momenten des Affiziert-Seins und Affiziert-Werdens in, von und durch Schulklassen thematisiert werden kann. So lässt sich lernen, dass auf den Begriff der *Gruppe*, der die Bedeutung von Gefühlen der Zusammen- und Zugehörigkeit in Schulklassen markiert, im Zusammenhang mit einer sozialtheoretisch fundierten Forschung zur Schulklasse nicht gänzlich verzichtet werden kann (vgl. die Beiträge von Proske und von Rauh in diesem Band). Hinweise darauf finden sich auch in den bisherigen Thematisierungen der Schulklasse, etwa wenn den in Schulklassen entstehenden „Gefühle[n] als Steuerungsmedien“ (Neidhardt 2017/1979, 447) für die Stabilisierung der Interaktion aus sozialpsychologischer Sicht schon lange Aufmerksamkeit entgegengebracht wird. Auch Herzog (2011, 180) schreibt aus systemtheoretischer Perspektive von einer „spezielle[n] Färbung“, in der Mitglieder einer Klasse diese wahrnehmen. Eine Affizierung durch das Thema Schulklasse spielt indes vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen mit Schulklassen auch für diejenigen, die in und zu Schulklassen forschen, eine wichtige Rolle (vgl. den Beitrag von Rabenstein u.a. diesem Band; auch

Drope et al. 2022). Nachzudenken wäre für eine Forschung zur affektiven Dimension von Schulklassen somit auch über die Verwendung des im Schuljargon gebräuchlichen, sich in der Schule hartnäckig haltenden Begriffs der (Klassen-) Gemeinschaft, der aufgrund seiner ideologischen Aufladung aus Sicht empirischer Schulforschung für die Forschung zur Schulklasse allerdings „wenig helfen“ kann (Petillon 1980, 12). Versuche, die eigenlogisch-schulischen Praktiken zur „Herstellung einer Klassengemeinschaft“ (Bossen u. a. 2023, 137) zu rekonstruieren, könnten für eine ethnografische Forschung zu dem sich in Schulen haltendem Gebrauch des Begriffs der Klassengemeinschaft aufgegriffen werden.

Und nicht zuletzt könnte angesichts der historischen Prozesse zur Entstehung und Durchsetzung der Jahrgangsklasse (vgl. Adick 1992; Diederich & Tenorth 1997; Scholz & Reh 2016; Caruso 2021b) nach ihren gegenwärtigen Transformationen gefragt werden. Zwar gibt es mittlerweile viel Forschung zu den Besonderheiten jahrgangsübergreifender Klassen (Thoren & Brunner 2019), Forschung zu den Varianten, in denen (Jahrgangs-)Klassen pädagogisch ausgerichtet werden können (Rabenstein et al. 2018; Schäffer & Rabenstein 2018), findet sich jedoch kaum.

Zum Schluss möchten wir den Autorinnen und Autoren unseren herzlichen Dank für die Mitwirkung an der Arbeitstagung im März 2023 in Göttingen aussprechen und uns für die Beiträge bedanken. Zudem gilt unser Dank Helene Wiethaus, die die Erstellung des vorliegenden Bandes sorgsam und uns entlastend begleitete. Danken möchten wir auch für hilfreiche Anmerkungen zu dieser Einleitung Noah Simon Bendig und für die hilfreiche Unterstützung zur Finalisierung der Manuskriptvorlage Nathan Moore. Die Verantwortung für diese Einleitung liegt gleichwohl bei uns. Bedanken möchten wir uns auch bei Herrn Klinkhardt vom Julius Klinkhardt Verlag für die vertrauensvolle Zusammenarbeit.

Literaturverzeichnis

- Adick, C. (1992): Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn: Schöningh.
- Apel, H.-J. (2002): Herausforderung Schulklasse. Klassen führen – Schüler aktivieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bennewitz, H.; Breidenstein, G. & Meier, M. (2015): Zum Verhältnis von Peerkultur und Schulkultur: In: J. Böhme; M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, 285-305.
- Berdelmann, K.; Reh, S. & Scholz, J. (2018): Wettbewerb und Ehrtrieb. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800. In: S. Reh & N. Ricken (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, 137-163.
- Bossen, A.; Merl, T. & Bauer, A. (2023): Zur Abstimmung gebracht – Herstellung einer Klassengemeinschaft im Klassenrat. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung – ZISU, 12. Jg., 137-153.

- Breidenstein, G. (2022): Peer-Interaktion und Peer-Kultur im Kontext von Schule. In: T. Hascher; T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 1338-1378.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer-Culture und Unterricht. In: *Die Deutsche Schule* 94 (3), 318-329.
- Caruso, M. (2021a): Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 67 (2), 155-165.
- Caruso, M. (2021b): Vorteil des Ungefährten. Bildungshistoriographie und die Konzeptualisierung von Jahrgangsklassen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 67 (2), 203-222.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997): *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Drope, T. & Rabenstein, K. (2021): Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 22 (2), 315-330.
- Drope, T.; Rabenstein, K. & Schnoor, O. (2022): Die Affektivität schulischer Öffentlichkeiten. Praxistheoretische Ethnografie der Herstellung von Schulklassen. In: B. Hünersdorf; G. Breidenstein; J. Dinkelaker; O. Schnoor; T. Tyagunova & D. Wrana (Hrsg.): *Going Public? Erziehungswissenschaftliche Ethnographien und ihre Öffentlichkeiten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 151-165.
- Falkenberg, M. (2013): *Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Foucault, M. (2004): *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France, 1977 – 1978*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Geissler, G. (1960): Das System des Klassenunterrichts. In: G. Geissler & H. Wenke (Hrsg.): *Erziehung und Schule in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz, 55-65.
- Harks, M. & Hannover, B. (2019): Feeling socially embedded and engaging at school. The impact of peer-status, victimization experiences, and teacher awareness of peer-relations in class. In: *European Journal of Psychology of Education*, 35 (1), 795-818.
- Herzog, W. (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: R. Becker (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Bd. 19. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 163-202.
- Hoffmann-Ocon, A. (2022): «Organisiertes Vertrauen»? – Bildungshistorische Erkundungen zu Krisen der Klassenlehrperson in der deutschsprachigen Schweiz, 1950er- bis 1980er-Jahre. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 40 (2), 147-160.
- Hübner, M. (2022): *Normative Vorstellungen von Schulklassen*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Ingenkamp, K. (1969): *Zur Problematik der Jahrgangsklasse*. Weinheim: Beltz.
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In: F.E. Weinert (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, 253-178.
- Kalthoff, H. & Dittrich, T. (2016): Unterscheidung und Härtung: Bewertungs- und Notenkommunikation zwischen Lehrerzimmer und Zeugniskonferenz. In: *Berliner Journal für Soziologie* 26 (3/4), 459-483.
- Kelle, H. (1997): „Wir und die Anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt: Suhrkamp, 138-167.
- Kelle, H. (Hrsg.) (2010): *Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H. & Deppe, U. (2010): Peers und Schule – positiver oder negativer Einfluss von Freunden auf schulische Bildungsbiografien?. In: M. Harring; O. Böhm-Kasper; C. Rohlf's & C. Palentien (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 223-241.
- Leditzky, C. (2018): Erster Schultag – zwei Klassen, zwei Gestaltungslogiken. In: *Erziehung & Unterricht* 168 (1-2), 102-113.
- Neidhardt, F. (2017/1979): Das innere System sozialer Gruppen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69. Jg., 433-455.
- Parsons, T. (1959): The School Class as a Social System: Some of its functions in American society. In: *Harvard Educational Review* 29 (4), 297-318.

- Pekrun, R. & Fend, H. (Hrsg.) (1991): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart: Enke.
- Petillon, H. (1980): Soziale Beziehungen in Schulklassen. Weinheim: Beltz.
- Rabenstein, K.; Idel, T.-S.; Reh, S. & Ricken, N. (2018): Funktion und Bedeutung von Schulklassen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Anderen-Verhältnissen aus ethnographischer Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2), 179-197.
- Rabenstein, K. (2023): Zur Herstellung der Schulklasse in Artefakten. Eine Praxeographie zu neuen 5. Klassen. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung – ZISU, 12. Jg., 154-170.
- Schäffer, M. & Rabenstein, K. (2018): Reformvorstellungen zu inklusivem Unterricht in transnationaler Perspektive: Zur Bedeutung der Lerngruppe in ‚Individualisierung‘, ‚Personalización‘ und ‚Pedagogisch Differenzierung‘. In: Bildung und Erziehung 71 (4), 465-480.
- Scholz, J. & Reh, S. (2016): Auseinandersetzung um die Organisation von Schulklassen. Verschiedenheit der Individuen, Leistungsprinzip und die moderne Schule um 1800. In: C. Groppe; G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden: Springer VS, 93-113.
- Shubert, I. (2011): »Ich finde an unserer Klasse einfach toll, dass die so zusammengewürfelt ist«. Heterogenität und Homogenisierungsbedürfnisse in schulischen Gruppen. In: T. Hoyer; U. Beumer & M. Leuzinger-Bohleber (Hrsg.): Jenseits des Individuums – Emotion und Organisation. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 219-245.
- Sertl, M. & Leditzky, C. (2016): Schulpflicht, Leistung und Wettbewerb: Was bei der Zusammensetzung einer ersten Klasse Volksschule eine Rolle spielt. In: Erziehung & Unterricht 166 (5-6), 387-398.
- Thoren, K. & Brunner, M. (2019): Flächendeckende Implementation des Jahrgangsübergreifenden Lernens: Welche Typen gibt es und zeigen diese Unterschiede in der Schul- und Unterrichtsqualität?. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22 (2), 279-300.
- Ullrich, H. (2022): Ein Unikat in der heutigen Lehrerschaft. Reflexionen und Befunde zur Rolle und Professionalität des Klassenlehrers an Freien Walddorfschulen. In: Pädagogische Rundschau 76 (1), 45-59.
- Urban, M. & Wolf, J. (2018): Zur Bedeutung der Funktion einer Klassenlehrkraft im inklusiven Sekundarstufenunterricht – Spannungsverhältnisse zwischen pädagogischer Beziehung, Kooperation und fachdidaktischer Orientierung. In: A. Langner (Hrsg.): Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 168-174.
- Vanderstraeten, R. (2001): The School Class as an Interaction Order. In: British Journal of Sociology of Education 22 (2), 267-277.
- Von Saldern, M. (2006): Die Schulklasse. In: K.-H. Arnold; U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 139-143.
- Zander, L.; Kreutzmann, M. & Hannover, B. (2017): Peerbeziehungen im Klassenzimmer. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 20 (3), 353-386.
- Zurbriggen, C. (2016): Schulklasseneffekte: Schülerinnen und Schüler zwischen komparativen und normativen Einflüssen. Wiesbaden: Springer VS.

Autor*innen

Rabenstein, Kerstin, Prof. Dr.

Georg-August-Universität Göttingen

Arbeitsschwerpunkte: Transformation von Schule und Unterricht, Praxistheorie und Ethnografie, Subjektivierung

kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

Wicke, Lars, Dr.

Georg-August-Universität Göttingen

Arbeitsschwerpunkte: sozialtheoretische Grundlagen erziehungswissenschaftlicher

Gegenstandstheorien, Erziehung und Affekt, soziale Ordnung von Schule und Unterricht

lars.wicke@uni-goettingen.de

I Die Schulklasse in der Relation organisationaler und pädagogischer Praktiken

Daniel Töpfer, Marcelo Caruso und Fanny Isensee

Gruppen- und Individualführung in der Schule. Die pastorale Verfasstheit der Schulklasse zwischen Verwaltung und Pädagogik

Abstract

Der Beitrag zielt im Sinne einer Historisierung der Schulklasse darauf ab, diese als Ort der Inszenierung und Etablierung einer pastoralen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innengruppe darzustellen. Die Entstehung der Schulklasse wird als Ergebnis einer pädagogischen *und* administrativ-organisatorischen Aus- und Umgestaltung des Schulunterrichts thematisiert, die als eine Mischform differenter und konkurrierender Logiken verstanden wird. Die „pastorale Sorge“ (vgl. Foucault 2004) um die Klasse wird dabei als Aktualisierung bzw. Erweiterung der Sorge um das einzelne Kind diskutiert.

1 Die Schulklasse als Hybrid

Als Prediger kannte Johann Amos Comenius, der bekannte Theologe und Gründer modernen didaktischen Denkens, die Vorzüge einer kollektiven Adressierung und Aufmerksamkeit beim Lehrbetrieb sehr genau: „[Es] kann [...] leicht geschehen, wenn der Lehrer (doctor) nur von wenigen gehört wird, daß dies oder jenes an den Ohren aller vorübergeht; hören ihm aber viel zu, so erfaßt jeder soviel er kann [...]“ (Comenius 1993, 123). Die Präsenz einer kollektiven Zuhörerschaft entfaltete – so seine Sicht – eine eigene Aufmerksamkeitsatmosphäre. Deshalb sollte der Lehrer „niemals einen allein unterrichten“, sondern stattdessen „auf dem Katheder bleiben (wo er von allen gesehen und gehört werden kann) und wie die Sonne seine Strahlen über alle verbreiten“ (ebd.). Angesichts solcher Zuschreibungen des Klassenunterrichts wundert es nicht, dass Jürgen Oelkers dem Blick der Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts und der Reformpädagog*innen auf die Schulklasse eine gewisse Magie zuerkannte (vgl. Oelkers 1991).

Dieser Beitrag zielt im Sinne einer Entzauberung und Historisierung der Entstehung der Ordnungseinheit der Schulklasse darauf ab, diese als Ort der Inszenierung und Etablierung einer pastoralen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innengruppe darzustellen. Die Entstehung der Schulklasse wird hierüber

hinaus in diesem Beitrag als Ergebnis einer pädagogischen *und* administrativ-organisatorischen Aus- und Umgestaltung des Schulunterrichts thematisiert, die als eine Mischform differenter und konkurrierender Logiken verstanden wird. Die „pastorale Sorge“ (vgl. Foucault 2004) um die Klasse wird dabei als Aktualisierung bzw. Modernisierung einer Sorge um das einzelne Kind diskutiert werden.

Die Ausgestaltung von Schule und Unterricht oblag bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts größtenteils unausgebildeten Lehrern, die im Sinne eines ‚Schulehaltens‘ (vgl. Petrat 1987; Sauer 1998) den Fokus der instruktionalen Sorge des Lehrers im Sinne der kollektiven Einzelunterweisung auf den einzelnen Schüler und dessen individuellen Fortgang legten. Das 19. Jahrhundert brachte Wandlungen im Bereich der urbanen Schulorganisation mit sich: Schulen wurden größer, inner-schulische Arbeitsteilungen zwischen mehreren Lehrern wurden ebenso etabliert wie die Zähl- und Arbeitseinheit der Schulklasse (zur Begriffsgeschichte der Klasse vgl. Hamilton 2013). Um die Entwicklung von der Sorge um das einzelne Kind hin zur Sorge um die Klasse – und somit die Entstehung der ‚intimen‘ Öffentlichkeit der Schulklasse (vgl. Caruso 2018) – genauer zu betrachten, gliedert sich der Beitrag in vier Abschnitte: Im ersten wird vor dem Hintergrund der Historiografie zur Schulklasse das Konzept der pastoralen Führung eingeführt. Im zweiten Teil wird die Lehrer-Schüler-Beziehung als Kern pädagogisch-pastoraler Arbeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts beispielhaft anhand von Auszügen aus preußischen Lehrerhandbüchern diskutiert. Im dritten Abschnitt wird kursorisch die Durchsetzung einer Verwaltungsrationalität nachgezeichnet, die den öffentlichen Charakter der Schulklasse mitgestaltete. Im letzten Abschnitt wird anhand der Diskussion zur „Durchführung der Schulklassen“ in Preußen (initiiert durch Tews 1889) die Frage erörtert, wie die pastorale Sorge aktualisiert und auf die Klasse bezogen wurde. Abschließend werden die administrative Deutung entfaltet sowie die weitere Entwicklung der Schulklasse und ihrer wissenschaftlichen Betrachtung kurz umrissen.

2 Die Frage der Gruppierung zwischen Schulorganisation und pastoraler Sorge

Die Geschichte von Schule lässt sich systemtheoretisch als eine organisationale Ausdifferenzierungsgeschichte schreiben, in deren Prozess sich zunehmend entwickelte, *was* als Schule und Unterricht zu verstehen ist und *wie* diese zu organisieren sind. Hierbei entwickelte sich der Schulunterricht bzw. das ‚Schulehalten‘ von einer nebenberuflichen hin zu einer Vollzeittätigkeit in eigenen Räumlichkeiten von hierfür qualifiziertem Personal. Nach der Ablösung des kollektiven Einzelunterrichts und der Bildung eines kollektiven Adressaten, nämlich der Klasse (vgl. Caruso 2022), gegen Ende des 18. Jahrhunderts mussten Akteure auf der Grund-

lage schulorganisatorischen Wissens entscheiden, wie innerhalb der Gesamtgruppe der Schüler*innenschaft gruppiert werden sollte. Es entstanden Einheiten wie Abteilungen, Klassen oder Cöten mit deren jeweils zugehörigen Einteilungslogiken. Es wurde außerdem wiederholt ausgehandelt, wer unter Verweis auf welche Logik und mit welcher Berechtigung diese Entscheidungen treffen durfte, wie stabil diese Einheiten sein sollten und inwiefern diese verschiedenen Gruppen spezifische Materialien, Raumanordnungen oder Lehraufmerksamkeit zu bekommen hätten. Diese Aushandlungen summieren wir unter dem Begriff der Schüler*innengruppierung.

Die Problemstellung der Schüler*innengruppierung wird hier zwar anhand deutschen Materials behandelt, stellte aber eine transnational bedeutsame Entwicklung dar, die weit über den deutschen Kontext hinaus für Kontroversen sorgte (vgl. Ariès 1975; Jenzer 1991; Caruso 2021; Isensee & Töpper 2021). Die grundlegende Dimensionierung dieser Diskussion folgt dem schultheoretischen Entwurf von Ian Hunter, nach dem die moderne Schule eine historisch kontingente Verzahnung bürokratischer und pastoraler Logiken darstellt (vgl. Hunter 1994; siehe auch Dussel 2013). In seinem Entwurf präzisierte Hunter die großtheoretische Herangehensweise Foucaults, der ja die moderne „Gouvernementalität“ allgemein als eine Kombination aus Staat und pastoraler Menschenführung charakterisierte (vgl. Foucault 1991). Während Studien zur Bürokratisierung des Schulwesens zahlreich sind, konzentrieren wir uns im Folgenden auf die pastorale Seite der schulischen Menschenführung und deren Verbindung mit organisationalen und unterrichtlichen Aspekten.

Unterrichtliche Interaktionen sollen ihre Wirkungen beim Individuum entfalten, wurden jedoch im Zuge der Herausbildung von Schulklassen im Medium kollektiver Adressierung in Gruppenkonstellationen organisiert. Die Gleichzeitigkeit von individueller und kollektiver Wirkung im konsolidierten Setting der Schulklasse stellt demnach die Frage nach der gleichzeitigen, komplementären und möglichst reibungslosen Führung von Gruppen und Einzelnen, von Kollektiven und Individuen. Das Denkmodell des Pastorats als spezifisch christliche Führungskonstellation fokussiert genau diese Problemstellung. Offensichtliche Parallelen zwischen Unterrichtsarbeit und (Seel-)Sorge legen nahe, scheinbar unterschiedliche Bereiche wie diejenigen der religiösen Führung und Betreuung mit der Lehrarbeit in Schulen auch in ihren ähnlichen Merkmalen zu betrachten.

Laut Foucault ist die pastorale Beziehung (oder das pastorale Machtverhältnis) eine spezifisch christlich geprägte Beziehungsform, die sich in der Antike herausbildete, Eingang in das Christentum fand und letztlich im modernen Staat über wohlfahrtsstaatliche Apparate eine weitere, säkularisierte Institutionalisierung erfuhr. Grundlegend sind dabei die Figuren des Pastors und der ihm vom Gott zugewiesenen Herde. Die Rollenerwartungen an den Geistlichen werden metaphorisch angekoppelt an die Figur des Hirten, dem als Gegenstand der Sorge eine

Herde gegenübergestellt wird. Der Hirte muss hier, wie Foucault schreibt, „ein wachsames Auge auf alles und auf jedes haben, omnes et singulatim“ (Foucault 2004, 191f.; vgl. auch Foucault 1986). Diese Sorgebeziehung mit spezifischer Zielsetzung stellt nicht weniger als einen besonderen Machttypus dar, dessen Logik nicht in der bekannten Funktionsweise der Disziplinarmacht aufgeht (vgl. Foucault 2004). In einem eminent religiösen Kontext elaboriert, theoretisiert die Idee pastoraler Führung die geduldige, alltägliche Arbeit zugunsten der Herde im Hinblick auf die (jenseitige) Rettung von allen und von jedem Einzelnen. Pastoralmacht als analytische Folie fragt nach jenen Führungstechniken, die der Hirte im Rahmen der Herrschaft über die Herde ausführt. Dabei kennzeichnet sich diese zunächst durch eine Reihe von Anforderungen, die das Verhalten des Hirten gegenüber sich selbst wie auch gegenüber der Herde definieren. Der Pfarrer wirkt zunächst auf die Einzelnen der Herde durch individualisierende Techniken ein – wie die Beichte und die persönliche Beratung – während er gleichfalls die ganze Herde als Kollektiv führt durch Predigt, Belehrung und implizite wie explizite Regel- und Normsetzungen. Dabei sind die Aktivitäten und das durch diese zu erreichende Ziel eng miteinander verbunden. Die pastorale Macht

ist eine Macht der Sorge. Sie versorgt die Herde, sie versorgt die Individuen der Herde, sie wacht, damit die Mutterschafe nicht leiden, sie sucht natürlich diejenigen, die sich verirren, sie pflegt diejenigen, die verletzt sind. Und in einem Text [...] wird erklärt, wie und warum Moses von Gott bestimmt wurde, die Herde Israels zu führen. Weil nämlich Moses [...] seine Schafe so gut weiden lassen konnte und [...] wußte, daß [...] er zuerst die jüngsten Schafe auf die Wiese schicken mußte, die nur das zarteste Gras fressen konnten, dann schickte er die etwas älteren Schafe und erst darauf die ältesten [...]. Und so hatte jede Kategorie von Schafen tatsächlich das Gras, das sie brauchte, und ausreichend Nahrung (Foucault 2004, 189f.).

Der Pastor beobachtet, versorgt und entscheidet für die einzelnen Schafe wie auch die Herde. Hierbei ist die Anbindung an eine extern gesetzte Heilserwartung charakteristisch – sei diese als Seelenheil oder im Beispiel als Wohlgenährtheit oder Gesundheit zu verstehen. In diesem Sinne ist die ausgeübte Tätigkeit zwar sehr machtvoll durch ihre Intrusivität, aber gleichzeitig durchaus rechenschaftspflichtig und in ihren Ergebnissen überprüfungsfähig. Pastorale Machtbeziehungen richten sich anders als frühere Machttypen explizit auf die Regierung des Lebendigen und nicht auf die Herrschaft über ein Territorium. Die Einzelnen wie auch die Gruppe sind hierbei den Weisungen des Hirten und dessen Führung unterworfen, der aber entsprechend auch führen muss. Der Hirte hat hierbei der Aufgabe des Führens sowohl sich selbst wie auch sein eigenes Heil unterzuordnen. Seine Führungsrolle fordert eine entsprechende Lebensführung und passende Verhaltensweisen, die ihm selbst, aber auch der Herde, ermöglichen, die Führungsbeziehung einzugehen.

Foucault hatte zwar das Schulsystem als herausgehobenen Bereich seiner Machtanalysen im Blick, als er die Grundzüge einer historisch informierten Theorie der „Disziplinen“ vorlegte. Aber er entfaltete die pastorale Dimension der Schulinstitution selbst nicht. Seine machtanalytische Sicht auf das christliche Pastorat betraf vor allem innerkirchliche und kirchengemeinschaftliche Beziehungen und beeinflusste entsprechend nur vermittelt das Schulsystem. Im Rahmen seiner Gouvernementalitätstheorie sah er christlich geprägte Sorgeverhältnisse als ein konstituierendes Element moderner Regierung, das weit über den engen Bereich von Kirchen- und Gemeinschaftsleben hinausging. Man denke in diesem Zusammenhang beispielsweise an das langfristig prägende christliche Menschen- und Lehrerbild. In diesem Sinne wirkte sich das christliche Pastorat auch auf Vorstellungen von Schule und Unterricht aus. Hierüber hinausgehend ist das Schulwesen auch aufgrund der langen Prägung durch christliche Akteure, den ausgeprägt hohen Anteil christlicher Inhalte im schulischen Curriculum und traditionelle Aufsichtsformen prädestiniert für die Beeinflussung durch christliche Formen und Vorstellungen und steht in deren Denk- und Theorietraditionen, wenngleich dies oftmals ‚verdrängt‘ wurde (vgl. Osterwalder 1992; Oelkers u. a. 2003).

Aber der moderne Schulunterricht zeichnet sich außerdem durch eine dem Pastorenamt analoge Konstellation aus, in der die Lehrperson eine Klasse wie auch die hierin versammelten individuellen Schüler*innen zu einem vordefinierten, heilsorientierten Ziel führen soll – eine Aufgabe, die stets zwischen Individualisierung und Masse changiert und auch der Lehrkraft bestimmte Dispositionen abverlangt. Der klassenförmige Schulunterricht selbst ist vielleicht die eingängigste Form pastoraler Sorgebeziehung innerhalb des Schulsystems. Der Lehrer als Klassenlehrer führt und leitet nicht nur die einzelne Unterrichtsstunde, sondern auch einen spezifischen Zeitraum wie das Schuljahr oder einen abgesteckten Teil der ‚Karriere‘ der anvertrauten Schulkinder, und zwar über Abstufungen, von (Stunden-)Ziel zu (Lehrplan-)Ziel. Hierfür muss es ihm – diese Tradition figuriert vornehmlich den männlichen Hirten – gelingen, seine Führungsrolle in der Klasse durchzusetzen, um die mit dieser Rollenverteilung verbundenen Aktivitäten auszuführen. In diesem Zusammenhang sind beispielsweise auch emphatisch vorgetragene Anrufungen an den Lehrer und dessen Berufsehre zu sehen. Weitere Fragen aus der Pastoratsperspektive betreffen Praktiken und Aktivitäten der Lehrperson, die der Herstellung eines Führungsverhältnisses wie auch der sequentiellen Ausübung der Führung dienen, und zwar sowohl gegenüber der Klasse wie auch dem Einzelnen. Hiermit aufgerufen ist die Frage nach dem damit verbundenen Ziel: der Heilserwartung. Zuletzt befindet sich der Lehrer selbst in einem Verhältnis des Geführt-Werdens, denn schließlich ist der einzige wahre Hirte Gott selbst (und seine Avatare, wie Jesus Christus). Analog zur Kirche als Institution des Pastorats bildet auch das Schulsystem ein System von Führungen, innerhalb dessen auch die Schulklasse geführt werden muss. Obwohl das Pastorat als Bündel von Macht-

verhältnissen hier in seiner Ausprägung in der Schulklasse behandelt wird, bildet es als analytisches Mittel eine besondere Perspektivierung für Themenbereiche jenseits der reinen Unterrichtsführung wie Schulverwaltung, Schulaufsicht und Schulleitung. Die Klasse als Einheit der Schule wird von Fachbereichsleitungs-personal und Schulleitung geführt, welche selbst wiederum in möglicherweise pastoral beschreibbaren Beziehungen zu Schulaufsicht und weiteren staatlichen (Mittel-)Instanzen stehen.

Trotz reicher Literatur zu Lehrerrolle und -professionalisierung ist der Einfluss der pastoralen Lehrerrolle auf Schulorganisationsfragen bzw. das Wechselspiel zwischen Schulorganisation und pastoralen Machtbeziehungen innerhalb der Lehrerrollenerwartung bisher nur wenig rekonstruiert worden. Im Sinne einer kulturgeschichtlichen Perspektive sind Lehrerverhalten, -praktiken und -selbst-verständnisse aber nicht nur interessant in dem Sinne, dass ein Vergleich zwischen verschiedenen Zeiten und Erwartungen unser Verständnis dieser Rolle erweitert. Vielmehr würden wir argumentieren, dass auch (selbstgestellte) Rollen-erwartungen Einfluss auf Fragen der Schulorganisation nahmen. Im Folgenden steht deshalb die Frage im Vordergrund, wie das Pastorat die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrperson prägte, im Kontext der Entstehung moderner Schulklassen.

Wir werden im Folgenden zunächst die Anforderungen an die Lehrperson in den Blick nehmen und analysieren, welche Lehrer-Schüler- und Lehrer-Klassen-Beziehungen als Ziel in historischem Material nach 1800 dokumentiert sind. Es handelte sich dabei um die Zeit des Übergangs vom kollektiven Einzelunterricht zur sich langsam herausbildenden Einheit der Schulklasse, in der erst die komplexe Vorstellung des *omnes et singulatim* im Schulwesen zur Geltung kommt.

3 Die Lehrer-Schüler-Beziehung als Kern pädagogischer Arbeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts setzte sich als schulische Organisationsform zunehmend der Klassenunterricht gegenüber dem kollektiven Einzelunterricht durch, und zwar international (vgl. Jenzer 1991; Caruso 2015). Eine frühe, durchaus bekannte deutschsprachige Diskussion zur Frage der einheitlichen Schulklassenführung bei gleichzeitig weiterhin vorherrschender Vielfalt der darin gruppierten Schüler*innen entfaltete sich im Gymnasialbereich. Eberhard Gottlieb Graff (1780-1841), ehemaliger Gymnasialprofessor, der als Regierungs- und Schulrat in Marienwerder, Arnberg und Koblenz wirkte, legte eine Schrift zur notwendigen Umwandlung der Schulen vor, die wiederum eine Replik von Johann Friedrich Herbart selbst zur Folge hatte. In beiden Texten – dies wird in den Analysen dieser bekannten Schriftstücke häufig übersehen – wurde der Position

der Lehrperson eine derart entscheidende Rolle zugeschrieben, dass diese die Begleitung der Schüler (damals hatten Frauen keinen Zugang zum Gymnasium) über mehrere, im Idealfall nach einem vorgegebenen Verlauf ablaufenden, Klassenstufen leisten sollte (vgl. Herbart 1818; Graff 1818). Dieses aus der vorgegebenen Klassenabfolge und der personellen Kontinuität der Führung sich ergebende „Unterrichtscontinuum“ (Herbart 1818, 6) stand im Zentrum der Diskussion. Zwar würden sich verschiedene Kinder verschieden schnell entwickeln, aber die „Durchführung der Klasse“, also die Begleitung einer bestimmten Schulklasse durch dieselbe Lehrkraft über mehrere Schuljahre hinweg, sollte es leisten, der Vielfalt der beschulten Kindergruppe gerecht zu werden. Allerdings blieben diese Stellungnahmen folgenlos: Graff schied bald danach aus dem Schulverwaltungsdienst aus, Herbart blieb als Theoretiker in Distanz zu solch konkreten Fragen der Schulwirklichkeit. Dennoch zeigen sich hier das Motiv einer bevorzugten Stetigkeit über eine längere Zeit und Stabilität der Führungsbeziehungen als Garanten zur Erreichung eines Erziehungsziels. Allerdings sprach im 19. Jahrhunderts angesichts der Ausdifferenzierung neuer Wissensformen und ihrer Herausbildung als Universitätsdisziplinen oder Schulfächer wenig für eine solche pastoralkonforme Lösung: Zunehmend war die Idee eines Quasi-Universalgelehrten, der gegebenenfalls den gesamten Unterricht über mehrere Jahre übernehmen könnte, eine Chimäre.

Aus diesem Grund lohnt es sich, einen Blick auf den Volksschulbereich zu werfen, der weniger von der sich verkomplizierenden Fachlichkeit des höheren und universitären Wissens betroffen war. Auch blieb hier die erzieherische Dimension des Schulunterrichts deutlich länger dominant gegenüber weitreichenderen Wissensvermittlungsbestrebungen. Wie die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen auszugestalten sei, lässt sich anhand von *pädagogischen Handbüchern* für Volksschullehrkräfte rekonstruieren. Diese Werke waren durch Schulpraktiker verfasste Kompendien, die Fachinhalte und Wissen zur Unterrichtsführung an angehende Lehrkräfte vermittelten. Pädagogische Handbücher bieten eine allgemeine Beschreibung der antizipierten Arbeitsbedingungen von Lehrkräften und thematisieren die für den Lehrberuf nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten (zur Quelle vgl. Schadt-Krämer 1990; Wylie 2012; Caruso 2021; Isensee und Töpfer 2021). Mit ihnen lassen sich vorgegebene und diskutierte Gruppierungsweisen von Schüler*innen nachvollziehen und Rückschlüsse auf das Rollenverständnis der Lehrkräfte treffen. Die Handbücher verbinden dabei etablierte fachdidaktische und pädagogische Inhalte zu einem einheitlichen „Schulmännerwissen“ und geben neben der Verkopplung von Vorstellungen zur Entwicklung der Schüler*innen mit der präferierten Schulorganisationsform (vgl. Isensee & Töpfer 2021) auch Hinweise auf die Rolle der Lehrkräfte als Mittler zwischen Verwaltungsvorgaben und pädagogischen Anforderungen.

Solche Rollenerwartungen werden im Folgenden anhand von zwei pädagogischen Handbüchern exemplarisch verdeutlicht. Bereits der Religionspädagoge und katholische Schulreformer Bernhard Heinrich Overberg (1754-1826) formulierte die nötigen Voraussetzungen für Schullehrer in seinem Handbuch *Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Hochstifte Münster* (1807). Im ersten Teil seines Werks, der fast die Hälfte des gesamten Buchs ausmacht, sprach er schulorganisatorische Fragen an, behandelte die Pflichten der Schule und ging auf die nötigen Eigenschaften der Lehrperson ein. Zunächst sei bei Lehrkräften die Gottesfurcht eine unabdingbare Eigenschaft, da „ohne Gottesfurcht der Lehrer seinen Schülern nicht überall mit einem guten Beyspiele vorgehen kann, woran so ungemein viel gelegen ist: denn Kinder machen gemeiniglich alles nach, was sie oft thun sehen“ (Overberg 1807, 43). Man beachte auch, dass bei der Definition der Lehrkräfteeigenschaften die Fähigkeit, sich führen zu lassen, als zentrale Bedingung eingeführt wird. Dass die Lehrkraft eine Vorbild- und Führungsfunktion ausüben soll, war aber grundlegend: „Viele von ihnen [der Schüler, Anm. d. Verf.] achten euch sogar noch höher als ihre eigenen Aeltern, weil sie es euch zutrauen, daß ihr mehr wisset, und weil sie sehen, daß auch ihre Aeltern euch ehren“ (ebd., 44). Um die gewünschte Lehrer-Schüler-Beziehung zu etablieren, solle der Lehrer sich bei seinen Schülern Ansehen, Liebe und Zutrauen verschaffen, da nur mit diesen Komponenten eine „nützliche“ Beziehung entstehen könne (ebd., 113). Um die Schüler*innen noch besser einschätzen und somit adäquat auf sie eingehen zu können, sollte die Lehrperson sie „ihrem Herzen nach kennen lernen“, was am besten über die heimliche Beobachtung der Kinder beim Spielen zu bewerkstelligen sei: „Ihr müsset also auf das Reden, auf das Thun und Lassen eurer Schüler Achtung geben, um die Beschaffenheit ihrer Herzen, d. h. ihre Gesinnungen, Neigungen und Begierden zu entdecken. Merket aber wohl, daß auch Kinder sich verstellen: manchmal handeln sie aus einer Furcht oder aus einer anderen Ursache wider ihre Neigungen und Begierden“ (ebd., 190). Trotz der Sensibilität für die Dispositionen der Schüler*innen sollte der Lehrer jedoch nicht „gleich das Aergste“ von ihnen denken, „wenn sie etwas Böses thun“ (ebd., 191f.). Der geforderten Menschenführung diene auch die Kenntnis von den Eigenschaften der einzelnen Schüler*innen. Die exemplarischen Passagen zeigen, dass die Verhandlungen der Lehrer-Schüler-Beziehung insbesondere in den Vorstellungen zu Rolle und Aufgaben der Lehrperson jenseits der fachbezogenen Unterrichtsvermittlung angesiedelt sind.

Angeregt durch das Berliner Schul-Collegium verfasste der erste Berliner Seminarschuldirektor und spätere Schulpolitiker Adolph Diesterweg (1790-1866) den *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* (erste Auflage 1835). Dieses Handbuch wurde zum prägenden Standardwerk für angehende Lehrkräfte in Preußen. Neben der Darstellung von Unterrichtsgegenständen enthielt es auch Überlegungen zur Schulorganisation und zum Selbstverständnis der Lehrkraft. Dabei verortete

der *Wegweiser* die Rolle der Lehrperson als verständnisvolles und gewissenhaftes Vorbild (neben der Wissensvermittlung): „Der wahrhafte Erzieher weiß es aus eigener, innerster Erfahrung an sich selbst und an Andern, daß man mehr leistet durch das, was man ist, als durch das, was man weiß [...]“ (Diesterweg 1835, 10). Die Vorbildhaftigkeit des Lehrers sollte die Erziehung der in ihrer Entwicklung freien Schüler*innen maßgeblich beeinflussen:

Sittlich-gut oder sittlich-böse kommt kein Mensch auf die Welt; er wird das Eine, oder das Andere, da er die Fähigkeit hat, Beides zu werden. [...] Der weise Erzieher wird die Wichtigkeit dieses Ausspruchs nicht verkennen, indem er ihn zu gewissenhaftester Aufmerksamkeit auf alle Erscheinungen in dem Leben der ihm übergebenden Kinder veranlassen und zur treuesten Wachsamkeit über die Richtung, die ihre Bildung in sittlicher Hinsicht nimmt, veranlassen wird. [...] Vorsicht aber und Gewissenhaftigkeit, Bewahrung und Verhütung der Kinder sind Eigenschaften jedes wahren Erziehers. [...] In der Regel kommt es auf die Einwirkung, mit einem Worte, auf die Erziehung des einzelnen Kindes an, welche es entscheidet, ob es überwiegend die Richtung zum Guten oder zum Gegentheile nimmt (Diesterweg 1835, 76).

Die Vorbildhaftigkeit der Lehrperson scheint in diesen Referenzen auf eine inter-individuelle Beziehung hinzuweisen. Pastorale Beziehungen sind jedoch gleichzeitig zweigeteilt: Sie adressieren den Einzelnen (*singulatim*), aber auch die Herde, die Gruppe (*omnes*). Man erwartete, dass nicht nur die beratende, anleitende individuelle Beziehung die Arbeit der pastoral gedachten Lehrkraft definierte, sondern auch die anleitende Beziehung zur Gruppe, zur Schulklasse. Pastorale Anleitung endete nicht mit dem Zweiergespräch, sondern sie sollte sich in der Gruppensituation fortsetzen. Nichts anderes bedeutete die damals beliebte Formel des ‚erziehenden Unterrichts‘. Man unterrichtete und somit musste man das Instrumentarium der Wissensvermittlung bedienen können – sei es basales oder fachlich geformtes Wissen. Aber die Art der Unterweisung war entscheidend für einen erzieherischen Effekt, der auf die gesamte Herde einwirken sollte. Es war ein durchaus ambitioniertes Programm, das in seiner Ausgestaltung verschiedene organisatorische Optionen ermöglichte. Während des gesamten 19. Jahrhunderts blieben seine Umsetzungsformen kontrovers.

4 Pastorale Rationalität und die neue Schulorganisation im späten 19. Jahrhundert: Die „Durchführung der Schulklassen“

Die Organisation des Massenunterrichts im Volksschulbereich konnte zunächst relativ leicht mit etablierten Modellen des Klassenunterrichts arbeiten. Dabei wurde einem Lehrer eine heterogene Schüler*innengruppe (auf dem Lande häufig die gesamte Schule) zugewiesen, damit er diese Schule bzw. Ansammlung von Schüler*innen zu dem lose definierten – mit der Konfirmation und dem Konfir-

mandantenunterricht angegeben – Ziel führt. Das schulisch zu erreichende Ziel als Heilserwartung der pastoralen Führung war also lange als christliche Mündigkeit definiert. Doch ergaben sich aus dieser ererbten Konstellation während der Ausdifferenzierung der Schulstrukturen, insbesondere im städtischen Bereich, eine Reihe von Folgeproblemen. Steigende Zahlen tatsächlich beschulter Schüler*innen führten zu größeren Schulen, die nicht nur mehr konsekutiv aufeinander folgende Klassen im Lehrplan besaßen; die Einrichtung von Parallelklassen erhöhte zusätzlich die Komplexität der Schulorganisation (beispielhaft für Berlin vgl. Töpper & Isensee 2020). Diese Veränderungen brachten Fragen des pädagogischen Selbstverständnisses zurück auf die Agenda, nicht zuletzt, weil bei einer häufig beklagten, steigenden Anonymität und Größe der Schulstrukturen die gängigen Formen der pastoralen Führung zunehmend erschwert wurden. Wie sollte personale, anleitende Autorität unter solchen Bedingungen aussehen? Die steigende administrative Komplexität machte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine Aktualisierung pastoraler Beziehungen definitiv nötig. Die geforderte genaue Kenntnis familiärer Hintergründe aller und einzelner Schüler*innen war bei hoher Schüler*innenzahl, Fluktuation innerhalb der Gruppe und einer sich zunehmend wandelnden sozialen Lebenssituation der städtischen (Volksschul-)Bevölkerung kaum in gleicher Weise zu leisten wie in der einklassigen Schule im Dorf. Mehr Klassen machten auch eine ausdifferenzierte kollegiale Zusammenarbeit in größeren Schulen und neue Formen der Zusammenarbeit nötig.

Bereits in den Diskussionen um die Institutionalisierung des höheren Schulwesens in Preußen hatte die Frage einer Klassenstufe und des – fachlich kaum zu begründenden – Klassenlehrers eine Möglichkeit gezeigt, wie Nähe und Führung in einer größeren Schule aufrechterhalten werden konnte. Ein Klassenlehrer, anders als ein Fachlehrer, der nur wenige Stunden bei der Schulkasse verbleibt und nicht die Gesamtpersönlichkeit und Neigung der Schülergruppe erfassen kann, ermöglichte zunächst eine Konstellation, in der pastorale Beziehungen zur Bezugsgröße „Klasse“ weiterhin gegeben sein konnten. Allerdings war die Zeit, die der Klassenlehrer einer bestimmten Klasse allein widmen konnte, aus administrativen Gründen begrenzt. In vielen Regierungsbezirken Preußens hatte sich nämlich der städtische Klassenlehrer als Lehrer für *eine* Klassenstufe durchgesetzt, d. h. eine Lehrperson unterrichtete immer wieder die Schüler*innen, die neu in seine Klassenstufe kamen, war also beispielsweise Lehrkraft nur für die Klassenstufe drei. Die Schulen waren zudem pyramidal entsprechend des administrativen Senioritätsprinzips organisiert, d. h., dass die Lehrkraft in den höheren und höchsten Klassen die Dienstältesten waren, die zumeist auch geringfügig mehr verdienten. Leitende Vorstellung dabei war, dass die Lehrpersonen einerseits eine Rangfolge bilden, andererseits durch stetiges Verbleiben auf derselben Klassenstufe in dieser mehr Übung und mehr Erfahrung gewinnen konnten. Die Form der Klassenorganisation führte in jedem Fall zu einem erhöhten Bedarf an Abstimmung und Koordinierung zwischen den Lehrkräften der

verschiedenen Klassenstufen und konnte im Falle, dass Lehrpersonen zu wenig auf ihrer Klassenstufe erreicht hatten auch zu Konflikten führen. Gleichzeitig war die Lehrkraft in ihrer Wirksamkeit reduziert auf einen sehr geringen Anteil des Gesamtziels der Schule: „Es wird jedem Lehrer [...] zur Pflicht gemacht, sich mit dem ganzen Plane für diesen Unterrichtsgegenstand, namentlich aber soweit er seine eigene, sowie die vorhergehende Klassen betrifft, genau vertraut zu machen, um sich mit seiner Teilarbeit allezeit in [...] Verbindung [...] mit dem Ganzen erhalten zu können“ (Grundrig 1881, 1).

Die gefundene administrative Lösung der Organisationsfrage des Schulunterrichts führte jedoch zu einem vehementen Einspruch, deren Lösung und Ergebnis, die sogenannte „Durchführung der Schulklasse“, sich tatsächlich zu einem eigenen Stichwort in den damaligen Schulorganisationsdebatten entwickelte. Hier folgten aus einer pädagogischen Problematisierung heraus organisatorische Folgeveränderungen, bei denen die pastorale Dimension der Schulklasse prominent in den Blick kommt. Während der preußische Staat seit den konservativ konzipierten Stiehl'schen Regulativen (1854) und zuletzt den liberal geprägten Allgemeinen Bestimmungen (1872) tendenziell zunehmend Einfluss auf die Aktivitäten einzelner Schulen qua landesweiter Regelungen ausübte, entwickelte sich um und nach 1850 ein in Schulfragen durchaus aktives Lehrervereinswesen. Dieses führte u. a. regionale und überregionale Weiterbildungen und vor allem Lehrerkonferenzen durch, auf denen verbands- und professionspolitische Fragen, aber auch schulfachliche Themen diskutiert wurden (vgl. dazu u. a. Taubert-Striese 1996; Uhlig 1997; Kemnitz 1999). Johannes Tews (1860-1937), 1889 noch einfacher Lehrer und aktives Lehrervereinsmitglied, der später zu einem Hauptvertreter und Gewerkschaftler des Lehrberufs wurde, publizierte eigene Vorschläge zur Schulorganisation in einem ausführlichen Beitrag in einer progressiven Lehrerzeitung. In diesem Text brachte er eine bereits bei anderen Autoren schwelende Unzufriedenheit mit bestimmten Entwicklungen des expandierenden Schulsystems auf den Punkt (vgl. Tews 1889). Dieser Text bildet nicht nur ein Zufallsprodukt einer durchaus produktiven Arbeitspresse. Er wurde derart breit rezipiert, dass das Thema zu einem eigenen Konferenzschwerpunkt beim 8. Deutschen Lehrertag in Berlin im Jahr 1890 avancierte und Tews zu einem Hauptreferat mit allgemeiner Diskussion eingeladen wurde. Tews brachte die Frage nach der Führungsweise der Schulklasse auf einen pädagogischen Begriff, die *Durchführung der Schulklasse*, und skizzierte die damaligen Zustände der Führung der Schulklassen, soweit sie ihm vertraut waren. Er verwies auf in der Vergangenheit erfolgte Gesetzesanpassungen und situierte sein Thema in einer pädagogischen Theorie-tradition, indem er explizit an die oben angedeutete Diskussion zwischen Herbart und Graff anschloss. In gewisser Weise aktualisierte er die pastorale Dimension der Schulklasse und der Klassenführung.

Das von Tews vorgeschlagene „Durchführungsmodell“ wurde in einer späteren Rekonstruktion dieser Diskussion folgendermaßen wiedergegeben:

Faßt man den Begriff ‚Durchführung der Schulklassen‘ im engeren Sinne, so versteht man darunter die Tatsache, daß ein Lehrer eine Klasse vom ersten Jahrgange an fortlaufend in allen Fächern unterrichtet und sie bis zum Abschluß der Schule weiterführt [...]. Demnach wird von einer Durchführung der Klassen im weiteren Sinne die Rede sein können, indem Klassenlehrer und Fachlehrer ihre Klassen eine Reihe von Jahren hindurch in denselben Fächern weiterführen (Badenhop 1928, 1032).

Die Durchführungsfrage adressierte die Art, wie Lehrkraft und Klassen einander zugewiesen werden und strebte an, das damalige System zu modifizieren und die Verbindung zwischen Lehrkraft und Klasse über einen längeren Zeitraum als Normalfall zu ermöglichen. Dieses Ziel war in Tews Reformvorschlag deutlich pathetischer ausgeführt und in ihrer Relevanz verstärkend dargestellt:

Zur Erziehung gehört vor allen Dingen eine konsequente Gewöhnung an das, was gut, schön, wahr und recht ist. Bietet unsere Schule eine solche? Sie will und soll es. [...] Aber die Mittel dazu haben sie nicht erfasst. [...] Wir alle sind doch darin einig, dass die Ideen von den sie vertretenden Personen, von dem Innern und Äussern derselben untrennbar sind, dass das Persönliche, Individuelle beim Kinde eine hundertmal so grosse Rolle spielt als das Allgemeine, Abstrakte. Ein Kind rankt sich an dem Manne empor, der es erzieht, nicht an den Ideen allein, die er vertritt oder vertreten soll (Tews 1889, 186).

Für Tews ist das Erreichen schulischer Ziele eng verkoppelt mit dem innigen Verhältnis des Kindes zum Erzieher. Aber dieser soll auch durch mehr als sein Unterrichten allein eine tiefergehende Wirksamkeit gegenüber dem Kind ausüben. Tews fasste diese Rolle als „erziehlchen Einfluss des Lehrers“ und somit als (abgebrochene) positive Wirkung: „Wie ist dem zartfühlenden Lehrer bei dem herrschenden Systeme nicht zumute, wenn er ein Jahr lang, besonders in der Grundklasse, an den kleinen, lieben Geschöpfen gearbeitet hat, und nun am Schlusse des Jahres das Band zerrissen sieht!“ (Tews 1889, 198). Die Beziehung ist zweiseitig, auch der Lehrer leidet unter dem Abbruch der Führungsbeziehung. Wie so häufig in der deutschen pädagogischen Tradition (vgl. Caruso 2010) kamen hier vor allem die einzelnen Schüler*innen als Gegenüber des Lehrers in den Blick; die Relevanz des Gesamtklassenverbandes als Gegenstand der Sorge der Lehrkraft ist in Tews Argumentation weniger scharf gestellt als die individuellen Schüler*innen als Einzelne. Hierbei war die pädagogische Bindung in Tews idealisierender Skizze auch nicht allein auf die schulische Beziehung begrenzt; diese intendierte Bindung wurde vielmehr als langfristig wirksam über den Bereich der Schule hinaus gedacht:

Unsere jetzige städtische Bevölkerung hat gar keinen Begriff mehr von dem innigen und für das ganze Leben entscheidenden Verhältnisse zwischen Lehrern und Schülern. [...] Seinen Grundklassenlehrer hat zwar selten jemand ganz vergessen, auch der Ordinarius der ersten Klasse, in der die meisten Schüler, die sie erreichen, wenigstens zwei Jahre sitzen, spielt in den Gesprächen der Erwachsenen noch öfter eine Rolle. Die übrigen Lehrer sind ihnen in der Regel ziemlich gleichgültig geblieben (Tews 1889, 189).

Auch die Erfolge der durch die Durchführung der Schulklassen intensivierten Schüler*innenführung bildeten bei Tews ein prägendes Motiv. So beschrieb er vor allem die Kenntnis der Geistesaktivitäten des Schülers/der Schülerin, aber auch den Kontakt mit dem Elternhaus als einschlägige Führungsaufgaben:

In dem herrschenden System ist es durch den steten Wechsel der Schüler aber gänzlich unmöglich geworden, einen genügenden Einblick in den Geistesinhalt und die Geisteskraft der Schüler zu erhalten. Der Lehrer kennt zwar das, was er lehren soll, und die äusseren Formen des Lehrens, aber diese Kenntnis allein bedeutet für seine Wirksamkeit nichts (Tews 1889, 203).

Die Kritik am Prinzip der damaligen Klassenzuweisung ging auch auf die administrative Zuweisung der Lehrkraft zur Schulklasse nach Dienstalters- bzw. „Anciennetätsliste“ ein. Diese sei nicht pädagogisch, da hier nicht die Qualifikation der Lehrkraft, sondern administrative Umstände die Entscheidung bestimmen würden. Das Ziel, eine längere, konsistente und wirkungsreiche Führungsbeziehung zwischen Lehrkraft und Klasse zu erreichen, kam auch in den auf dem Lehrertag diskutierten Thesen zur Geltung:

1) Die Volksschule kann ihre erzieherische und unterrichtliche Aufgabe nur erfüllen, wenn Schule und Haus, Lehrer und Schüler in eine dauernde innige Verbindung treten und zu einer pädagogischen Gemeinschaft verwachsen, die über das Schulleben und die Schuljahre hinausreicht. 2) Derartige pädagogische Gemeinschaften können sich bei der jetzigen flüchtigen Berührung, wie sie durch die jährlichen Versetzungen von einem Lehrer zum anderen besonders in den vielklassigen Schulen grösserer Ortschaften bedingt wird, nicht entwickeln. 3) Mit der längeren Dauer erhöht sich in der Regel auch der ethische und intellektuelle Wert der pädagogischen Gemeinschaften, weswegen diese unter normalen Verhältnissen vor Erreichung der gesteckten Ziele nicht gelöst werden sollten (Tiersch 1890, 59).

In diesen ersten drei der insgesamt sieben Thesen wird der Kern der Tews'schen pastoralen Konzeption deutlich. Zur Zielerreichung müssen Schule und Haus sowie Lehrer und Schüler fokussiert unter der Leitung der Lehrkraft zusammenkommen und eine ‚pädagogische Gemeinschaft‘ bilden. Diese stelle eine Art Herde dar, deren Verbindung und erzieherisch wirkende Bindungskraft eine längere geteilte Dauer als ein Jahr benötigt. Diese ist derart relevant, dass Tews in seiner siebten These fordern kann: „Der 8. Deutsche Lehrertag empfiehlt den Schuldirigenten, an ihren Anstalten der Weiterführung der Klassen seitens einzelner Lehrer ohne zwingende pädagogische Gründe nicht entgegenzutreten“ (Tiersch 1890, 59).

Diese Klassengemeinschaft innerhalb des pädagogischen, längerfristig angelegten Bündnisses kommt als genuin pädagogisches Mittel der Erreichung schulischer Ziele in den Blick. Weniger in den Blick geraten die konkreten Praktiken der Klassengemeinschaftsbildung, die hier vorausgesetzt, aber nicht eingehender dargestellt werden. Für Tews begünstigt die Kontinuität eine (bessere) Beziehung zu

Eltern/Schülern, Schülerkenntnis und Individualisierung. Bei dem späteren Autor Badenhop, der mit Abstand auf erreichte Reformerfolge zurückblicken kann, kommt auch das Gegenmodell zum anleitenden und vorbildhaften Hirten in den Blick: der „Stoffübertreter“ (Badenhop 1928, 1033). Dessen Rolle erschöpfte sich in der bloßen Weitergabe des Wissens; die Kenntnis der Kinder und die weiteren Rollenaufgaben, die sich auf diese Kenntnis stützten, fehlen diesem Gegenbild (ebd.). Die die Schulklasse durchführende Lehrkraft wiederum könne „längere Jahre hindurch konsequent erzieherisch auf das Kind einwirken“, fühlt sich eher für das Ganze verantwortlich, sieht die Ergebnisse seiner Arbeit und kann somit die Schwächeren besser fördern (ebd.). Bei anderen Stellungnahmen finden sich außerdem christliche Anklänge dieses Modells. So fordert der Lehrer Lomberg:

Der Erzieher muß bei jedem seiner Jünglinge genau anzugeben wissen, an welcher Stelle er den Hebel der Seelsorge anzusetzen hat. Er muß den einzelnen Naturen nachgehen, um zu erfahren, wie der Same seiner Lehre aufgegangen ist, welche Früchte bereits gezeitigt und welche Schlingpflanzen noch auszurotten sind (Lomberg 1890, 108).

Und bei dem Lehrer Otto wird auch die Wechselseitigkeit der zu stiftenden Machtbeziehung deutlich: „Zur Erziehung gehört gegenseitige Liebe. Diese kann aber nur entstehen, wenn man sich gegenseitig näher kennen gelernt hat, das Kind den Erzieher, der Erzieher das Kind; beide müssen Freunde werden, und das wird nicht in einem Jahre fertig; dazu gehört Zeit“ (Otto 1890, 411).

Die Diskussion kreiste insgesamt um bessere Schüler*innenkenntnis, Zielerreichung und Erziehung durch bessere Beziehung zwischen Eltern, Lehrern und Kindern und nahm außerdem eine erhöhte Lernmotivation für die Kinder und Arbeitsmotivation für die Lehrkraft an. Im Ergebnis wurden nach der Intervention von Tews und den Lehrervereinen vielerorts Regeln geändert und die Durchführung breiter ermöglicht. Die Maximalforderung, dass ein Lehrer seine Klasse und somit die darin gruppierten einzelnen Kinder über acht Jahre führt, aber wurde, wenn überhaupt, sehr selten berücksichtigt. Die Lehrkräfte konnten ihre Klassen oft über zwei bis drei Jahre, das heißt konkret über die Unter- und gelegentlich auch über die Unter- und Mittelstufe hinweg, führen; bestimmte Brüche in der Volksschulkarriere blieben aber bestehen, auch weil viele Lehrkräfte wohl nicht gleichermaßen gut alle Schulstufen unterrichten konnten.

Das Ergebnis war entsprechend eher eine doppelt hybride Form der Klassenorganisation, die administrativen Logiken und Zielen ebenso wie pädagogischen folgte; aber gleichzeitig auch die pastorale Dimension realisierte, indem die Klasse an sich als Gesamtgruppe aber auch die Einzelschüler*innen als Individuen geführt wurden. Die geforderte Kontinuität der Führung besaß, wie diskutiert, eine erzieherisch-pädagogische Funktion, die sich nicht auf die administrativen Stoffübermittlungsvorgaben und Klasseneinteilungen reduzieren lässt und die sich geschickt der Kritik der Schule als kalter, verwalteter Welt bedienen konnte.

5 Die Schulklasse als Verwaltungspastorat

Die Schulklasse, soweit die bisherigen Ausführungen, wird innerhalb der Organisation Schule durch die sich in ihr entwickelnden Beziehungen und die hierin eingeschlossenen Machtverhältnisse mitgestaltet. Das Konzept des Pastorats stellt eine durchaus flexible und gegenstandsangemessene Konzeptualisierung dar, solche Beziehungen denk- und beschreibbar zu machen. Nichts anderes als die Sozialpsychologie der Schulklasse wird in pastoral gedachten, gleichzeitig säkularisierten Führungsbeziehungen verhandelt.

Es ist historiografisch schwer, der skizzierten Dimension der Schulklasse kontinuierlich zu folgen. Nicht immer werden pastorale Überlegungen expliziert. Allerdings finden sich in bestimmten Debatten deutliche Anklänge pastoraler Führungsvorstellungen. Die Schulklasse der Denkfigur entsprechend als Herde zu konzipieren, rückt diese als Adressat und Kontext erzieherischer Aktivitäten der Lehrperson sowie deren Hirtenfunktion in den Blick. Das Heil der Schulbildung wird dabei an den Einzelnen letztlich verabreicht, aber die zu heilende Person sitzt nun mal nicht allein, sodass ihre Heilung gleichzeitig mit der Heilung der anderen erfolgt. Sie sitzen nicht spontan und nach Neigungen zusammen in einem Raum, sondern nach verwalteten, geordneten Zuweisungen. In diesem Sinne bildet die Schulklasse einen Ort eines hybriden Verwaltungspastorats. Dieses definiert sich dadurch, dass pastorale Beziehungen eine notwendige, aber aufgrund des Einflusses auf die Gruppenbildung der vorgängigen Verwaltungsdispositionen nicht hinreichende Bestimmung ihrer Konstituierung darstellen.

Die Beobachtung und Kenntnis des individuellen Schülers blieb eine eng mit dem Lehrberuf verwobene, langfristig wirksame Dimension pädagogischer Aktivität. Die Schulklasse als Objekt der sorgenden Aktivität hingegen etablierte sich erst spät. Sie war Ursache, Korrelat und Wirkung organisatorischer Überlegungen und Strategien, die sich einer rein individualisierenden pädagogischen Aufmerksamkeit entzogen. Die Klasse als Gruppe wurde vor allem nach 1900 zu einem eigenwirksamen und eigenlogischen Gegenstand von Wissen und spezifischen Forschungsgegenstand, der das Beziehungsgeflecht fokussierte und dabei aber eben auch zunehmend die administrativen Einflüsse ausblendete. Das hier aufkommende (bildungs-, schul-, lern-, pädagogisch-) psychologische Wissen, der Inbegriff einer individualisierenden Perspektivierung des Subjekts, konnte sich dem Fakt kollektiver Adressierung und organisierter Kollektive nicht entziehen. Neben individualisierenden Forschungsarbeiten und Aufmerksamkeit für Prüfverfahren wurden auch Psychogrammmethoden und eine Psychologie der Schulklasse hervorgebracht (vgl. Weigl 1917; Kruckenberg 1926; Döring 1930). Ebenfalls entstand eine ethnografisch geprägte Forschungsrichtung, die die Schulklasse zum Gegenstand der Erkenntnis machte (vgl. Hetzer 1926; Večerka 1926; Burger und Steiskal 1931). Diese zählen zu den Arbeiten, an welche spätere Ausarbeitungen zur Geschichte der Schulklasse

anschließen konnten (vgl. Apel 1978). Diese Traditionslinie des Nachdenkens über und der Erforschung der Schulklasse, in der vor allem die Beziehungsgeflechte der in der Klasse zusammengefassten Personen im Zentrum stehen, ist aktuell geblieben, mit der leichten Nuancierung, dass der Klasse als Gruppe und Adressat (erneut) weniger Aufmerksamkeit als einzelnen Schüler*innen gewidmet wurde. Die organisatorischen Vordispositionen und diskursiven Verengungen, die dieser individualistischen Fokussierung zugrunde liegen, erschweren es, die Wechselwirkungen zwischen Organisation und Interaktion in den Blick zu bekommen.

Die (nicht allein) pastorale Verfasstheit der Schulklasse hervorzuheben, verweist außerdem auf die Gleichzeitigkeit der Interaktion zwischen (Klassen-)Gruppe und Einzelperson, die in anderen Beiträgen des Bandes thematisiert werden. Diese Arbeiten zeigen, dass nicht allein tiefergehende historische Rekonstruktionen zu geschlechtlichen, konfessionellen oder kontextuellen Unterschieden in den Führungsweisen erkenntnisfördernd sind. Auch die Option, weitere Ebenen der Schulorganisation dahingehend zu analysieren, wie in diesen und durch diese schulische Beziehungen organisiert werden, ist sehr gewinnbringend. Die dort wirksamen (Selbst-)Führungspraktiken könnten das Verständnis der gegenwärtigen Schulwirklichkeiten und Wandlungen verbessern. Der hier vorgeschlagene Blick auf die pastorale Konstituierung der Schulklasse bietet womöglich Hinweise für ethnografische Studien in Einzelklassen und Einzelschulen, die Transformationen, Krisenerscheinungen und eventuell die mögliche Auflösung pastoral geprägter Beziehungen innerhalb der Schulklasse zum Thema machen könnten.

Literaturverzeichnis

- Apel, H.-J. (Hrsg.) (1978): Die Schulklasse – ein pädagogisches Handlungsfeld? Kastellaun: Henn.
- Ariès, P. (1975): Die Geschichte der Kindheit. München: Hanser.
- Badenhop, H. (1928): Durchführung der Schulklassen. In: H. Schwartz (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon: Abhärtung – Exzentrisch, Bd. 1. Bielefeld: Velhagen & Klasing, 1031-1034.
- Burger, E. & Steiskal, Th. (1931): Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft. Berichte und Ergebnisse aus der Erziehungs- und Unterrichtspraxis der Versuchsklassen an den Volks- und Hauptschulen Wiens. Unter Mitarbeit von Eduard Burger und Theodor Steiskal. Wien, Leipzig: Deutscher Verlag für Jugend und Volk.
- Caruso, M. (2010): Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien. 1800-1870. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Caruso, M. (Hrsg.) (2015): Classroom Struggle. Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Caruso, M. (2018): Die Anfänge einer intimen Öffentlichkeit. In: K. Berdelmann; B. Fritzsche; K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Wiesbaden: Springer VS, 113-130.
- Caruso, M. (2021): Vorteil des Ungefährten. In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2), 203-222.
- Caruso, M. (2022): The slow dichotomization of elementary classroom roles. 'Grammar of schooling' and the estrangement of classrooms in Western Europe (1830-1900). In: Paedagogica Historica 58 (2), 196-214.

- Comenius, J. A. (Hrsg.) (1993): Große Didaktik. 8., überarb. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Diesterweg, A. (1835): Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen: Bädeker.
- Döring, O. (1930): Psychologie der Schulklasse. In: Deutsches Philologen-Blatt 37, 547-550.
- Dussel, I. (2013): The Assembling of Schooling: Discussing Concepts and Models for Understanding the Historical Production of Modern Schooling. In: European Educational Research Journal 12 (2), 176-189.
- Foucault, M. (1986): Omnes Et Singulatim: Towards a Critique of Political Reason. In: Le Debat 41 (4), 5-36.
- Foucault, M. (1991): Governmentality. In: G. Burchell & P. Miller (Hrsg.): The Foucault effect. Studies in governmentality; with two lectures by and an interview with Michel Foucault. Chicago: University of Chicago Press, 87-104.
- Foucault, M. (2004): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France, 1977 – 1978. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Graff, E. G. (1818): Die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts nothwendige Umwandlung der Schulen. Allen, die den Durchbruch einer bessern Zeit befördern können und wollen. Leipzig: Steinacker.
- Grundig, F. (1881): Organisations- und Lehrplan der Mittel- und der Bürger-Mädchenschule zu Erfurt. Erfurt: Cramer.
- Hamilton, D. (2013): Towards a Theory of Schooling. Hoboken: Taylor and Francis.
- Herbart, J. F. (1818): Pädagogisches Gutachten über Schul-Klassen, und deren Umwandlung, nach der Idee des Herrn Regierungsrath Graff. Auf dessen öffentliches Verlangen bekannt gemacht. Königsberg: Nicolovius.
- Hetzer, H. (1926): Der Einfluß der negativen Phase auf soziales Verhalten und literarische Produktion pubertierender Mädchen. Jena: Fischer.
- Hunter, I. (1994): Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism. Sydney: Allen & Unwin.
- Isensee, F. & Töpper, D. (2021): Institutionalisierung von Entwicklungsnormen im Elementarschulwesen. In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2), 166-185.
- Jenzer, C. (Hrsg.) (1991): Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern: Peter Lang.
- Kemnitz, H. (1999): Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Eine Studie zum Verberuflichungsprozeß der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrergesellschaft (1813 – 1892). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Kruckenberger, A. (1926): Die Schulklasse. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Lomberg, A. (1890): Die Durchführung der Schulklassen. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 17 (13), 107-110.
- Oelkers, J. (1991): Vorwort des Herausgebers. In: Jenzer, C. (Hrsg.) (1991): Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern: Peter Lang, 7-9.
- Oelkers, J.; Osterwalder, F. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2003): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim: Beltz.
- Osterwalder, F. (1992): Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 68 (4), 426-454.
- Otto, H. (1890): Die Durchführung der Schulklassen. In: Evangelisches Schulblatt und deutsche Schulzeitung 34, 409-420.
- Overberg, B. H. (1807): Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für Schullehrer im Hochstift Münster. Münster: Aschendorff.
- Petrat, G. (1987): Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945. München: Ehrenwirth.
- Sauer, M. (1998): Vom „Schulehalten“ zum Unterricht. Preußische Volksschule im 19. Jahrhundert. Köln: Böhlau.

- Schadt-Krämer, C. (1990): Die pädagogische Bildung der Volksschullehrer im 19. Jahrhundert. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Taubert-Striese, A. (1996): Der Leipziger Lehrerverein, ein bedeutender Vertreter der Reformpädagogik. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Tews, J. (1889): Die Durchführung der Schulklassen. Zur Reform der Schul- und Klassenorganisation. In: Jahrbuch des Vereins für Wissenschaftliche Pädagogik. Dresden: Bleyl & Kaemmerer, 180-248.
- Tiersch, O. (1890): VIII. Deutscher Lehrertag zu Berlin, Pfingsten 1890. Zur Reform der Schul- und Klassen-Organisation 42, 59.
- Töpper, D. & Isensee, F. (2020): From «School Buildings» to «School Architecture» – School Technicians, Grand School Buildings and Educational Architecture in Prussia and the USA in the Nineteenth Century. In *Historia y Memoria de la Educación* 13, 375-423.
- Uhlig, Ch. (1997): Der Berliner Lehrerverein. Gründung und Etablierung (1880 bis 1902). Köln: Böhlau.
- Večerka, L. (1926): Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit. Auf Grund von Erhebungen und Beobachtungen. In: Der Einfluß der negativen Phase auf soziales Verhalten und literarische Produktion pubertierender Mädchen. Jena: Fischer.
- Weigl, F. (1917): Das Psychogramm einer Schulklasse als Unterlage für pädagogische Maßnahmen. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*. Leipzig: Quelle & Meyer, 132-150.
- Wylie, C. D. (2012): Teaching manuals and the blackboard: accessing historical classroom practices. In: *History of Education* 41 (2), 257-272.

Autor*innen

Töpper, Daniel, M.A.

Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Preußische Bildungsgeschichte, Wissensgeschichte,

Medialität Sexueller Bildung

daniel.toepper.1@hu-berlin.de

Caruso, Marcelo, Prof. Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transnationale Bildungsgeschichte, Gouvernamentalität,

Geschichte der Bildungsmedien

marcelo.caruso@hu-berlin.de

Isensee, Fanny, M.A.

Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: US-amerikanische und transatlantische Bildungsgeschichte,

Geschichte des Schulwegs, Wissensgeschichte

fanny-lynne.isensee@hu-berlin.de

Laura Fuhrmann und Eike Wolf

Zur Konstitution der Schulklasse. Praxis- und strukturtheoretische Perspektiven auf Aggregatzustände der Klasse zwischen Organisation und Interaktion

Abstract

In der Verknüpfung praxis- und strukturtheoretischer Zugriffe leuchtet der Beitrag das Phänomen der Schulklasse im Verhältnis von Organisation und Interaktion aus. Es werden die wechselseitig bedingten und sich bedingenden, jeweiligen Konstitutionslogiken der Schulklasse in den verschiedenen Handlungszusammenhängen sichtbar gemacht, die sich als unterschiedliche soziale Aggregatzustände identifizieren lassen – die Klasse erscheint so als soziale Assoziation sowie als soziales Gebilde. Im Anschluss an die empirischen Bestimmungen der Schulklasse werden Verweisungszusammenhänge der sozialen Aggregationen sowie begriffstheoretische Konsequenzen diskutiert.

1 Hinführung

Thematisierungen der Schulklasse changieren zumeist zwischen der Betonung ihrer (schul)organisatorischen oder aber interaktions(praktischen) Dimension (vgl. z.B. Parsons 1968; Kelle 1997; Drepper & Tacke 2012; Wolf 2020; Drope u. a. 2022). Die (Schul-)Klasse erscheint hierbei als gemeinsamer inhaltlicher Ausgangs- sowie terminologischer Referenzpunkt für Betrachtungen unterschiedlicher Handlungszusammenhänge im schulischen Kontext. Wir greifen dies auf, gehen gleichzeitig aber davon aus, dass sich das Phänomen der Schulklasse weder mit einem ausschließlichen Blick auf die organisatorische noch auf die interaktive Dimension hinreichend bestimmen lässt. Vielmehr soll in den Mittelpunkt gerückt werden, welche Konstitutionslogiken der Schulklasse in den jeweiligen situativen Handlungszusammenhängen zugrunde liegen und wie diese relationiert sind: In der Rekonstruktion des kommunikativen Austauschs sowohl *außerhalb* als auch *innerhalb* des *Klassenzimmers* verknüpfen wir praxistheoretische mit strukturtheoretischen Zugriffen. Praxistheoretisch wird im Folgenden fokussiert, wie die Schulklasse in organisationalen Praktiken im Schulsekretariat hervorgebracht wird und welche Bedeu-

tung sie für die schulischen Abläufe hat. Soziale Praktiken verstehen wir im Sinne Schatzkis (1996; vgl. auch Reckwitz 2003) als routinisierte Handlungen, denen ein implizites sowie kollektiv verfügbares Wissen zugrundeliegt, welches durch den Körper und unter Einbezug von Artefakten aufgeführt und dadurch auch für andere Teilnehmende sichtbar und verstehbar wird. Für die Untersuchung der Schulklasse als soziales Phänomen ermöglicht diese praxistheoretische Perspektive die Fokussierung des impliziten Wissens der routinisierten Handlungen der im Sekretariat Beteiligten und dabei insbesondere der nichtsprachlichen bzw. materiellen Dimension des Geschehens; bspw., wenn neben dem Körper unter Einbezug von Artefakten, etwa Dokumenten, technischen Geräten oder digitalen Tools, die Schulklasse entworfen wird.

Über den strukturtheoretischen Zugriff rücken wir dann die interaktionsstrukturelle Konstitution und Ordnung der Schulklasse in den Blick. Fokussiert wird die regelgeleitete, sozialinteraktive Dimension der Schulklasse. Anhand der Betrachtung zweier Anfangssequenzen klassenöffentlicher Interaktion werden im Sinne der „Dialektik von Allgemeinheit und Besonderheit“ (Oevermann 2002, 27) Rückschlüsse auf die sinnstrukturelle Verfasstheit der Schulklasse als Handlungsgemeinschaft gezogen. Das Interesse richtet sich auf Unterrichts- und damit: Interaktionseröffnungen, da diese als reziproke Begrüßungshandlungen den sozialen Rahmen stiften, in dem die Subjekte sich als kollektive Interaktionsgemeinschaft zusammenschließen. Im Mittelpunkt stehen die Schüler*innen und Lehrer*innen, die als Teilnehmer*innen bzw. Akteur*innen die Prämisse der Klasse als sozialer Einheit konstituieren.

Der hier skizzierten Verknüpfung einer praxistheoretischen Perspektive auf die organisationale Ebene von Schule, die über Beobachtungen der Prozesse im Schulsekretariat zugänglich werden, sowie dem strukturtheoretischen Zugriff auf die interaktiven Aushandlungen im Klassenzimmer liegt die Annahme einer Gleichzeitigkeit von Organisation und Interaktion zugrunde. So wird Organisation gerade „über die Ordnungs- und Planungswirklichkeit der sozialen Situation“ (Drepper & Tacke 2012, 205f.) und damit in den alltäglichen Verfahrensweisen erfahr- und beobachtbar (vgl. Elven & Schwarz 2018). In den Vollzügen im Schulsekretariat wird die Schulklasse primär als für schulorganisationale Anschlusskommunikationen relevantes Register entworfen und darüber ein formal-situierter Rahmen produziert: Keine Klasse ohne Liste(n). Dieser stellt eine abstrakte organisationale Form dar, die gleichsam nicht die handlungspraktische Dimension des sozialen Gebildes determiniert. Vielmehr konstituiert das Handeln der Schulklasse als gruppenförmige soziale Entität und Handlungsgemeinschaft im engeren Sinne die pädagogische Interaktionsform Unterricht; hierin verschafft sie sich praktisch Ausdruck (vgl. Meister 2012). Mit der Verknüpfung beider Perspektiven ist somit auf unterschiedliche Aggregationsformen sozialer Einheiten (vgl. Greshoff 2012) verwiesen, die als Schulklasse gefasst werden: Sie wird einerseits als additive soziale Assoziation, andererseits als nicht-additives soziales Gebilde fokussiert.

Um die These differenter sozialer Aggregationen zu plausibilisieren, bestimmen wir folgend zunächst das Verständnis von sozialen Aggregationen zwischen Organisation und Interaktion (2). An diese (gegenstands)theoretischen Perspektiven schließen im empirischen Teil die Rekonstruktionen der unterschiedlichen Binnenlogiken der Konstitution der Schulklasse an (3), zunächst mit einer praxistheoretischen Perspektive auf Prozesse im Schulsekretariat, bevor dann strukturtheoretisch Unterrichtseröffnungsinteraktionen in den Blick gerückt werden. Die Befunde zu den verschiedenen Aggregatzuständen der Schulklasse werden um eine Diskussion ihrer Verweisungszusammenhänge weitergeführt (4) und abschließend eine Einordnung der Potenziale und Herausforderungen der Triangulation praxis- und strukturtheoretischer Perspektiven vorgenommen (5).

2 Soziale Aggregationen zwischen Organisation und Interaktion

In seinen Arbeiten zu totalen Institutionen zeigt Goffman, wie soziale Situationen einer zweiseitigen Perspektivierung unterzogen werden können: einerseits in ihrer situativen Ausgestaltung durch die Teilnehmenden als ein Gegenstand *sui generis*, andererseits in ihrer Eingefastheit durch formale Techniken von Organisationen. Goffmans Verständnis von Organisationen ist um Interaktionen zentriert. Demnach sind Organisationen für ihn durch koordinierte, auf explizite Zielsetzungen ausgerichtete Tätigkeiten unterschiedlicher Akteur*innen gekennzeichnet. Ergebnisse der damit verbundenen Prozesse manifestieren sich etwa in initiierten Informationsflüssen oder Entscheidungen, die neben kommunizierten vor allem auch materialisierte Formen annehmen können (vgl. Goffman 1977). Die Tätigkeiten erlangen dabei nicht allein in ihrem situativen Vollzug an Relevanz, sondern ragen auch als Strukturen, die als Produkte verfestigter Abläufe und Prozesse verstanden werden können, in Situationen hinein – die Situationen weisen „loosely coupled relations“ (Goffman 1983, 11) zu Strukturen auf. Umgekehrt besitzen formale Regelungen und Abläufe nicht per se Relevanz, vielmehr erlangen sie ihre Geltung innerhalb der situativen Vollzüge:

“This means in effect that the overtly ‘obvious’ features of formal organizations, rules, roles, relationships, structures of power and authority, mission statements, strategic plans and goals are only meaningful in and through the interaction by which they are constituted” (Manning 2008, 686f.).

In Interaktionen wiederum ist die Kopräsenz der Individuen Voraussetzung für die Koordination des gemeinsamen Handlungszusammenhangs, bietet gerade die wechselseitige Wahrnehmbarkeit eine zentrale Orientierung für das eigene Handeln in der gleichzeitigen Bezugnahme auf Andere (vgl. Goffman 1983). Erst dieses im engeren Sinne interaktionistische Bedingungsgefüge verleiht der Situation eine sinnhaft strukturierte „*interaction order*“ (ebd., 2, Hervorh. im Original).

Dazu greifen die Teilnehmenden auf Rahmenwissen zurück. Die Dialektik von kollektiv verfügbaren Deutungsmustern, mit der zugleich Regeln und Erwartungen an das Handeln der anderen Teilnehmer*innen aufgerufen sind, und deren subjektiven Appräsentationen ermöglicht es den Teilnehmenden, die Situation zu interpretieren, ausgehend von diesen Situationsdefinitionen zu handeln und die Interaktion aufrechtzuerhalten (vgl. Goffman 1973, 1980). Sind diese Ordnungen organisational gerahmt, haben wir es mit einem spezifischen Fall sozialer Interaktion zu tun. So wird bspw. in „totalen Institutionen“ (Goffman 1977, 16), die sich durch einen umfassenden Zugriff auf die einzelnen Individuen charakterisieren lassen, über die „Handhabung einer Reihe von menschlichen Bedürfnissen durch die bürokratische Organisation ganzer Gruppen von Menschen“ (ebd., 18) eine nahezu absolute Kontrolle und Unterwerfung der in ihr lebenden und arbeitenden Individuen erreicht; sie werden zu Insassen.

Wir transformieren diese Idee im Folgenden auf Schule und Unterricht: Die Schulklasse stellt dann eine soziale Situation dar, die sich als interaktiv fassen lässt, insofern sich die Bezugnahmen der Teilnehmenden aufeinander eigenlogisch und -sinnig entfalten. Auf Interaktionsebene produziert die Kopräsenz von Lehrer*innen, Schüler*innen sowie (pädagogischem) Personal in der „Praxis-Raum-Zeitlichkeit“ (Oevermann 2002, 7) von Schule und Unterricht einen „joint focus of attention“ (Goffman 1983, 3). Zugleich aber stellt sie sich auch als organisierte Sozialform dar, indem das schulische Geschehen nicht spontan, sondern durch die Organisation gerahmt verläuft. In der Gleichzeitigkeit von Organisation und Interaktion liegt mithin der gegenstandstheoretische Schnittpunkt, an dem wir unsere praxis- und strukturtheoretischen Zugriffe auf die Schulklasse verbinden wollen.

Die Perspektive von Goffman lässt nun eine Differenzierung der unterschiedlichen Logiken sowie Verweisungszusammenhänge vermissen, die die sozialen Zusammenhänge jenseits ihrer formalbegrifflichen Deskription zwischen Organisation und Interaktion spezifizieren. Diese lassen sich weitergehend über eine Differenz unterscheiden, die darauf abzielt, verschiedene Formen sozialer Aggregatzustände entlang der Additions-kategorie näher zu bestimmen: „Im additiven Fall werden Entitäten unter einem Kriterium zusammengeführt (also aggregiert), ohne dass Beziehungen zwischen ihnen bestehen (müssen). Gemeinsam ist den Entitäten, unter das Kriterium zu fallen. Im nicht-additiven Fall sind Entitäten darüber aggregiert, dass sie aufeinander bezogen sind und dadurch einen Zusammenhang bilden“ (Greshoff 2012, 110). Angelehnt ist dies an Colemans (1990, 22) Idee einer Differenzierung von „merely aggregated individual behavior“ und „interdependence of individuals' actions“¹. Es kann darüber in den Mittelpunkt gerückt werden, wie sich die jewei-

1 Colemans Unterscheidungen folgen zwar theoretisch einem Rational-Choice-Ansatz, das Aggregationskonzept fungiert dabei aber als eine Heuristik, die eine differenzierte und paradigmatisch unabhängige Bestimmung und Beschreibung sozialer Entitäten erlaubt.

ligen *sozialen* Aggregationen vollziehen und welches implizite Wissen bzw. welche sinnstrukturelle Verfasstheit sich in ihnen jeweils widerspiegelt. Für das Verhältnis von Organisation und Interaktion in Bezug auf die Schulklasse ist diese Differenz instruktiv, da uns das Verständnis der Schulklasse als *Sozialform*, also als soziale Einheit in nicht-additiver Aggregierungsform und „ein an sozialen Strukturen orientiertes Zusammenhandeln mehrerer Akteure“ (Greshoff 2012, 110) mehr oder weniger dem gesamten Diskurs rund um Unterricht und pädagogisches Handeln zugrunde zu liegen scheint. Wir wollen die Schulklasse im Folgenden jedoch auch als additive Aggregationsform (bzw. als organisationale bzw. organisierte Entität wie bspw. als Liste, Ordnungskategorie usw.) deuten, die ihrerseits kaskadisches Ergebnis von Interaktion und Produkt von Handlungspraktiken ist, mithin der o. a. Coleman'schen „interdependence of individuals' actions“ und so als Bedingung der Möglichkeit ihrer nicht-additiven Aggregierungsform zu sehen ist.

3 Die Konstitution der Schulklasse

Im Folgenden sollen in einem ersten Schritt der empirischen Bestimmung unterschiedlicher Aggregierungsformen der Schulklasse und ihrer jeweiligen Binnenlogiken zwei ethnographische Beobachtungsprotokolle aus einem Schulsekretariat einer Integrierten Gesamtschule² entlang der Frage ausgewertet werden, wie die Schulklasse in organisationalen Praktiken entworfen wird. Anschließend wird in einem zweiten Schritt die soziale Konstitutionslogik im Zuge der Begrüßung über Interaktionsprotokolle des Unterrichtsbeginns in den Blick gerückt.

3.1 Die Zuordnung von Schüler*innen zu Klassen

„Das Telefon klingelt. Ohne hinzuschauen – der Blick ist weiter auf den Bildschirm gerichtet – greift Christiane zum Hörer: „IGS, Ela-Elonore, Weber-Kluge“. Kurze Stille, dann die Nachfrage: „In welcher Klasse ist sie?“ Sie blickt auf den rechten Bildschirm, dort ist das Programm mit den Klassenübersichten geöffnet, über das in der unteren rechten Ecke aufeinanderfolgend von oben nach unten die Jahrgänge mit den verschiedenen Parallelklassen gelistet werden. Mit der Maus kreist Christiane nun in dem Bereich der Liste, in der sich die Zeilen 8a, gefolgt von 8b, c und d befinden. Sie klickt die 8d an, unmittelbar rechts neben der Zeile mit der Bezeichnung „8d“ erscheint nun eine weitere Liste mit all den Namen der Schüler*innen dieser Klassen. Christiane überfliegt die Namen und scheint den richtigen gefunden zu haben. „Okay, sag ich Bescheid“, sagt sie, und dann noch „Danke auch so“. Sie legt den Hörer auf und beginnt dabei schon, die Angaben in das Formular einzutragen, mit dem die Krankmeldungen der Schüler*innen dokumentiert werden.“ (BP_1_Sekretariat_IGS)

2 Das Datenmaterial entstammt einer ethnographischen Studie von Laura Fuhrmann zum schulischen Verwaltungsbereich, die u. a. teilnehmende Beobachtungen in Schulsekretariaten und Stundenplanungsbüros umfasst. Festgehalten wurden zunächst Feldnotizen, die anschließend zu Beobachtungsprotokollen ausformuliert wurden.

Im Zuge der Krankmeldungen, die morgens ab halb 8 im Sekretariat eingehen, rekurriert die Sekretärin auf die klassenförmige Zuordnung der konkret zur Rede stehenden Schülerin. So reicht allein der Name, den die*der Anrufer*in scheinbar durchgibt, für die Dokumentation von Abwesenheit nicht aus, vielmehr bedarf eine vollständige und eindeutige Identifizierung im schulischen Zusammenhang der Klassenzuordnung. Dies spiegelt sich auch über die soziomaterielle Anordnung am Bildschirm wider: Umgekehrt zu dem von dem*der Anrufer*in vorgenommenen Zuordnungsprozess, der*die vom Individuum ausgeht und erst nachträglich und auf Nachfrage die Klasse benennt, setzt die Darstellung am Bildschirm die Auswahl der Klasse als übergeordnete Organisationseinheit voraus, über die der Zugriff auf einzelne Schüler*innen als listenförmige Ansammlung möglich wird: Erst über den Blick auf die Klassenliste eröffnet sich somit der Blick auf die Einzelschüler*innen.

In den organisationalen Praktiken im Sekretariat wird der Schulklasse damit als schulischem Ordnungsregister Relevanz verliehen, anhand dessen die einzelnen Teilnehmer*innen bestimmt werden. Seinen Ausdruck findet dies im Modus der Liste. Die listenförmige Darstellung leistet eine Komplexitätsreduktion, indem eine eindeutige Zuordnung der Schüler*innen unter einem Kriterium – der „Klasse 8d“ – erfolgt. Mit der namentlichen Auflistung der Schüler*innen wird eine Ansammlung der Individuen unter diesem Kriterium vorgenommen, die formale Zugehörigkeit des*der Einzelnen wird zur nächstgrößeren Organisationseinheit aggregiert.

Die Klasse wird in den organisationalen Praktiken im Schulsekretariat über die listenförmige Darstellung der zugeordneten Schüler*innen als additive Aggregationsform entworfen, zugleich wird über die Liste auf andere Aggregationsformen vorgegriffen: So wird über die Feststellung von Abwesenheiten im Rekurs auf die Liste die Legitimität der Zusammensetzung der raumzeitlich konkret kopräsenten Klasse eruiert, bevor diese im Unterricht zusammentrifft. Im Vollzug dieser Praktiken treten die einzelnen Individuen hinter die Klassenzugehörigkeit zurück, sie erscheinen nur noch als der Klasse Zugeordnete. Dieses sich in den organisationalen Praktiken entfaltende Verhältnis von Individuum und Klasse zeigt sich zugespitzt im folgenden Abschnitt.

3.2 Klasse ohne Zuordnung

„Es ist der letzte Montag vor den Sommerferien, inzwischen hat der Unterricht begonnen, im Sekretariat ist es ruhiger geworden. Das Telefon klingelt, Eva, die Sekretärin, nimmt ab und spricht kurz mit dem Anrufer. Es ist Sebastian, der Schulleiter, aus dem Nebenzimmer, wie ich dem Gespräch und den Notizen von Eva entnehmen kann. Sie legt auf. Nun erscheint Jochen, der Stundenplankoordinator, im Gang und wendet sich an Eva: „Ganz kurz: Hastest du die Frau Sattler oder Sebastian dran?“ – „Sebastian“, antwortet Eva und blickt zu ihm auf. „Okay. Ich erreiche Frau Sattler nicht. Die Klasse ist

nicht in ihrem Raum. Ich kann da niemanden hinschicken, wenn die nicht da sind. Da ist kein anderer Raum eingetragen.“ Jochen schüttelt den Kopf. „Ich weiß nicht, wo die sind“, fügt er hinzu. „Die werden hier bestimmt auftauchen“, antwortet Eva, ihr Blick geht zurück zu ihrem Bildschirm. „Ja, das denke ich auch“, erwidert Jochen. Er schaut auf die Uhr. Eva blickt ihn wieder an: „Oder jemand wird anrufen, weil da irgendwo ‘ne Klasse ist.“ Sie lacht. „Ja, da wird jemand anrufen, weil die Terz machen und ich was unternehmen soll“, bestätigt Jochen. „6d?“, fragt Eva. „6d!“, antwortet Jochen. „Gut, sobald sie Radau machen und auffallen, werden wir sie wieder haben“, sagt er, dreht sich um und geht in sein Büro zurück. Ich bin noch eine Weile da, ein Anruf aufgrund einer lehrer*innenlosen Klasse geht allerdings nicht ein.“ (BP_2_Sekretariat_IGS)

Auf das Telefonat der Sekretärin Eva erscheint Jochen, der Zuständige für die Stundenplanung, im Sekretariat. In dem Austausch zwischen der Sekretärin und dem Stundenplankoordinator wird die Klasse nun als Ansatzpunkt organisationaler Praktiken geltend gemacht: Dabei wird zunächst auf eine Zuordnung von Schüler*innengruppen und Lehrpersonen verwiesen. So setzt die Abwesenheit einer Lehrerin – die der Stundenplankoordinator neben dem Schulleiter als mögliche Anruferin antizipiert – eine Neu-Zuordnung der *konkreten* Schüler*innengruppe mit *anderen* Lehrpersonen in Gang. Während die Lehrpersonen in diesen Prozessen als Einzelpersonen und z.T. mit Namen – so wie es bei Frau Sattler der Fall ist – aufgerufen werden, erscheinen die Schüler*innen als aggregiert zur Organisationseinheit Klasse. Für diese Klasse wird über die Zuweisung von Lehrpersonen zugleich ein ‚Arbeitsprogramm‘ festgelegt. Eine Fortführung erfahren diese personellen und inhaltlichen Zuordnungen über die Zuteilung bestimmter Räume zu bestimmten Zeiten, über die eine raumzeitliche Verortung der Klassen auf dem Schulgelände vorgenommen wird. Die Klasse fungiert in diesen Zuordnungsprozessen als operationalisierbare Einheit über die Ansammlungen von Einzelpersonen (vermeintlich) plan- und beobachtbar gehalten werden.

Die besagte Klasse hat sich nun dieser schulischen „Raum-Zeit-Koordination“ (Kalthoff & Kelle 2000, 691) entzogen, indem sie gerade *nicht* zu der vorgesehenen Zeit in dem vorgesehenen Raum zugegen ist. Wenngleich sie weiterhin auf dem Schulgelände vermutet wird, ist eine Ortung der Klasse nicht möglich, wodurch auch die Neu-Zuordnung von Lehrpersonen an Grenzen stößt. Die Klasse entzieht sich den formalen Reglementierungen, sie agiert im „Unterleben“ (Goffman 1977, 196), im Hinwegsetzen über die vorgesehenen, raumzeitlichen Zuordnungen; die Schüler*innen unterwandern den organisationalen Zugriff und sind nicht länger zurechen- bzw. beobachtbar.

Im Schulsekretariat wird die Klasse nun zum organisational zu bearbeitenden Fall, insofern die Praktiken der formalen Verortungen und Zuordnungen nicht länger greifen. Im Gegensatz zum Stundenplankoordinator sieht die Sekretärin das „Verschwinden“ der Klasse als weitaus weniger problematisch. Sie geht davon aus, dass die Klasse „hier bestimmt auftauchen“ und sich als Klasse ohne Lehrer*in zu

erkennen geben wird oder – falls sie die organisationale Devianz aufrechterhalten sollte – jemand auf diese aufmerksam wird. Es manifestiert sich darin die Vorstellung eines umfassenden Durchgriffs der organisationalen Praktiken, denen sich langfristig nicht entzogen werden kann: Entweder werden sich die Teilnehmer*innen diesen selbst zu gegebener Zeit unterwerfen oder aber sie werden durch diese auch von anderen Personen identifiziert und der Organisation zurechenbar. Die Klasse fungiert damit als Beobachtungskategorie der Organisation, die deren Teilnehmer*innen sichtbar macht, selbst wenn sie sich jenseits der organisationalen Bestimmungen bewegen.

Zweierlei wird an diesem Austausch über die Bedeutung der Klasse und der mit ihr verbundenen Zuordnungen in der schulischen Praxis deutlich: Einerseits wird die Schulklasse auch in ihrem von den organisationalen Vorgaben losgelösten Zusammenfinden, dann aber als die vorgesehene Ordnung unterwandernd konzipiert. Andererseits wird die Lehrperson als Voraussetzung für die Herstellung von Ordnung im Zusammenhang mit der Klasse angesehen. Ohne die Lehrperson besteht für den Stundenplankoordinator und die Sekretärin keine unbedingte Gewähr für ein von ihnen als angemessen eingeschätztes Verhalten der Klasse – keine (Klassen-)Ordnung ohne (Lehrer*innen-)Zuordnung. Die Klasse wird als Einheit konzipiert, die eines ihr nicht angehörigen Surplus bedarf, um den Vorstellungen schulischer Ordnung entsprechen zu können.

Die sich hier manifestierende Idee von schulischer Sozialität und unterrichtlicher Ordnung stößt allerdings insofern an Grenzen, als dass sie rein organisational nicht durchsetzbar ist. Zwar werden die Teilnehmer*innen in der Folge und Summe dieser Prozesse formal zueinander ins Verhältnis gesetzt und die Zusammenarbeit organisatorisch geregelt, doch stellt dies keine Voraussetzung dafür da, dass Lehrer*innen und Schüler*innen auch tatsächlich zusammenfinden und eine gemeinsame Handlungspraxis vollziehen (vgl. Vanderstraeten 2001; Herzog 2009).

3.3 Interaktive Produktionen von Klassenöffentlichkeit

Die formal-organisationale Rahmung der Schulklasse ist als Bedingung der Möglichkeit nun auf ihre handlungspraktische Ausgestaltung verwiesen. Diese muss zunächst zeitlich zwischen Unterricht und Nicht-Unterricht unterscheiden (vgl. Breidenstein & Rademacher 2013). Die sprachlich verfasste soziale Welt hat für dieses Problem der Rahmung situativ-kooperativer Handlungspraktiken – und mithin auch für die Eröffnung von Unterricht – mit der Begrüßung eine zutiefst routinisierte, kulturuniverselle Formsprache gefunden. Die Begrüßung

„zeigt uns exemplarisch die Einrichtung einer reziproken Verbindlichkeit in der Kooperation, ohne die Praxis sich nicht vollziehen kann. Zugleich gibt sie zu erkennen, daß erst durch Eröffnungen eine sequentiell mit Problemlösungen, Geschäften und Geselligkeiten füllbare Praxis-Raum-Zeitlichkeit hergestellt wird.“ (Oevermann 2002, 6f.).

In Begrüßungshandlungen machen sich die Subjekte „zum Stoff sich reproduzierender Reziprozität“ (Oevermann 1983, 239), in ihnen reproduziert sich „die elementare Strukturiertheit von Sozialität, ihre Reziprozität, a vide, zweckfrei“ (ebd., 238). Wenden wir uns also der Begrüßung im Kontext klassenöffentlichen Unterrichts im Sinne eines konstitutionslogischen Initials der spezifisch strukturierten Handlungsgemeinschaft Schulklasse zu. Im Folgenden sehen wir einen Unterrichtsbeginn, der zunächst klassisch von einer Begrüßung eröffnet und daraufhin modifiziert wird.³

Gymnasium | Klasse 6 | Erdkunde

Die Lehrkraft (m) sieht die SuS nach den Sommerferien das erste Mal wieder. Die SuS sind recht träge.

L: Guten Morgen.

SuS im Chor: Guuuuhten Moooooorgehn, Herr ***

L: Boah, das war aber lahm. (*lauter*) Moin!!

SuS (*im Chor*): Moin!

L: Noch ein bisschen lauter geht. (*noch lauter*) MOIN MOIN!!

SuS (*schreien im Chor*): MOIN MOIN!

L: Na also, jetzt sind wir wieder alle wach und können mit dem Unterricht beginnen! (Transkript, Kasuistische Fallsammlung Hannover)

Die ersten beiden Interaktionssequenzen zeigen uns das, was oben theoriesprachlich angedeutet wurde: Wir sehen hier eine reziproke Begrüßungshandlung, in der sich Schüler*innen und Lehrer einander zuwenden und so die Handlungsgemeinschaft ‚Schulklasse‘ hervorbringen. Die Begrüßung stellt sinnlogisch den Eintritt in einen Interaktionszusammenhang und damit auch eine *Handlungsgemeinschaft* dar. Es reproduziert sich hierin

„die fundamentale Dialektik von Individuum und Gesellschaft: Sie bindet, einmal vollzogen, die sich Begrüßenden verpflichtend in einen Zusammenhang wechselseitiger Anerkennung und Rücksichtnahme und sachbezogener Kooperation [...]. Wechselseitige Verpflichtung und individuelle Autonomie, Gemeinwohlbindung und Eigeninteresse, konstituieren sich also durch den Austausch von Begrüßungshandlungen in einem“ (Oevermann 1983, 237).

Die Schulklasse bildet offenbar keine Ausnahme: Auch sie setzt auf die in der Begrüßung sich konstituierende wechselseitige Anerkennung als Modus der Interaktionseröffnung. Der Unterschied zu fast allen anderen sozialen Interaktionsformen ist allerdings die kollektive Antwort der Schüler*innen: Der Choral verweist sinnlogisch auf den o. a. Bereich totaler Institution, in dem die Individualität des Einzelnen zugunsten der Geschlossenheit der Gruppe getilgt wird.

3 Es handelt sich um eine erste Erdkundestunde nach den Sommerferien; für eine genauere Analyse (vgl. Wolf 2020).

Im vorliegenden Fall haben wir es bei der kollektiven Grußerwiderung mit einer besonderen Ausdrucksgestalt zu tun. Die Schulklasse realisiert sich durch eine gemeinsame (Sprach-)Praxis gegenüber einer Person, die ihr formal nicht angehört und generiert so erst den Aggregatzustand von gruppenförmiger Sozialität als einer Gemeinschaft von Schüler*innen und einer Lehrperson, es konstituiert sich ein handlungspraktischer *Klassenverband* bzw. eine entsprechende *Klassengemeinschaft*. In dieser Konstitution wird gleichsam das Kollektiv als Handlungsinstanz etabliert und die Individualität der Einzelnen auf das Nötigste reduziert, d. h. im vorliegenden Fall den Beitrag zum Chor. Die kollektive Erwiderung steht auf handlungspraktischer Ebene damit für die ebenso sozial domestizierte wie kooperative Haltung der Klasse als Handlungsgemeinschaft, die sich mittels des Lehrers und ihm gegenüber zu der folgenden, gemeinsamen Praxis bereiterklärt. Die Konstitution der Schulklasse als sozialinteraktiver Einheit ist folglich vom schulischen Kerngeschäft abhängig und wird im Kontext klassenöffentlichen Unterrichts erst durch die Anwesenheit (mindestens) einer, der Klassen- und Schüler*innengemeinschaft nicht zugehörigen Lehrperson zu einem Kollektiv im engeren, handlungslogischen Sinne. Die in den organisationalen Rahmungen der Schulklasse und Zuordnungen von Lehrer*innen identifizierten Anbahnungen finden ihren situativ-konstitutiven Ausdruck in der Begrüßung. Der Verlauf der Situation zeugt nun von einem höchst individuellen Umgang des Lehrers mit dem Problem des Interaktionsanfangs und damit: Unterrichtsbeginns. Er kultiviert ein um die Produktion interaktiver Nähe bemühtes und interaktionslogisch im Sinne eines ‚social tuning‘ aller Beteiligten“ (Rose & Ricken 2018, 82), gleichsam auf die Schüler*innen angewiesenes, ‚Spiel mit dem Publikum‘.

1.4 Interaktive Tilgung von Klassenöffentlichkeit

Hier sehen wir eine weitere Begrüßungssequenz im Kontext klassenöffentlichen Unterrichts:⁴

Sekundarschule | Klasse 9 | Deutsch, Sprachen

Lehrerin läuft vor die Leinwand, an welche ein Beamer ein Bild projiziert.

Lw: Hallo Leute (..) wie geht's? (*Schüler*innen antworten durcheinander mit „gut“ oder ähnlich*) Danke gut, S1w, wie geht's dir?

S1w: Ja gut

Lw (*läuft langsam Richtung Klasse*): Ja gut, wie geht's dir?

S2w: toll

Lw: toll, wie geht's dir?

S3w: toll

⁴ Es handelt sich um einen Ausschnitt eines Interaktionsprotokolls. Für unsere Zwecke haben wir aus ökonomischen Gründen auf die Darstellung des gesamten Transkripts verzichtet; es ist abrufbar unter <https://fallportal.zlb.uni-halle.de/alle-schuelerinnen-werden-einzeln-begrusst/> (Abrufdatum: 18.03.2024).

Lw: toll ja, wie geht's dir?
 S1m: super
 Lw: super (.) wie geht's dir?
 S4w: auch gut
 [...] (Transkript, Hallesches Fallportal)

Auch in diesem Protokoll sehen wir die Konstitution der Schulklasse als soziale Einheit qua Austausch von Begrüßungshandlungen, wenngleich die Lehrerin, nachdem sie körperlich die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf sich zentriert hat, initial einen manifest informellen Sprechakt („Hallo Leute (..) wie geht's?“) wählt. Die Informalität des propositionalen Gehalts steht in Kontrast zu der vorangegangenen Eröffnungssequenz und verweist performativ auf einen von inszenierter Lockerheit getragenen Zugriff auf das soziale Konstitutionsproblem. Latent hingegen stellt sich die Begrüßung „Hallo Leute“ als aufmerksamkeitsheischender Ordnungsruf im Sinne eines ‚hier spielt die Musik‘ dar. Das auf die Begrüßung folgende „wie geht's?“ hingegen irritiert im vorliegenden Kontext: So alltäglich die Frage als Kommunikationsauftakt ist, ist sie in der vorliegenden Form typisch für eine Situation, in der die Interaktion strukturell dialogisch orientiert ist. Der Sprechakt operiert im Modus der „Einrichtung einer reziproken Verbindlichkeit in der Kooperation“ (Oevermann 2002, 6), deren soziale Sequentialität „konstitutionslogisch der sachhaltigen Praxis vorauszugehen“ (ebd., 7) hat. Eben diese „sachhaltige Praxis“ kann nun tatsächlich das Befinden des bzw. der Adressat*innen sein; es muss es aber nicht. In letztgenanntem Fall wäre das realisiert, was die spezifische Floskelhaftigkeit dieses Aufgalopps sozialer Interaktion kennzeichnet.

Die behauptete Irritation im vorliegenden Kontext resultiert nun daraus, dass die konkret vorliegende Situation sich zwar dialogisch vollzieht: als Begrüßung zwischen Lehrerin und dem klassenförmigen Kollektiv. Darauf folgt in der Sequenz aber die sinnlogische Tilgung der so gerade erst aggregierten Entität zugunsten einer Adressierung der einzelnen Schüler*innen. Sinnlogisch heißt das, dass die Lehrerin die „empirisch dominante Form des klassenförmigen Unterrichts“ als „kollektive und vor allem öffentliche Kommunikationssituation [...], in der Lehrer*innen systematisch vor der Herausforderung stehen, ihre Wortbeiträge an eine Gruppe von Zuhörern und nicht bloß an individuelle Schüler*innen zu richten“ (Wenzl 2018, 153) umdeutet: Sie adressiert die Schulklasse zwar zunächst als kollektiven Akteur, rahmt die Dialogizität der Interaktionssituation im Anschluss allerdings individualisiert. Der strukturellen Dominanz der Kollektivität klassenöffentlicher Unterrichtsinteraktion setzt die Lehrerin sprachlich eine dem Individuum zugewandte Ordnung entgegen.

Diese Individualisierungsfigur steigert sich im Verlauf der Szene: Lw geht dazu über, jede*n Schüler*in zu fragen, wie es ihr*ihm geht. Indem sie scheinbar mit jedem Einzelne*n eine dialogische Eröffnung sozialer Interaktion vollzieht, be-

schließt sie gleichzeitig jede einzelne vorangegangene Interaktion wieder. Der rhythmisierte Frageakkord stellt dabei strukturell eine Negation der Frage nach dem Befinden als Auftakt sozialer Interaktion dar, weil er eine dialogische Folgeinteraktion verunmöglicht. Die Lehrerin vermeidet mit dem Individualisierungsgestus strukturell die Adressierung der Klasse als Kollektiv. Durch die Wiederholungen der Schüler*innenantworten auf die Frage „Wie geht’s dir?“ werden diese vielmehr in das I-R-E-Schema kollektiv-klassenöffentlicher, unterrichtlicher Interaktion eingerückt und einer (wenngleich impliziten) Lehrerinnenevaluation unterworfen.

4 Diskussion

Worauf deuten die empirischen Situationen nun hin, wenn man die Schulklasse als Betrachtungsfokus zentral setzt? Wir möchten im Folgenden die unterschiedlichen Aggregationsformen der Schulklasse, die in dem sozialtheoretisch doppelten, abduktiven Zugriff (vgl. Proske 2018; Idel & Meseth 2018) sichtbar geworden sind, miteinander ins Verhältnis setzen und ihre Verweisungszusammenhänge sowie daraus resultierende Diskussionspunkte skizzieren.

4.1 Die Schulklasse in assoziativer Aggregationsform

Aus praxistheoretischer Perspektive wurde deutlich, dass die Klasse zum einen als listenförmige Ansammlung in formallogischen Praktiken im Schulsekretariat und dem Stundenplanungsbüro konstituiert wird. Die Schulklasse stellt dabei zugleich Produkt, Ziel und schematische Prämisse dieser Praktiken dar. Sie ist Ergebnis von Zuordnungen: der Schüler*innen zueinander sowie der Lehrer*innen zu diesen Schüler*innengruppen. Als organisationales Ordnungskonstrukt können an diese Registerlogik weitere Praktiken ansetzen, um Teilnehmer*innen innerhalb der Organisation verorten und deren kollektives Handeln koordinieren zu können. In ihren formallogischen Praktiken verleiht die Organisation ihrem Anspruch Ausdruck, einen Zugriff auf ihre Teilnehmer*innen auszuüben; sie gruppiert Subjekte unter objektifizierbaren Codes zu einem spezifischen sozialen Gruppentypus: dem sozialen Aggregat additiver Typik. Wir haben es folglich zunächst mit einer Kategorisierung einer (geplanten) „Ansammlung von Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt, an einem bestimmten Ort“ (Vester 2009, 81) zu tun, die nicht zwingend in Interaktionsbeziehung zueinander treten müssen. Seinen Ausdruck findet diese Aggregation in Form des Registers, eine auf die Zuordnung der Einzelpersonen zur Klasse bezogene Listung, sowie in weiteren Praktiken, in denen die Ansammlung von Schüler*innen organisational geplant und kontrolliert wird. Eine solche „auf sozialer Organisation beruhende Formation“ (ebd.), eine dergestalt aggregierte Sozialität hat den Charakter einer assoziativen Gruppe. Individuen werden so für die Organisation beobachtbar.

Zwar gewährleisten die Zuordnungen nicht die Zusammenkünfte der Teilnehmer*innen, vielmehr können diese sich den Zugriffen der Organisation auch entziehen, doch schafft die aus organisationalen Interaktionen resultierende Aggregation der Schüler*innen Anlässe und Rahmenbedingungen für Anschlussinteraktionen. Die Interaktionsordnung sensu Goffman (1983) wird als situatives Konstrukt u. a. von sozialen Strukturierungen wie dieser bestimmt. Indem die organisationalen Praktiken ihren Ausgang dabei an einem sozialen Aggregat nehmen, über das die einzelnen Schüler*innen nicht als Individuen in Erscheinung treten, sondern mit anderen Schüler*innen und Lehrpersonen assoziiert werden, wird auch einer Vorstellung Ausdruck verliehen, wie Zusammenkünfte der Teilnehmer*innen strukturiert sind und Arbeitsprozesse ablaufen sollen: Als kollektives, gleichörtliches und gleichzeitiges Geschehen, in dem sich dem ihnen zugewiesenen (fachlichen) Arbeitsprogramm gewidmet wird. Es wird damit eine organisationale Definition des situativen Zusammentreffens der Teilnehmer*innen vorgenommen – die Schulklass wird als organisationaler „Rahmen“ (Goffman 1980, 19) für die Unterrichtsinteraktion installiert.

4.2 Die Schulklass in sozialer Aggregationsform

Gleichwohl der additive Aggregatzustand einen Rahmen darstellt, determiniert er nicht die Zusammenkunft und das Interaktionsgeschehen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen. Die strukturtheoretische Perspektivierung hat vielmehr zeigen können, dass sich die Klasse handlungspraktisch als eine soziale Situation, in der teilnehmer*innenseitigen Herstellung einer Interaktionsgemeinschaft konstituiert. In den situativen Ausdeutungen qua Interaktion und Kooperation durch die Teilnehmer*innen und in der Kontrastivität der empirischen Formen in den Fallbeispielen zeigt sich die Schulklass gegenüber den organisationalen Vorstellungen als eigenlogisch operierende Interaktionsordnung in einem völlig anderen Aggregatzustand: Während die Mitgliedschaft zur Klasse in der organisationalen Logik als soziale Assoziation aggregiert war, haben wir es bei der Mitgliedschaft in der Interaktionsgemeinschaft mit einer Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe im engeren Sinne, also einer nicht-additiven Aggregation zu tun. Erst durch die Beteiligung an bspw. der choralen Grußerwiderung realisiert sich die Klasse als Interaktionsgemeinschaft. Diese durch reziproke Koproduktion hervorgebrachte soziale Einheit ließe sich ordnungskategorisch nun auf verschiedenen Ebenen verorten; bspw. als *peer-* sowie *in-group* der Schüler*innen in Opposition zur *out-group* mitsamt Lokomotionsfunktion der Lehrpersonen oder als zielorientiert ausgerichtete *Sekundärgruppe* (vgl. Vester 2009). Wir sehen die Klasse in einem genuin *sozialen* Sinn, mithin als soziales Gebilde (vgl. Greshoff 2012), selbst in dem Versuch der Tilgung einer nicht-additiven Aggregierungsform, bspw., wenn die Kollektivität der Interaktionssituation seitens der Lehrerin qua Begrüßung der Einzelpersonen zu negieren versucht wird. Mit der Individualisierung wird

die Klassenförmigkeit zwar handlungspraktisch konterkariert, analytisch tritt sie aber umso prägnanter hervor, eben weil die Interaktionsform kontrafaktisch zum Aggregatzustand der Adressat*innen als soziale Gruppe operiert.

4.3 Der Begriff der Schulklasse

Die terminologische Diffusität des Begriffs „Schulklasse“ vermag den sozialen Charakter dessen, worüber die Rede ist, nicht analytisch prägnant zu spezifizieren. Stellt man Überlegungen zur sozialen Verfasstheit der Klasse als Klasse an und greift dabei auf deren empirische Erscheinungsformen zurück, ist man auf die Dialektik fundamentaler Kategorien von Sozialität bzw. sozialer Entitäten verwiesen. Die unterschiedlichen Erscheinungsformen der Schulklasse – also als additives Zuordnungsmerkmal von Individuen zu einer sozialen Assoziation bzw. als Ordnungsbegriff einer nicht-additiven, sozial-gruppenförmigen Praxisgemeinschaft – markiert gleichzeitig die Differenz von 1. ordnungskategorischen bzw. organisationalen Zugriffen auf Individuen und 2. einem Verständnis von sozialen Gebilden im engeren Sinne, also

„in ihren Operationen aus verschiedenen wechselseitig aufeinander ausgerichteten und aneinander anschließenden Handlungen mindestens zweier sinnhafter Prozessoren. Die Strukturen sozialer Gebilde [...] werden von ebenso wechselseitig ausgerichteten sowie geteilten, also im Zusammenhandeln als sozial gültig bestätigten und darüber reproduzierten Erwartungen dieser Prozessoren gebildet. Solche Erwartungen dienen der Orientierung von Handlungen“ (Greshoff 2012, 112).

Die Produktion der Schulklasse als assoziative Gruppe, also als schulisch-organisationaler Ordnungskategorie, ist dabei sowohl strukturgebend für die sozialen Interaktionen im Kontext ihrer Erscheinungsform als soziales Gebilde im engeren Sinne als auch selbst Produkt und zentraler Referenzpunkt eben solcher Interaktionen im Kontext sozial-organisationaler Handlungsgebilde. Der Begriff der Schulklasse spezifiziert somit zwar variable, jedoch hochgradig kontextspezifische (schulische) Aggregationsformen sozialer Gruppierungen. Gegenüber der Art und Weise wie unter dem Label ‚Schulklasse‘ Individuen zu Gruppen gemacht werden oder sich Individuen zu einer Gemeinschaft konstituieren, ist der Begriff indifferent. Die grundlegend differenten Aggregatzustände, die mit der Rede von der Klasse als sozialer Entität verknüpft werden, vermag er nicht zu erfassen. Während mit der theoriesprachlichen Ausdifferenzierung und Bestimmung des Begriffs der Schulklasse noch eine Leerstelle markiert ist, haben sich demgegenüber in der Schulpraxis differenzierte Begriffsapparate für unterschiedliche Modi von Unterricht ausgebildet, bspw., wenn stattdessen von Lernbüros oder -werkstätten die Rede ist.⁵ Die Frage ist, ob mit der Änderung solcher Praxisbegriffe auch Transfor-

5 Auch institutionelle Organisationsbegriffe, wie z.B. die Jahrgangsmischung, bilden davon keine Ausnahme, wenn sie weder auf die konkreten sozialen Ausgestaltungen des Unterrichts schließen lassen (vgl. Idel 2017), noch eine vollständige Ablösung von der Ordnungskategorie der Klasse vollziehen, was

mationen der mit ihnen verbundenen Sozialität einhergehen. Gleichzeitig scheint eine Bestimmung der Schulklass als soziale Einheit allein über ihr pädagogisches ‚Kerngeschäft‘ Unterricht ebenso verkürzt, wie ihre sozialen Aggregationsformen allein über ihre funktionalen Operationalisierungen zu erfassen. Es wären weiterführende Bestimmungen der sozialen Gehalte in ihren wechselseitigen Verweisungshorizonten erforderlich.

5 Perspektivfragen

Wir möchten abschließend eine Form Meta- oder Selbstkommentar zu speziellen Herausforderungen der ‚Triangulation‘ unterschiedlicher, in diesem Fall praxis- und strukturtheoretischer Perspektiven auf denselben Gegenstand andeuten. U. E. liegt in einem solchen paradigmatischen ‚Dialog‘ das Potenzial, sozial- bzw. erziehungswissenschaftlich intradisziplinäre Schismen zugunsten einer „problemorientierten“ bzw. vielleicht sogar „transdisziplinären“ (Stichweh 2013, 33) Forschung abzuschwächen. Zurückführen lassen sich diese darauf, dass die Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlicher und schulpädagogischer Forschungstraditionen entlang paradigmatischer Großperspektiven einerseits theoriegenetische Relevanz besitzt (vgl. Proske & Rabenstein 2018). Andererseits führt diese Ausdifferenzierung aber kehrseitig zu einer spezifischen Form der Selbstbezüglichkeit des Diskurses, wenn der Geltung der eigenen Perspektive Vorrang gegenüber der Sache gewährt wird und nicht der Differenz der Gegenstandsbereiche und Theoretisierungsinteressen geschuldet ist. Wir verstehen den vorliegenden Beitrag daher auch als Verständigung über und entlang theoretisch-paradigmatischer Differenzen, statt ihrer Kultivierung als Geltungsproblem.

Das heißt gleichwohl nicht, dass ein solcher Dialog nicht Zumutungen bereithielte; im Gegenteil. Denn kooperative Komplementarität ist bei *paradigmatischen* Differenzen nicht zu erwarten. Vielmehr hat man es fortlaufend mit der Notwendigkeit von Aushandlungen konfligierender Deutungen und Begriffsapparate zu tun sowie einem ebenso stets mitlaufenden Kommunikationsproblem: Wie lässt sich das jeweils Eine und Eigene so übersetzen, dass dabei das jeweils Andere nicht überlagert oder gar getilgt wird? Zwangsläufig führt die Bearbeitung dieses Problems zu Kompromissen und all den hiermit wiederum einhergehenden Folgeproblemen wie bspw. Einbußen hinsichtlich argumentativer Prägnanz, perspektivischer Stringenz oder begrifflicher Kohärenz. Wir haben im vorliegenden Lösungsversuch einen Weg der Bearbeitung gewählt, der diese Probleme ernst

sich dann auch in Wendungen von ‚jahrgangsübergreifenden Klassen‘ Ausdruck verleiht (vgl. Doğmuş u. a. 2022). Diese Bezeichnung betont über den Bezug auf die übergreifende Zusammensetzung eher die ausnähmliche Bestätigung der Regel, dass Klassen sich durch Altershomogenität der Schüler*innen auszeichnen.

nahm und griffen für die Quintessenz unserer Ausführungen auf Formulierungen und Konzepte zurück, die *keiner* der zugrundeliegenden Perspektiven entstammen und so einen hinreichend abstrakten Rahmen für Einigungsprozesse bereithielten. Diese Form der Lösung hält paradigm- oder disziplinpolitisch kein Surplus bereit, vielleicht ja aber eines für das gegenstandstheoretische Problem. Das zu entscheiden obliegt selbstredend dem Auge des*r Betrachters*in.

Literaturverzeichnis

- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2013): Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (3), 336-356.
- Coleman, J. S. (1990): Foundations of Social Theory. Cambridge: Harvard University Press.
- Doğmuş, A.; Huf, C. & Idel, T.-S. (2022): Jahrgangsmischung als Irritation des Zeitregimes der Jahrgangsklasse? Lernbiographische Erfahrungen von Schüler*innen eines Schulversuchs. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 11, 142-156.
- Drepper, T. & Tacke, V. (2012): Die Schule als Organisation. In: M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.): Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden: Springer VS, 205-237.
- Drope, T.; Rabenstein, K. & Schnoor, O. (2022): Die Affektivität schulischer Öffentlichkeiten. Praxistheoretische Ethnografie der Herstellung von Schulklassen. In: B. Hünersdorf; G. Breidenstein; J. Dinkelaker; O. Schnoor & T. Tyagunova (Hrsg.): Going public? Erziehungswissenschaftliche Ethnographie und ihre Öffentlichkeiten. Wiesbaden: Springer VS, 151-165.
- Elven, J. & Schwarz, J. (2018): Praxistheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In: M. Göhlich; A. Schröder & S. M. Weber (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 249-260.
- Goffman, E. (1973): Interaktion: Spaß am Spiel. München: R. Piper & Co.
- Goffman, E. (1977): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1983): The Interaction Order. In: American Sociological Review 48 (1), 1-17.
- Greshoff, R. (2012): Soziale Aggregationen als Erklärungsproblem. In: Zeitschrift für theoretische Soziologie 1 (1), 109-122.
- Herzog, W. (2009): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: R. Becker (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 155-194.
- Idel, T.-S. (2017): Jahrgangsmischung. In: T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim: Beltz, 280-292.
- Idel, T.-S. & Meseth, W. (2018): Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In: M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 63-82.
- Kalthoff, H. & Kelle, H. (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (5), 691-710.
- Kelle, H. (1997): „Wir und die anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 138-167.
- Manning, P.K. (2008): Goffman on Organizations. In: Organization Studies 29 (5), 677-699.
- Meister, N. (2012): Wie beginnt der Unterricht? Hermeneutische Rekonstruktionen von Unterrichtsanfängen in Frankreich und Deutschland. Opladen u. a.: Budrich.

- Oevermann, U. (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Adorno-Konferenz 3, 234-289.
- Oevermann, U. (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. In: Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e. V.
Online unter: https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf (Abrufdatum: 20.03.2023).
- Parsons, T. (1968): Die Schulklass als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Ders. (Hrsg.): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt/M.: Europ. Verl.-Anst., 161-193.
- Prose, M. (2018): Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In: M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-62.
- Prose, M. & Rabenstein, K. (2018): Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In: Dies. (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7-24.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), 282-301.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018): „Schön' guten Morgen!“ Überlegungen zu den Effekten von Begrüßungsformeln im Schulunterricht. In: E. Glaser; H. C. Koller; W. Thole & S. Krumme (Hrsg.): Räume für Bildung–Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen u. a.: Budrich, 78-87.
- Schatzki, T. R. (1996): Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stichweh, R. (2013): Differenzierung der Wissenschaft. In: Ders. (Hrsg.): Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen. Bielefeld: transcript Verlag.
- Vanderstraeten, R. (2001): The School Class as an Interaction Order. In: British Journal of Sociology of Education 22 (2), 267-277.
- Vester, H.-G. (2009): Mikrostrukturen des Sozialen: Bindung, Beziehung, Gruppe, Netzwerk. In: Ders. (Hrsg.): Kompendium der Soziologie I: Grundbegriffe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 73-89.
- Wenzl, T. (2018): Die Lehrkraft als Repräsentant des Allgemeinen. Professionalisierungstheoretische Überlegungen jenseits der Spannung von Spezifität und Diffusität. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7 (1), 152-169.
- Wolf, E. (2020): Unterrichtsbeginn – Zur Entzauberung des Anfangs. In: falltiefen – Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft 06, 7-15.

Die Open Access-Publikation dieses Beitrags wurde gefördert durch die Interne Forschungsförderung am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Autor*innen

Fuhrmann, Laura, Dr.

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung, Hausaufgaben, Differenz und soziale Ungleichheit

lafuhrma@uni-mainz.de

Wolf, Eike, Dr.

Universität Osnabrück

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schule und Unterricht, Erziehungs- und Bildungstheorie,

Methoden rekonstruktiver Sozialforschung

eike.wolf@uni-osnabrueck.de

Matthias Proske

The Go-Between. Überlegungen zur Rolle Klassenlehrkraft und zur Krisenhaftigkeit des Geschehens in Schulklassen – am Beispiel der Figur François Marin im Film „Die Klasse“¹

Abstract

Dass die Gegenläufigkeit von Vollzugslogiken, Konstitutionsbedingungen und normativen Erwartungen wiederkehrend die Wahrscheinlichkeit für Krisen und Konflikte in der Schulklasse erhöht, ist Ausgangspunkt für die Frage, wie die Klassenlehrkraft in diese Krisenhaftigkeit verstrickt ist. Argumentiert wird dabei auf der Grundlage einer theoretisch erweiterten Bestimmung der Rolle Klassenlehrkraft, die im spannungsreichen In-Between von Organisations- und Gruppenerwartungen verortet wird. Für die Untersuchung greift der Beitrag auf ausgewählte Erzählstränge und Dramatisierungen des Films „Die Klasse“ zurück, um an ihnen nachzuzeichnen, wie die Figur des Klassenlehrers in das Krisengeschehen involviert wird bzw. sich involviert.

1 Die Schulklasse im Schnittfeld unterschiedlicher Vollzugslogiken, Konstitutionsbedingungen und normativer Erwartungen

Wenn man ein Schulgebäude betritt, ist in der Regel² kaum zu übersehen, in welchem Maße Schulklassen die Welt des Schulischen strukturieren. Meist lange Gänge auf mehreren Etagen führen an einer Reihe von geschlossenen Türen vorbei, die, wenn man sie öffnet, den Blick freigeben auf eine Gruppe von – ungefähr gleichaltrig erscheinenden – Heranwachsenden, die von einer Lehrkraft unterrichtet wird. Je nach Alter sind die Klassenräume mit unterschiedlichen Anordnungen schulischen Mobiliars ausgestattet (in der Grundschule häufig in 6-8er Tischgrup-

1 Der Beitrag ist Laurent Cantet gewidmet, der am 25. April 2024 gestorben ist. Credits zudem an Grant McLennan und Robert Forster für die nicht abgesprochene Anleihe im Titel des Beitrags.

2 Gedacht ist hier zunächst – bei allen notwendigen weiteren Differenzierungen – an mitteleuropäische Schulgebäude, deren Bauzeit und Architektur zeitlich im langen letzten Jahrhundert verortet werden kann.

pen, in der weiterführenden Schule dann eher 2er-Tischreihen, häufig kombiniert in einer U-Form), wobei die Räume gleichzeitig nicht selten zumindest kleine auf die jeweilige Lerngruppe rückführbare individuelle Gestaltungsmerkmale aufweisen (etwa durch Poster, Fotos oder Bilder). Über das analoge Inventar der Schule hinaus zeigt auch ein Blick auf deren digitale Infrastruktur, dass die Schulklasse weiterhin einen zentralen Referenzpunkt der Organisation von Schule bildet, sei es im digitalen Klassenbuch oder in den Ablage- und Speichersystemen der jeweils genutzten Lernplattform.

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs scheint die Bedeutung der Schulklasse – meist in der Gestalt der Jahrgangsklasse – als „die weltweit dominante Organisationsform von Schule“ (Caruso 2021a, 155, siehe auch bereits Oelkers 1991, 7) zu bestätigen. Dass Kinder auf der Basis schulbürokratischer Verfahren und Entscheidungen, orientiert am Alterskriterium und in räumlich darauf ausgerichteten Gebäuden in Schulklassen unterrichtet werden, zählt nicht allein deshalb heute zu den „global similarities“ in Bildungssystemen (Baker & LaTendre 2005, vgl. auch Caruso 2021b, 204), weil diese Form der Gruppierung von Kindern in der Schule faktisch weltweit zu beobachten ist. Bedeutsam scheint auch, dass die jahrgangsförmige Schulklasse – in einem global wie lokal nicht gleichzeitig und linear verlaufenden Prozess – zur *institutionellen Norm* geworden ist, die die gesellschaftliche Organisation von Beschulung und Bildungskarrieren strukturiert; und zwar auch dann, wenn aufgrund besonderer Umstände (z. B. eine lokal zu geringe Kohortengröße) von ihr abgewichen wird.

Blickt man nun genauer auf die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Schulklassen, dann zeigt sich ein weit aufgespanntes Feld von Thematisierungen, die zwar auf sehr unterschiedliche Aspekte des Phänomens fokussieren, die aber die Frage nach den Konstitutionsbedingungen von Schulklassen in der Regel ausklammern (vgl. auch Rabenstein & Wicke in diesem Band/2024). Diese möglicherweise von außen als heterogen und diffus wahrgenommene Perspektivierung von Schulklassen, ist, so die These dieses Beitrages, weder Zufall noch Ausdruck wissenschaftlicher Beliebigkeit. Sie reflektiert vielmehr, dass die Schulklasse nur als Schnittpunkt unterschiedlicher operativ-praktischer Vollzugslogiken, sozial vermittelter Konstitutionsbedingungen sowie normativer Erwartungen zu verstehen ist: (1) Auf operativer Ebene koexistieren in Schulklassen *lehr-lern- und peerbezogene Interaktionsvollzüge*, die unterschiedlichen Logiken folgen – sinnbildlich fassbar in den Begriffen der Schulklasse als Lerngruppe und als Ort der Peerkultur. (2) Aus theoretischer Perspektive kreuzen sich in Schulklassen Konstitutionsbedingungen, in der die *Funktionsförmigkeit* des Erziehungssystems, die *Organisationsförmigkeit* der Schule, die *Interaktionsförmigkeit* des Unterrichts und die *Gruppenförmigkeit* der Klasse verknüpft sind. (3) Schließlich werden in der und für die Schulklasse divergierende pädagogisch-normative Erwartungen aufgerufen, die einerseits ihre Mitglieder in deren Individualität adressieren, wenn

es z. B. um Bildung geht, die andererseits aber auch die Klasse als Kollektiv ansprechen (etwa im normativen Appell an die Klassengemeinschaft), wobei letzteres wiederum mit anderen Normen der Zugehörigkeit – wie sie etwa in peer groups existieren – kollidieren kann. Pädagogisch-normative Erwartungen wie Bildung, Anerkennung und Gemeinschaftlichkeit stehen zudem gleichzeitig in der Gefahr, die Vollzugslogiken, Dynamiken und Konstitutionsbedingungen von Schulklassen abzublenden, in denen es immer auch um Konkurrenz und Leistung oder um Zugehörigkeit *und* Ausschließung geht.

Dass die potentielle Gegenläufigkeit von Vollzugslogiken, Konstitutionsbedingungen und normativen Erwartungen wiederkehrend Krisen im Geschehen rund um die Schulklasse hervorbringen können, kann angesichts der Alltäglichkeit von Krisendiagnosen in der erziehungswissenschaftlichen Beobachtung von Schule nicht wirklich überraschen. Was in diesem Beitrag vor diesem Hintergrund geleistet werden soll, ist eine Fokussierung auf die *Rolle der Klassenlehrkraft im Gefüge der Schulklasse* und die Frage, *wie* sie in diese Krisenhaftigkeit verstrickt ist. Die Analyse wird sich dabei nicht auf empirische in-Situ-Beobachtungen stützen, sondern die filmische Inszenierung der Figur François Marins im Film „Die Klasse“ (i. O. „Entre les Murs“, Regie: Laurent Cantet, 2008) zum Anlass und Gegenstand der Untersuchung machen.

Der Beitrag gliedert sich nachfolgend entsprechend in drei Teile: In Abschnitt 2 werden ausgewählte theoretische Perspektivierungen zur Schulklasse daraufhin befragt, wie in sie die Rolle Klassenlehrer*in eingetragen werden kann und welche Implikationen dies für das Verständnis der Krisenhaftigkeit des Geschehens in Schulklassen hat. Abschnitt 3 zeichnet dann an ausgewählten Erzählsträngen und Dramatisierungen des Films „Die Klasse“ nach, wie die Figur des Klassenlehrers François Marin in solches Krisengeschehen involviert wird bzw. sich involviert. Abschnitt 4 widmet sich in einem abschließenden Fazit dem Zusammenhang zwischen der theoretischen Verortung von Klassenlehrkräften im Gefüge der Schulklasse und der Krisenhaftigkeit des Geschehens in eben diesem.

2 Die Klassenlehrkraft im Gefüge der Schulklasse: Zwischen schulorganisatorischen Rationalitäten und Zugehörigkeitsbedürfnissen

In der Forschung zur Schulklasse überrascht zunächst, dass die Rolle der Klassenlehrkraft weitgehend eine Leerstelle bildet. Zwar liegen bildungshistorische Studien vor, die bei der Untersuchung von Veränderungen in der Binnenorganisation von Schule auch die jeweilige Rolle von Lehrkräften in den Blick nehmen (vgl. z. B. Jenzer 1991; Cuban 2009) oder die bei der Rekonstruktion der Geschichte des Lehrberufes unterschiedliche (Aus-) Differenzierungsprozesse (etwa

die Herausbildung der Volksschullehrkraft aus niederen kirchlichen Diensten oder die fachliche Spezialisierung des gymnasialen Lehramts v.a. in Gestalt des Philosophen in den Blick nehmen, vgl. im Überblick: Kemnitz 2014). Eine begrifflich-systematische Fokussierung auf die Frage, ob mit diesen Wandlungsprozessen in spezifischer Weise Implikationen für die Rolle der Klassenlehrkraft verbunden sind, fehlt jedoch (vgl. z. B. Herzog & Makarova 2014).

Wenn Andreas Hoffmann-Ocon dem Begriff der „Klassenlehrperson“ attestiert, „eine Art Unschärfeformel“ zu sein (2022, 148), könnte das also nicht nur daran liegen, dass der Begriff im Feld selbst je nach Schulform und Schulstufe Unterschiedliches bedeutet, sondern auch daran, dass in der Schul- und Lehrer*innenforschung wenige Untersuchungen vorliegen, die erst systematische Bedeutungs- und Funktionsbestimmungen zur Rolle der Klassenlehrkraft ermöglichen würden.

Diese Leerstelle kann hier ebenso wenig gefüllt wie eine Begriffsgeschichte vorgelegt werden. Stattdessen soll der ‚Umweg‘ über ausgewählte theoretisch ausgerichtete Perspektivierungen der Schulklasse genommen werden, um diese auf einander zu beziehen und zu befragen, welche Erklärungsreichweiten und -lücken sie jeweils aufweisen, aber auch, wie in sie die Rolle der Klassenlehrkraft eingetragen werden kann.³ Die Heterogenität der Zugriffsweisen wird in dieser Argumentation jedoch als Beleg dafür genommen, dass für das theoretische Verstehen des Geschehens in Klassenzimmern sozial vermittelte und historisch sich durchsetzende Konstitutionsbedingungen, funktionale Leistungen der Schulklasse, aber ebenso diejenigen Dynamiken bedeutsam sind, die aus dem spezifischen Beziehungsgefüge zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen in Schulklassen resultieren.

Talcott Parsons (1968) Einordnung der Schulklasse in den Strukturzusammenhang des Erziehungs- und Bildungssystems ist in der Regel mit der Frage nach Funktionen und Leistungen verbunden, die die Schulklasse als soziales System erbringt. Angesichts der Annahme, dass es sich beim Erziehungssystem um ein intern hochgradig differenziertes System handelt (vgl. auch Fend 2006), bleibt die konstitutionstheoretische Bestimmung der Schulklasse in diesem Diskussionsstrang jedoch eigentümlich offen (vgl. Rabenstein, Hübner & Wicke in diesem Band/2024). Herzog (2009, 155-156) verweist auf die Stellung der Schulklasse *zwischen* dem Erziehungssystem als *Funktionssystem* der Gesellschaft, der (Einzel-)schule als *Organisationssystem*, dem Unterricht als *Interaktionssystem* sowie den Schüler*innen als *Individualsysteme* (vgl. auch Vanderstraeten 2004). Die Klassenlehrkraft wird in diesen Bestimmungen nur selten explizit thematisiert, Hinweise auf ihre Rolle erschließen sich nur indirekt.

3 In Anlehnung an Johannes Bellmann (2020, 792) könnte man vielleicht von einem „small theorizing“ als methodischer Verfahrensmodus sprechen.

Aus der Perspektive des Interaktionssystems ist Unterricht seit der Durchsetzung der Jahrgangsklasse und auch unter Einschluss damit optional verbundener Differenzierungen in erster Linie *Fachunterricht*, dessen Vorbereitung und Durchführung der Fachlehrkraft obliegt. Einschränkend ist jedoch zu vermerken, dass die ‚Verfächerung‘ von Unterricht (Schneuwly 2018) historisch asynchron verläuft, sie im deutschsprachigen Raum zudem eng mit dem preußischen Gymnasium verbunden ist (vgl. z. B. Kolbe 1994), also nicht in allen Schulformen die gleiche Ausgestaltung angenommen hat, und insbesondere in der Primar- bzw. Volksschule eine deutlich anders gelagerte Entwicklungsdynamik aufweist (vgl. z. B. Hoffmann-Ocon 2022, 148; Caruso 2021b, 209-215). Elementare fachliche Vermittlungsaufgaben, die sich auf die Fächertrias Deutsch, Mathematik und Sachunterricht konzentrieren, und Erziehungsaufgaben, die um die Herstellung von Selbstwertgefühl, Gemeinschaft und Vertrauen kreisen, stehen in der Primarschule in einem keineswegs dauerhaft geklärten Verhältnis, wobei wiederum deutlich zu erkennen ist, dass – aus offenbar verschiedenen Gründen – fachliche Aufgabenbestimmungen zunehmend an Relevanz gewinnen. So bestimmt z. B. die Kultusministerkonferenz in einer aktuellen Beschreibung des Primarbereichs das Verhältnis von Klassen- und Fachlehrkraft wie folgt:

„Vor allem in den ersten beiden Jahrgangsstufen wird der Unterricht überwiegend von wenigen Lehrkräften, insbesondere der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer erteilt. Es erleichtert den Schülerinnen und Schülern das Einleben in die Schule, wenn sie sich auf wenige Bezugspersonen konzentrieren können und nicht mit einer Vielzahl von Fachlehrkräften zu tun haben. Das Klassenlehrer-Prinzip soll die Einheit von Erziehung und Unterricht, eine durchgängige pädagogische Förderung und ein differenziertes Eingehen auf die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler gewährleisten. Von der Jahrgangsstufe 3 an werden die Schülerinnen und Schüler in vielen Ländern zunehmend von Fachlehrkräften unterrichtet und damit auch auf den Übergang in die Schulen des Sekundarbereichs vorbereitet, in denen das Fachlehrkraft-Prinzip herrscht“ (KMK 2021, 113).

Unstrittig scheint insgesamt, dass die Relation von fachlichen und erzieherischen Aufgaben Implikationen für die Bestimmung der professionellen Rolle von Lehrkräften nach sich zieht: Mit der Rolle der Fachlehrkraft geht in der Regel die Verantwortung für fachlich spezifizierte Vermittlungs-, Förder- und Unterstützungsaufgaben, Disziplinierungs-, Motivierungs- und Bewertungsaufgaben einher. Die Aufgabenbestimmung fällt für die Rolle der Klassenlehrkraft unschärfer aus; festhalten lassen sich administrative und kommunikative Aufgaben oder Erwartungen. Administrative hängen damit zusammen, dass die Klassenlehrkraft an *Entscheidungen* der Organisation Schule über einzelnen Mitglieder der Schulklasse beteiligt ist (etwa über die Neuzuweisung von Schüler*innen, bei schwereren Disziplinarmaßnahmen oder auch in Versetzungsfragen), wobei weder die Art der Beteiligung schul-

rechtlich detailliert bestimmt ist noch sich insgesamt schulrechtlich-normierende Aussagen zur Funktion der Klassenlehrperson finden lassen: Diese „wurde oftmals impliziert, aber nicht immer in normative Texte aufgenommen. Sie blieb häufig eine Leerstelle“ (Hoffmann-Ocon 2022, 148).

Dass sich der Diskurs zu Schulklassen als soziale Systeme an der systemtheoretischen Differenzierung von Interaktions- und Organisationssystemen orientiert (vgl. Vanderstraeten 2006), ist zunächst erwartbar. Schulklassen sind mit Bezug auf Unterrichts- und Peerkommunikation ebenso selbstverständlich als Interaktionssysteme verstanden worden wie sie in Bezug auf die Aspekte Mitgliedschaft (etwa in Bezug auf Zuordnungs- und Versetzungsentscheidungen) und Positionen bzw. Rollen als Organisationssysteme beschrieben werden. Beide theoretischen Bestimmungen erklären wichtige Aspekte von Schulklassen und der Rolle des Klassenlehrperson, sie lassen jedoch auch Fragen offen. Die Perspektivierung als Interaktionssystem lässt vor allem unbeantwortet, wie die Dauerhaftigkeit von Schulklassen erklärt werden kann, denn Schulklassen werden auch dann von Beteiligten als Schulklassen erlebt, wenn niemand anwesend ist. Die organisationsbezogene Perspektivierung, die zudem eng mit einer professionsbezogenen verknüpft ist, kann wiederum nicht beantworten, warum sich in Schulklassen Selbstdarstellung und -erprobung und damit verwobene normative Bedürfnisse nach Resonanz, Zugehörigkeit und Anerkennung empirisch immer wieder als bedeutsam erweisen – und zwar nicht nur auf Seite der Schüler*innen. Organisations- und professionstheoretische Bestimmungen operieren an dieser Stelle mit der Unterscheidung von spezifisch und diffus und beobachten – zumindest bezogen auf die Leistungsrollen von Lehrpersonen – diffuse Arbeitsbeziehungen als Verletzung ebendieser Rollenanforderungen und damit als – zumindest tendenziell – normativ problematisch (vgl. Wernet 2003).

Hartmann Tyrell (1983) hat vor dem Hintergrund dieser Leerstellen früh dafür argumentiert, diese Typologie um den Systemtypus der sozialen Gruppe zu ergänzen, für den das Kriterium interaktiv prozessierter Zugehörigkeit „das tragende Prinzip“ sei (ebd., 82). Mit diesem Differenzierungsprinzip unterscheiden sich Gruppen deutlich von Organisationen, die es zwar auch mit Zugehörigkeit zu tun haben, diese aber im Modus von Mitgliedschaft qua Entscheidung moderieren und damit versuchen, krisenverursachende Konfliktstrukturen durch klare Regelung auf Abstand zu halten. Unstrittig ist, dass mit dem Differenzierungsprinzip interaktiv prozessierter Zugehörigkeit sehr unterschiedliche Grade der „Kohäsion“, der „Artikuliertheit des Zusammengehörigkeitsbewusstseins“ oder der „affektiven Besetzung des Zusammengehörigkeitsgefühls“ einhergehen können (ebd., 84).

Die Ergänzung der systemtheoretischen Typologie um die soziale Gruppe (vgl. auch Rauh in diesem Band/2024) könnte mit Blick auf die Bestimmung der Rolle der Klassenlehrperson in zwei Hinsichten produktiv sein: Verortet man die Differenz zwischen Fachlehrer*innen und Klassenlehrer*innen in Bezug auf die

Schulklasse in der von Tyrell vorgeschlagenen Artikuliertheit von Zugehörigkeit und einem affektiv aufgeladenen Zusammengehörigkeitsbewusstsein, dann wird erstens nachvollziehbar, warum die soziale Rolle der Klassenlehrkraft sehr viel expliziter mit der normativen Erwartung verbunden ist, den ‚sozialen Kitt‘ schulischer Arbeit sicherzustellen, nämlich für ein Mindestmaß sozialer Kohäsion im Gefüge der Schulklasse zu sorgen. Fachlehrer*innen können die Klasse zunächst als Lerngruppe adressieren und haben immer noch die Option, sich in gravierenden Konflikten an die Lehrkraft zu wenden, die als zuständig für die Klasse gilt. Klassenlehrkräfte sind dagegen gefordert, Zugehörigkeit so zu markieren, dass aus ihr Verpflichtungen für alle resultieren, und zwar sowohl bezogen auf das wechselseitige Verhalten unter den Schüler*innen als auch bezogen auf die schulische Arbeit an den Themen und Sachen des Unterrichts.

Die soziale Gruppen kennzeichnende Notwendigkeit der interaktiven Prozessierung von Zugehörigkeit würde zweitens erklären, warum diese auch das Selbstverhältnis als Klassenlehrkraft berührt. Klassenlehrer*in zu *sein*, ist offensichtlich nicht nur das Resultat einer formalen Zuordnungsentscheidung der Organisation Schule, sondern Klassenlehrer*innen müssen die Zugehörigkeit zur ‚eigenen‘ Klasse immer auch interaktiv absichern, d. h. der potentielle Vertrauensstatus, der der sozialen Rolle Klassenlehrkraft zukommen kann, muss bei den Schüler*innen immer wieder kommunikativ erarbeitet werden.

Die Erweiterung, Schulklassen sozialtheoretisch nicht nur über Unterricht als *Interaktion* und Schule als *Organisation* zu bestimmen, sondern dezidiert auch als *soziale Gruppe* zu verstehen, hat Folgen für die Verortung von Klassenlehrkräften. Systematisch bemerkenswert ist, dass die Klassenlehrkraft damit in eine *In-Between Position* gebracht wird: Sie vermittelt zum einen zwischen den Rationalitäten der Schule als Organisation und der Verantwortung für die Schüler*innen der eigenen Klasse; und sie ist zum anderen gefordert, sowohl Loyalität zur eigenen Organisation zu zeigen als sich auch der Zugehörigkeit zur eigenen Klasse als Gruppe immer wieder zu versichern. Dass diese Konstellation Rollenkonflikte und damit verbundene *Krisen* auslöst, ist nicht unwahrscheinlich, insofern die Vermittlung unterschiedlicher Rationalitäten, normativer Erwartungen, Loyalitäten, Zugehörigkeitsbedürfnisse, die im Gefüge zwischen Schule und Schulklasse bestehen, das Kerngeschäft der Klassenlehrkraft beschreibt.

Verstärkt wird die Informalität dieser kommunikativen Vermittlungsfunktion, insofern die gerade behauptete *Verantwortung* der Klassenlehrkraft für die ‚eigene‘ Klasse und für die*den einzelne*n Schüler*in in schulrechtlichen Bestimmungen in Form allgemein gehaltener pädagogisch-kommunikativer Erwartungen eher vage bleibt. So formuliert z. B. die Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen im entsprechenden § 18:

„Für jede Klasse bestimmt die Schulleiterin oder der Schulleiter im Benehmen mit der Lehrkraft eine Klassenlehrerin oder einen Klassenlehrer. Diese oder dieser soll im besonderen Maße auf die erzieherische und fachliche Förderung der Schülerinnen und Schüler der Klasse hinwirken“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2012, § 18).

Viel mehr als diese sehr offen gehaltene Aufgabenbeschreibung findet sich nicht. Die Aufgabenbestimmung bleibt ansonsten primär organisationsbezogen (z. B. Führen des Schülerstammblasses oder des Klassenbuches; Leiten der Klassenkonferenz). Wenn also z. B. Konflikte in der Klasse oder zwischen Klasse und Fachlehrkräften bestehen, die der Moderation bedürfen, ist es in der Regel die Klassenlehrkraft, an die sich Erwartung richtet, hier vermittelnd tätig zu werden. Das gleiche gilt, wenn Mitschüler*innen und Kolleginnen und Kollegen in ihrem Fachunterricht Beobachtungen in Bezug auf einzelne Schüler*innen (z. B. in Gestalt individueller Probleme oder Verhaltensauffälligkeiten) machen, die – unabhängig davon, ob sie Folgen im Unterricht haben – Anlass zur kommunikativen Intervention sein können. Deutlich erkennbar ist, dass die Funktion der Klassenlehrkraft in solchen Fällen vor allem um Aufgaben kreist, die in einem weiten Sinne der Erziehungsverantwortung der öffentlichen Schule zurechenbar ist, für die das Wohl des Heranwachsenden – neben der Her- und Sicherstellung des Unterrichtsbetriebes – ein normativer Fluchtpunkt ist.

Die Erwartung, schulorganisatorische Rationalitäten mit der erzieherischen Verantwortung für die Schulklasse und ihre Mitglieder kommunikativ zu vermitteln, könnte auch eine Ursache dafür sein, dass „die Interaktion mit Schüler*innen und Schülern (als) eine der zentralsten, jedoch aus herausforderndsten Komponenten des Lehrerberufs“ angesehen wird, wie Hagenauer und Raufelder in ihrer Bestandsaufnahme zur Forschung über die Lehrer*innen-Schüler*innen Beziehung resümieren (2022, 993). Auffallend an der vor allem sozialpsychologisch ausgerichteten Forschung zur Lehrer*innen-Schüler*innen Beziehung ist aber erneut, dass auch hier eine explizite Einbeziehung der spezifischen Rolle von Klassenlehrer*innen nicht zu finden ist.

3 Die Figur des Klassenlehrers und die filmische Dramatisierung von Krisen in „Die Klasse“

Als Befunde und Schlussfolgerungen aus der (selektiven) Befragung theoretisch ausgerichteter Forschung zur Schulklasse können zwei Punkte festgehalten werden: (1) Um die Funktion der sozialen Rolle Klassenlehrer*in theoretisch präziser zu bestimmen, scheint es erstens produktiv, wenn man sie im In-Between von Organisations- und Gruppenerwartungen verortet, mit der wiederum wiederkehrend Anforderungen der interaktiven Bearbeitung von Zugehörigkeits- und Loyalitätsfragen einhergehen. (2) Aus dieser Verortung resultieren zweitens Kon-

fliktodynamiken, die Krisen rund um das Agieren von Klassenlehrkräften eher wahrscheinlich machen.

Dass für die Untersuchung der Frage, wie Klassenlehrkräfte in Krisendynamiken innerhalb der Schulklasse verstrickt werden bzw. sich verstricken, in diesem Beitrag mit „Die Klasse“ (Regie: Laurent Cantet, 2009) auf einen *Film* Bezug genommen wird, erscheint begründungspflichtig. Denn selbstverständlich kann man die methodologische Frage stellen, ob sich Filme über Schule und Lehrerfiguren für die Analyse erziehungswissenschaftlicher Problemstellungen eignen. Begreift man solche Filme als „unkonventionelle Inszenierungs- und Darstellungsweisen pädagogischen Wissens“, die Erfahrungen mit Schule und Lehrpersonen ästhetisch verdichten und dabei „populäres Wissen“ über die Phänomene ebenso aufgreifen wie erzeugen (Pazzini & Zahn 2016, 152f.), spricht jedoch wenig dagegen, sie als Repräsentationen pädagogischer Sinnzusammenhänge zu behandeln. Filmische Inszenierungen des Alltags in Schulklassen nehmen Vorstellungen dessen, was als „real school“ und „real teacher“ gilt (Proske, Herzmann & Hoffmann 2019, 270), ebenso auf wie sie diese als wirkmächtige und kulturell beglaubigte Bilder produzieren. Bei der Analyse würde in Bezug auf solche Filme methodisch gelten, was auch für andere Datentypen gilt, nämlich ihre Form zu berücksichtigen, d. h. das Genre Lehrerspielfilm im Allgemeinen und die spezifische visuell-narrative Konstruktion pädagogischer Sinnwelten in solchen Filmen als Bezugspunkte der Rekonstruktion zu behandeln (vgl. ebd., 271-273; Pazzini & Zahn 2016). Im konkreten Bezug auf „Die Klasse“ lässt sich mit Michael Meier konstatieren, dass ein zentrales Potential des Filmes darin besteht, „Tiefenstrukturen des Schulischen“ rekonstruierbar zu machen (2020, 17). Seine Rezeption in der Schulforschung zeigt jedenfalls, dass der Film eine Reihe von Ansatzpunkten für erziehungswissenschaftlichen Analysen bietet, die nicht nur das Lehrer-Schüler-Verhältnis betreffen, sondern insbesondere auch die Rolle von Schule in einer von Ungleichheit und Differenz geprägten Gesellschaft (vgl. als Überblick ebenfalls Meier 2020). Bevor die Analyse sich auf diejenigen Kriseninszenierungen in „Die Klasse“ konzentriert, die für die Frage, wie die Figur des Klassenlehrers François Marin in diese involviert ist, relevant sind, sollen zumindest einige Hinweise zum rahmengebenden Setting genannt werden (vgl. Proske 2009). Der Film ist verortet in einem Pariser Collège – offenbar am marginalisierten Rande der Stadt – und begleitet eine 8. Klasse in ihrem letzten Jahr an der Regelschule, in dem wichtige Weichen für den weiteren schulischen und beruflichen Lebensweg gestellt werden. Der Film verlässt den Schauplatz der gezeigten Schule an keiner Stelle, sondern verknüpft Szenen aus dem Klassenzimmer, dem Schulhof, dem Lehrer*innenzimmer, den Schulfluren oder dem schulischen Konferenzzimmer. Vorlage für das Drehbuch des Regisseurs Laurent Cantet ist der Roman „Entre les murs“ von François Bégaudeau, der im Film auch die Figur des Klassenlehrers François Marin spielt (vgl. auch Fußnote 4), während fast alle anderen Darsteller*innen zum Zeitpunkt des

Filmdrehs Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern am College Françoise Dolto gewesen sind. Stilistisch orientiert sich Cantet an dokumentarischen Vorlagen, insofern das Geschehen mit drei Videokameras ‚auf Augenhöhe‘ und ohne musikalische Begleitung dargestellt wird. In einer Reihe von lose miteinander verbundenen Strängen wird im Film der alltägliche Kampf um Disziplin, um den Sinn des Lehrstoffes, um den subtilen Rassismus der „grande nation“ oder um die Frage, wie man als Klasse miteinander umgeht, in verdichteter Weise in Szene gesetzt. Für die Fragestellung dieses Beitrages scheint der Film „Die Klasse“ vor allem deshalb geeignet, insofern seine dramaturgischen Höhepunkte durch das wiederkehrende Wechselspiel von schulischem Alltag und schulischen Krisen gerahmt sind, wobei unter anderem zwei Konflikte herausstechen. Für den einen Konflikt wählt der Film eine Figurenkonstellation, in der der Schüler Souleymane, der Klassenlehrer Marin, der Schulleiter sowie einzelne Schüler*innen der Gesamtklasse zentrale Rollen einnehmen. Die Figurenkonstellation des anderen Konfliktes kreist um Marin und die Schülerin Kumba.

Die Dramatisierung beider Konflikte ist von wechselnden und uneindeutigen Inszenierungen vieler Figuren und insbesondere der François Marins gekennzeichnet: Souleymane erscheint im ersten Konflikt einerseits als wütend-aggressiver, sich gegen alles und jeden auflehnen Schüler, andererseits erzeugen lang anhaltende Kameranaheinstellungen ohne Dialoge den Eindruck, dass sich hinter dieser Seite noch eine andere Seite Souleymanes verbirgt, die sein Verhalten möglicherweise in einem anderen Licht erscheinen lässt. Intensiv beschäftigt sich der Film mit der Figur des Klassenlehrers Marin. Immer finden sich Szenen, in denen das Interesse an seinen Schüler*innen als authentisches dargestellt oder in denen sein Bemühen um eine ebenso professionelle wie empathische Beziehung zu ihnen sichtbar gemacht wird. Auch im Konflikt um die Disziplinierung Souleymanes, zunächst in der Gesamtkonferenz, dann im informellen Gespräch mit den Kolleg*innen im Lehrerzimmer und schließlich im Disziplinarausschuss der Schule, gibt es wiederholt Sequenzen, in denen Marin als Anwalt des Schülers auftritt, der das schulische Sanktionssystem in Zweifel zieht und Argumente sucht, um den Schulausschluss Souleymanes zu verhindern.

Gleichzeitig legt der Film mit aller Klarheit offen, dass es François Marin selbst ist, der in Konfliktsituationen im Klassenzimmer immer wieder auf die Schule, d. h. auf Organisation, und ihre Entscheidungen und Mittel vertraut: So, wenn er nach einem Wutausbruch Souleymanes diesen ins Direktorenzimmer bringt, ihn damit unweigerlich der schulischen Disziplinarmacht aussetzt und diese Option als sein offenbar letztes Mittel in Anspruch nimmt.

Ebenso loyal zum etablierten Kanon des Sprachunterrichts inszeniert der Film das Agieren Marins, als die Schüler*innen ihren Lehrer bei der Einübung der grammatischen Form des „subjonctif imparfait“ mit dem Vorwurf in die Enge treiben, dass heute „niemand“ mehr so spreche, wobei sie mit diesem „niemand“

offensichtlich diejenigen meinen, die ihrer sozialen Welt bzw. genauer sozialen Klasse entstammen. François Marin verteidigt zunächst die curriculare Ordnung der schulischen Vermittlung von Sprache („Als erstes stelle ich fest, dass ihr hier rumschreit und bevor ihr Euch angesehen habt, wie man den Satz überhaupt bildet, Ihr mir ständig sagt, dass es zu nichts gut ist. Lernt es erstmal richtig und dann könnt ihr hinterfragen, ob man es verwendet oder nicht“), wird dann jedoch erkennbar unsicherer in Bezug auf die Sinnhaftigkeit des mit dieser Ordnung verbundenen Vorgehens, weil die Schüler*innen mit seinen Argumenten und Begriffen so gut wie nichts anfangen können.



Abb. 1: Marin in der Diskussion mit seiner Klasse über den Sinn des Konjunktiv Imperfekt

Auch im Konflikt zwischen dem Klassenlehrer und Kumba – man könnte auch von einem typischen schulischen Machtspiel sprechen – wird eine solche Ambivalenz in der Inszenierung sichtbar. Marin zitiert Kumba nach dem Ende einer Stunde zu sich und sucht von ihr eine Entschuldigung für ihr widerspenstiges Unterrichtsverhalten zu erzwingen. Der Film inszeniert die Szene letztlich als ein Scheitern. Kumba entschuldigt sich nur widerwillig; der Widersinn einer erzwungenen Entschuldigung wird überdeutlich, wenn sie beim Herausgehen Marin zuruft „Das (die Entschuldigung, M. P.) war nicht echt“. Doch hier endet die Szene für die Kamera noch nicht. Sie fängt Marin in einer seitlichen Nahaufnahme groß ein, fokussiert auf sein Gesicht, in dem die zusammengepressten Lippen nur mit großer Mühe die Wut unterdrücken können, die sich dann entlädt, als Marin einem vor ihm sich befindlichen Stuhl einen heftigen Tritt versetzt, so dass er unter dem Pult umstürzt. Doch worauf ist Marin hier eigentlich wütend? Der Film verweigert auf diese Frage eine klare Antwort: Die Wut Marins kann daraus

resultieren, dass er am eigenen Leib die Erfahrung machen muss, dass schulische Autorität eine fragile ist, denn ohne Anerkennung – hier die Kumbas – ist sie keine. Die Reaktion Kumbas auf die erzwungene Entschuldigung macht dies überdeutlich. Die Wut Marins kann aber auch Folge der Enttäuschung darüber sein, dass die Frage, was bzw. welches Verhalten in der Schule „echt“ ist, niemals mit Sicherheit beantwortet werden kann. Der Film inszeniert die Figur des Klassenlehrers immer wieder auch in dem Bestreben, gegenüber seinen Schüler*innen echt und authentisch zu sein. Und er wünscht sich offensichtlich, dass diese dies honorieren. Aber können sich die Schüler*innen auf Marins Echtheit und Authentizität verlassen? Offenbar nicht, wie der Film offenlegt. In diesem Sinne wäre die Wut Marins auch eine Wut über sich selbst und sein widersprüchliches Agieren.



Abb. 2: Marin in Nahaufnahme nach dem verlorenen Machtspiel mit Kumba

Versucht man die Inszenierung François Marins in „Die Klasse“ zu bilanzieren, bleibt festzuhalten, dass der Film Konstruktionen der Klassenlehrerrolle ihrer jeweiligen Eindeutigkeit entzieht. Im Licht der dargestellten Krisen kommt Marin aus diesem Film nicht unbeschadet heraus⁴ – ebenso wenig übrigens wie die Schüler*innen. Gleichzeitig vermeidet es der Film konsequent, sich über die Figuren

⁴ Dass sich hinter dieser filmischen Dramatisierung offenbar auch eine existenzielle professionelle Krise im Lehrersein verbirgt, deutet der biographische Hintergrund von „Die Klasse“ an. Die Figur François Marin wird im Film von François Bégaudeau gespielt, der mit seinem Roman „Entre les murs“ die Vorlage für das Drehbuch von Laurent Cantet geliefert hat. Der Roman wiederum kann als autobiographische Reflexion Bégaudeaus verstanden werden, der als Lehrer gearbeitet hat und in dem Roman seinen eigenen Ausstieg aus dem Lehrerberuf literarisiert.

und ihre Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten zu erheben, also einfache Lösungen für das krisenhafte Geschehen im Klassenzimmer anzubieten.⁵

4 Abschließende Überlegungen zum Zusammenhang der theoretischen Verortung der Rolle Klassenlehrer*in und der filmischen Kriseninszenierung in „Die Klasse“

In diesem Beitrag wurde dafür argumentiert, die Rolle Klassenlehrer*in theoretisch im spannungsreichen In-Between von Organisation und Gruppe zu verorten, was das Agieren von Klassenlehrkräften notorisch krisenhaft werden lässt. Armin Nassehi wiederum hat vorgeschlagen, die Funktion der öffentlichen Rede von Krisen in einer doppelten Bewegung zu sehen: Einerseits werde mit ihr der „Latenzschutz“ (2023, 205) von für selbstverständlich genommenen Handlungs- und Erwartungsmustern aufgebrochen. Andererseits leiste die Bezeichnung von etwas als „Krise“ aber gleichzeitig einen Beitrag zur Normalisierung, weil das Krisenhafte so als etwas „Außeralltägliches“ markiert werde. Verdeckt werde dadurch, „wie sehr das Krisenhafte in der Struktur des Gesellschaftlichen selbst verankert ist (ebd., 206).

Vor diesem Hintergrund lässt sich der grundsätzliche Ertrag der Verknüpfung der in diesem Beitrag vorgenommenen theoretisch informierten Bestimmung der Rolle Klassenlehrer*in im Gefüge der Schulklasse mit der krisenbezogenen Analyse des Filmes „Die Klasse“ bilanzieren. Denn, wenn man Nassehis Verständnis von Krisendiagnosen auf die Inszenierung der Figur des Klassenlehrers in „Die Klasse“ bezieht, sagt das nicht nur etwas aus über die Art der filmischen Dramatisierung, sondern auch über das grundsätzlich Krisenhafte der Rolle Klassenlehrer*in, insofern ihre Verstrickung im Geflecht von Organisations- und Gruppenzugehörigkeit und damit einhergehender Verhaltenserwartungen offensichtlich nicht auflösbar ist.

Aus der Analyse des Films „Die Klasse“ kann als dessen Erkenntnisleistung festgehalten werden, dass der Film den Latenzschutz für die Annahme einer eindeutigen Bestimmung der Rolle Klassenlehrer*in aufhebt. Der Film zeigt es unmissverständlich: Wenn Konflikte situativ unlösbar erscheinen, dann kommt die Schule mit

5 Damit geht der Film auf Distanz zu dem, was Mary Dalton (2010) als „Hollywood Curriculum“ bezeichnet hat. Filme, die dem Hollywood Curriculum folgen, inszenieren ihre Lehrer*innenfigur als Heldinnen und Retter, die die schwierigen Ausgangslagen und sozialen Herausforderungen ihrer Arbeit und ihrer Schüler*innen nach harten Anstrengungen und vielen Heldentaten, und durch unvermeidliche Krisen hindurch, am Ende heroisch überwinden. Exemplarisch könnte hier ein Film wie „Dangerous Minds“ (1995) genannt werden, in der die ‚tough‘ Lehrerin und Ex-Marine Louanne Johnson (gespielt von Michelle Pfeiffer) die Bildungswege ihrer Schüler*innen zum Erfolg führt – trotz Gangsta’s Paradise. Aber auch die Fack ju Göhte-Trilogie ist diesem Filmnarrativ zurechenbar.

ihren organisatorischen Mitteln und Verfahren einschließlich der darin eingeschriebenen Machtordeung (etwa in Bezug auf Verhaltensdisziplinierung und Wissen) ins Spiel. Im Film werden die Nutzung, aber auch das Hadern und Zweifeln an dieser Lösung und ihren Implikationen über die Figur des Klassenlehrers überdeutlich in Szene gesetzt. François Marin spielt dieses Spiel aktiv mit. Aber dass er überzeugt ist vom Erfolg oder der Sinnhaftigkeit der Disziplinaentscheidungen und Sanktionen, zeigt der Film nicht. Im Gegenteil: Marin wird nämlich gleichzeitig als jemand inszeniert, dessen Selbstbild darin besteht, mit den Schüler*innen eine auf Respekt und Anerkennung ruhende Arbeitsbeziehung führen zu wollen. Marin sieht die Schulklasse und seine Rolle darin damit als etwas, für das ein affektiv aufgeladenes Verständnis von Zugehörigkeit relevant ist. Seine Enttäuschung und Wut über das Verhalten Souleymanes oder Kumbas, aber auch über seinen eigenen Umgang mit ihren „Verfehlungen“ speist sich ja gerade daraus, dass er sich etwas anderes wünscht. Für ihn ist die Zugehörigkeit zu dieser Klasse, für die er Verantwortung trägt, eben auch Verpflichtung. Die unübersehbaren Ohnmachts-, Verletzungs- oder Wutgefühle darüber, dass die Schüler*innen ihn enttäuschen, er aber auch die Schüler*innen enttäuscht, wäre ohne die „affektive() Besetzung des Zusammengehörigkeitsgefühls“ – um noch einmal Tyrell zu zitieren (1983, 84) – überhaupt nicht erklärbar. Aus dieser Affizierung durch die Zugehörigkeit zur Klasse speist sich ein zentraler Teil der emotionalen Dramaturgie des Films. Diese Konstruktion kollidiert jedoch mit der nüchtern-distanzierten Vollzugslogik der Organisation Schule, die die Schulklasse und das Handeln des Klassenlehrers François Marin eben auch bestimmt. Weil beides im Film als ebenso relevant wie unausweichlich inszeniert wird, erscheint die Krise im Film als permanente Möglichkeit.

Dass die Offenheit für das permanent Krisenhafte im Klassengeschehen wiederum keine kontingente Entscheidung des Films „Die Klasse“ ist, die bei einer anderen Inszenierung und Dramaturgie auch grundsätzlich hätte anders ausfallen können, überrascht auf der Grundlage der theoretisch informierten Perspektivierung von Schulklassen und der Rolle von Klassenlehrkräften nicht. Mit Nassehi gesprochen wäre die Inszenierung von permanenten Krisen in der Relation Klassenlehrer-Klasse gerade als Hinweis darauf zu lesen, dass sie in der *Struktur der Rolle Klassenlehrer*in* angelegt ist. Eine solche strukturelle Lesart von Krisenhaftigkeit verweist darauf, dass sich in der Schulklasse und in der Rolle Klassenlehrer*in unterschiedliche Vollzugslogiken, Normen und damit einhergehende Praktiken kreuzen, die wesentlich aus den divergierenden Referenzen auf Organisation und Gruppe resultieren. Diese Mehrfachbestimmung der Rolle des Klassenlehrkraft würde die These von Andreas Hoffmann-Ocon, dass Klassenlehrpersonen für „organisiertes Vertrauen“ stehen (Hoffmann-Ocon 2022, 148 mit Verweis auf Rickenbacher 1989, 6) theoretisch fundieren und präzisieren. Das Spannungsreiche der Position der Klassenlehrkraft muss theoretisch als Resultat einer Mehrfachbestimmung gefasst werden: Ihr Agieren ist deshalb widersprüchlich und

spannungsreich, weil die Bindung an die Organisation Schule, ihre Konfliktlösemechanismen und Entscheidungsrationitäten, auch für Klassenlehrkräfte nicht aufgebbar ist und gleichzeitig die Zugehörigkeitsdynamiken der sozialen Gruppe Schulklasse Affizierungen wahrscheinlich macht. Diese Gleichzeitigkeit wäre der strukturelle Grund für die Krisenhaftigkeit des Agierens von Klassenlehrkräften im Gefüge der Schulklasse.

Im Hinblick auf die Inszenierung der Figur François Marins in „Die Klasse“ ist es unwichtig, ob Laurent Cantet diese Lesart teilen würde. Sein Film tut es.

Literaturverzeichnis

- Baker, D. P. & LaTendre, G. K. (2005): National differences, global similarities. Word culture and the future of schooling. Stanford: University Press.
- Bégaudeau, F. (2006): *Entre les murs*. Paris: Verticales. (Deutsche Übersetzung: F. Bégaudeau, *Die Klasse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2008).
- Bellmann, J. (2020): Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (6), 788-806.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. *Die Deutsche Schule* 94 (3), 318-329.
- Caruso, M. (2021a): Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung. *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (2), 155-165.
- Caruso, M. (2021b): Vorteile des Ungefähren. *Bildungshistoriographie und die Konzeptualisierung von Jahrgangsklassen*. *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (2), 203-222.
- Cuban, L. (2009): *Hugging the middle: How teachers teach in an era of testing and accountability*. New York: Teachers College Press.
- Dalton, M. (2010): *The Hollywood Curriculum. Teachers in the Movies*. Counterpoints Band 256. New York: Peter Lang Publishing.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (Hrsg.) (2021): *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Unterricht*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992660>
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (2022): *Lehrer-Schüler-Beziehung*. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_47-1
- Herzog, W. (2009): Schule und Schulklassen als soziale Systeme. In: R. Becker (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS, S. 155-194.
- Hoffmann-Ocon, A. (2022): «Organisiertes Vertrauen»? – Bildungshistorische Erkundungen zu Krisen der Klassenlehrperson in der deutschsprachigen Schweiz, 1950er- bis 1980er-Jahre. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 40 (2), 147-160.
- Jenzer, C. (1991): *Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung*. Bern u. a.: Peter Lang Verlag.
- Kemnitz, H. (2014): Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In: E. Terhart, H. Bennewitz & Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u. a.: Waxmann, S. 52-72.
- Meier, Michael (2020): Über das kasuistische Potential des Films „Die Klasse“ (2008) von Laurent Cantet. In: *Datum & Diskurs* 2, 1-24. (https://www.pedocs.de/volltexte/2023/27197/pdf/datum_diskurs_2020_2_Meier_Ueber_das_kasuistische_Potential.pdf)

- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2012): Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO). RdErl.v. 18.06.2012. (URL: <https://bass.schul-welt.de/12374.htm#21-02nr4p18>)
- Nassehi, A. (2023): Krise. In: Ders.: Gesellschaftliche Grundbegriffe. Ein Glossar der öffentlichen Rede. München: C. H. Beck, S. 189-207.
- Oelkers, J. (1991): Vorwort. In: C. Jenzer: Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern u. a.: Peter Lang Verlag.
- Pazzini, K.-J. & Zahn, M. (2016): Spielfilme als empirische Quellen zur Erforschung des Lehrens. In: W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann & K. Rabenstein (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 147-156.
- Proske, M. (2009): „Die Klasse“. Ein filmisches Portrait des Lehrer-Seins jenseits von Heroisierung und Brandbriefen. In: Religionsunterricht heute. Heft 1-2, S. 54-55.
- Proske, M., Herzmann, P. & Hoffmann, M. (2019): Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung. In: I. van Ackeren u. a. (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der DGfE, Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 269-282.
- Parsons, T. (1968): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, S. 161-193.
- Rabenstein K. & Wicke, L. (in diesem Band/2024): Die Schulklasse als Gegenstand der Schulforschung: Thematisierungen und weiterführende Ansatzpunkte qualitativer Forschung. In: Dies. (Hrsg.): Die Schulklasse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-22.
- Rauh, B. (in diesem Band/2024): Die Schulklasse – ein triadisch strukturierter Bildungsraum. In: K. Rabenstein & L. Wicke (Hrsg.): Die Schulklasse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 130-145.
- Schneuwly, B. (2018): Schulfächer. Vermittlungsinstanzen von Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21 (2), 279-298.
- Scholz, J. & Reh, S. (2016): Auseinandersetzungen um die Organisation von Schulklassen. Verschiedenheit der Individuen, Leistungsprinzip und die moderne Schule um 1800. In C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.), Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden: Springer VS, S. 93-113.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2021): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2019/2020 (URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf).
- Tyrell, H. (1983): Zwischen Interaktion und Organisation I. Gruppe als Systemtyp. In: F. Neidhardt (Hrsg.): Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 75-87.
- Vanderstraeten, R. (2004): The social differentiation of the educational system. *Sociology* 38 (2), 255-272.
- Vanderstraeten, R. (2006): Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In: W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 54-68.
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske+Budrich.

Film

Entre les murs, Frankreich 2008, Regie: Laurent Cantet (Deutsche Fassung: Die Klasse 2009).

Autor

Proske, Matthias, Prof. Dr.

Universität zu Köln

Arbeitsbereich Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtstheorien und Schulsystem

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie des Unterrichts und der Schule, Persistenz und

Wandel von Schule und Unterricht, Professionsforschung und Lehrer*innenbildung

m.proske@uni-koeln.de

Andrea Raggl

Organisatorische und pädagogische Praktiken bei der Bildung von neuen ersten Schulklassen in österreichischen Grundschulen

Abstract

Im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Die soziale Konstruktion einer Schulklassen- se‘ wurden die Praktiken der Bildung von ersten Schulklassen in sechs österreichischen Volksschulen untersucht. In diesem Beitrag werden die organisatorischen und pädagogischen Praktiken der Herstellung am Beispiel von zwei Schulklassen einer Kleinstadt im Westen von Österreich analysiert. Dabei wird auf die Verteilungs-, Evaluations- und Rekontextualisierungsregeln von Basil Bernstein zurückgegriffen. Die Analyse zeigt, mit wie viel Aufwand die Bildung der Schulklassen erfolgt und welche Bedeutung dabei die Überprüfung der sogenannten Schulreife der Kinder spielt. Gleichzeitig zeigt der Vergleich der beiden Schulen, wie sehr die Bildung der ersten Grundschulklassen bereits durch die offizielle Verteilungsregel der Schulsprengel vorstrukturiert wird und welche wichtige Rolle dabei die Einflussnahme schulwahlaktiver bzw. durchsetzungsstarker Eltern spielt.

1 Einleitung

Unterricht erfolgt in Form von Schulklassen. Damit Unterricht stattfinden kann, müssen Schulen zunächst Schulklassen einrichten. Im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Die soziale Konstruktion einer Schulklassen- se‘ wurden die Praktiken der Bildung von Schulklassen in sechs österreichischen Volksschulen untersucht (vgl. Khan u. a. 2018). In diesem Beitrag werden die organisatorischen und pädagogischen Praktiken der Herstellung von Schulklassen am Beispiel von zwei Schulen einer Kleinstadt im Westen von Österreich analysiert. Im Zentrum stehen dabei folgende Fragen: Wie entsteht überhaupt eine erste Grundschulklasse? Welche Ordnungsprinzipien steuern den Prozess der Bildung einer Schulklassen, auf welchen die pädagogische Arbeit aufbaut?

2 Theoretische und kontextuelle Verortung

Die Schulklassse stellt einen zentralen Teil in der Organisation einer Schule dar. Lortie bezeichnet sie als „Zelle“ (1975, 16), welche die Grundstruktur des Schulwesens liefert und ermöglicht, viele Schüler*innen gleichzeitig zu unterrichten. Die Gruppierung von Schüler*innen in alters- und fähigkeitsbezogen relativ homogene Schulklassen stellt ein zentrales Merkmal der modernen Schule dar (vgl. Drope & Rabenstein 2021). Für Parsons (1959) spielt dafür das Leistungsprinzip eine wichtige Rolle, welches die Zuweisung zu den unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen regelt. Damit diese Verteilung gerecht erfolgen kann, sollten Schulklassen seiner Ansicht nach möglichst homogen zusammengestellt werden, denn nur wenn die Eingangsdifferenzen zwischen den Schüler*innen gering sind, können die in Prüfungen erbrachten Leistungen tatsächlich den einzelnen Lernenden zugerechnet werden. Wie wichtig die Gruppierung der Schüler*innen nach Leistung angesehen wird, zeigt sich in der österreichischen Volksschule u. a. in der bereits vor Schulbeginn stattfindenden ‚Schulreifeüberprüfung‘, in denen Kinder ihre ‚Schulreife‘ unter Beweis stellen müssen, um ein Schulkind der ersten Klasse werden zu können. Reichen die zu erbringenden Vor-Leistungen nicht, gelten sie laut Schulorganisationsgesetz als „schulpflichtig aber nicht schulreif“ (SchOG § 2b) und erhalten den Status „Vorschüler“, was dazu führt, dass sie in separat geführten Vorschulklassen unterrichtet werden bzw. in einer ersten Schulklassse integrativ beschult werden.

Bislang wurden die Mechanismen der Bildung von Schulklassen international und im deutschsprachigen Raum erst wenig erforscht, insbesondere was erste Grundschulklassen betrifft. Im Forschungsprojekt ‚Die soziale Konstruktion einer Schulklassse‘ (2013–2016) wurden die Entstehungsprozesse erster Grundschulklassen in sechs österreichischen Grundschulen (hier Volksschulen) untersucht. Ziel war es, in drei Städten jeweils eine ‚eher privilegierte‘ und eine ‚weniger privilegierte‘ Grundschule zu untersuchen. Die Auswahl der Schulen erfolgte nach dem Standort und der Größe, es sollte in jeder Schule mindestens eine Parallelklassse geben, damit die innerschulischen Kriterien der Zusammensetzung untersucht werden konnten (vgl. Khan u. a. 2018). Auch wenn in jeder der beteiligten Schulen der Prozess der Bildung der Schulklassen unterschiedlich abließ, markierte dabei die Feststellung der ‚Schulreife‘ jeweils den Beginn der schulischen Wettbewerbs- und Konkurrenzlogik und damit das schulische Leistungsprinzip (vgl. Serlt & Leditzky 2016). Eine weitere wichtige Frage im Projekt war, welche Bedeutung die Praktiken der Bildung einer Schulklassse für die spätere Unterrichtsarbeit in den Klassen spielen. Dabei konnte gezeigt werden, wie sehr diese rahmen, was dann in einer ersten Schulklassse von der Klassenlehrerin gemacht wird bzw. gemacht werden kann (vgl. Leditzky 2018). Im Forschungsprojekt wurde für die Analyse der Praktiken auf der Ebene der einzelnen Schule und der einzelnen Klasse auf die Arbeiten von Basil Bernstein zurückgegriffen,

um aufzuzeigen, wie die unterschiedlichen (Organisations-)Logiken der Herstellung von Schulklassen miteinander verknüpft sind und wie sich gesellschaftliche Verhältnisse in pädagogischen Praktiken und Diskursen in den Schulen auswirken (vgl. Serl 2018). Bernstein formuliert in der Struktur des „Pedagogic Device“, welches als „Pädagogisches Dispositiv“ (Serl & Leufer 2012, 44) übersetzt werden kann, folgende Frage: „Nach welchen Regeln funktioniert eigentlich die Übersetzung von Macht und Kontrolle in Prinzipien der kommunikativen Steuerung pädagogischer Prozesse und der dadurch angestoßenen Bewusstseinsbildungen?“ (ebd.) Für die Beantwortung dieser Frage formuliert Bernstein drei hierarchisch angeordnete Regeln, welche das pädagogische Dispositiv bilden: (1) Verteilungsregel, (2) Rekontextualisierungsregel und (3) Evaluationsregel. Diese Regeln stehen in einer hierarchisch geprägten Beziehung (ebd.).

In einer ersten Analyse der sechs Schulen zeigt Serl (2018), dass die Entscheidungen bei der Zusammensetzung von ersten Klassen „eingebettet [sind] in eine Struktur, die mit Verteilungsregeln beginnt. Diese Verteilungsregeln zeigen im Falle des Schulanfangs schon Wirkung, bevor noch ein Kind bzw. die Lehrkraft die Klasse betreten hat. Und zwar in Form von Selektionsmechanismen wie der Überprüfung der Schulreife“ (Serl 2018, 89). Die Schulreifeüberprüfung, welche bereits vor Schuleintritt durchgeführt wird, stellt damit die erste von der Schule umgesetzte Verteilungsregel im österreichischen Schulsystem dar. Die Rekontextualisierung dieser Regel wird in Form von unterschiedlichen Überprüfungsritualen umgesetzt. Mit der Grundschulreform 2016 (vgl. BMB 2016) wird seit einigen Jahren versucht, eine bundesweite Vereinheitlichung der gesetzlich vorgeschriebenen Schulreifeprüfung in Form eines „Schuleingangsscreenings“ (vgl. BMBWF 2023a) durchzusetzen, es finden sich aber weiterhin sehr verschiedene Vorgangsweisen in den einzelnen Bundesländern und im jeweiligen Schulstandort. Da die Überprüfung mit der Einteilung „schulreif“ oder „nicht schulreif“ (SchOG § 2b) einhergeht und dazu führt, ob ein Kind den Status Vorschüler*in erhält oder nicht, stellt sie im Sinne Bernsteins sowohl eine Verteilungs- als auch eine Evaluationsregel dar. Österreichweit beträgt „der Anteil der Kinder, die aufgrund [...] fehlender Schulreife in der Vorschule beginnen [...] 10,8 %“ (Nationaler Bildungsbericht 2021, 252). Immer mehr österreichische Volksschulen versuchen diese frühzeitige Selektion zu vermeiden, indem sie anstelle einer Vorschulklasse integrierte Schuleingangsklassen oder jahrgangsgemischte Klassen führen. Eine weitere zentrale Verteilungsregel im österreichischen Schulsystem stellt das selektive Sekundarstufensystem nach der vierjährigen Volksschule dar: Die Leistung der Kinder, ausgedrückt in Form von Noten, wird als Kriterium für den Besuch eines Gymnasiums oder einer Mittelschule herangezogen. Diese stark gerahmten Verteilungsregeln konterkarieren die Programmatik einer inklusiven Grundschule, v.a. wenn auch weiterhin circa 3% der schulpflichtigen Kinder im Volksschulalter die Sonderschule besuchen (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2021).

Die staatlich festgelegte Mindestzahl von zehn Kinder für die Eröffnung einer Vorschulklasse (SchOG § 14) stellt eine weitere offizielle Verteilungsregel dar, welche die Bildung von ersten Schulklassen vorstrukturiert. Daneben gibt es noch eine wirkmächtige offizielle Verteilungsregel, die den Entscheidungen am Schulstandort vorangeht und die Zusammensetzung der Schüler*innen in einer Schulklasse wesentlich vorstrukturiert: Die Einteilung der Wohnbezirke in ‚Schulsprenkel‘. Die Zuweisung der schulpflichtigen Kinder in eine aufgrund der Wohnortnähe begründete Schule wurde im Rahmen des Projekts als „Gemeinde- bzw. Sprengelprinzip“ (Sertl & Leditzky 2016, 390) bezeichnet.

3 Beschreibung des methodischen Vorgehens

In diesem Beitrag werden die Praktiken der Bildung von neuen ersten Schulklassen am Beispiel von zwei Schulen einer Kleinstadt im Westen Österreichs analysiert, welche sich in unmittelbarer räumlicher Nähe befinden, aber sehr unterschiedliche Kontextbedingungen aufweisen. Im Frühjahr 2014 wurden mit der Schulleiterin der VS Grün und dem Schulleiter der VS Zugen Leitfaden-Interviews geführt, um die Praktiken der Zusammenstellung der Schulklassen zu erheben. Die Interviews dauerten circa eine Stunde, wurden transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Anschließend wurde eine Übersicht über den Ablauf der Bildung der Schulklassen in den beiden Schulen erstellt und in der Forschungsgruppe diskutiert. Im September erfolgte die Teilnehmende Beobachtung in der ersten Schulwoche sowie an einzelnen weiteren Tagen in den darauffolgenden Wochen und es wurden je zwei Interviews mit den Klassenlehrerinnen geführt (vgl. Raggl 2018).

4 Ergebnisse: Praktiken der Bildung der Schulklassen in den beiden Schulen

Die Bildung der Schulklassen in den beiden Schulen stellt einen mehrere Schritte umfassenden Prozess dar (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Übersicht über den Entstehungsprozess der neuen ersten Grundschulklassen

Wann?	Was?	Wer?	
		VS Grün	VS Zugen
Okt.	Schulbehörde informiert Eltern der schulpflichtigen Kinder	Schulbehörde	
Nov.	Offizielle Einschreibeweche Schuleinschreibung Erste Überprüfung der Fähigkeiten der Kinder	Schulleiterin	Schulleiter und Förderlehrerin

Wann?	Was?	Wer?	
		VS Grün	VS Zugen
März	Besuch der neuen Kinder im Kindergarten	Schulleiterin	Schulleiter und Förderlehrerin
Mai	Schulreifetest	Schulleiterin und Lehrpersonen in Form eines Stationenbetriebs in der Schule	Förderlehrerin führt die Überprüfung im Kindergarten durch
Juni	Gruppierung der einzelnen Schüler*innen in die Schulklassen	Schulleiterin	Schulleiter und Förderlehrerin
August	Klassenlehrerin erhält Klassenliste Kontaktaufnahme mit den Schulanfänger*innen	Klassenlehrerin	

4.1 Schulsprengel als offizielle Verteilungsregel

Der Bildung einer Schulkasse als organisatorischen Einheit geht ein Verwaltungsakt voraus: Die Eltern der schulpflichtigen Kinder werden von der Schulbehörde circa zehn Monate vor der Einschulung angeschrieben und informiert, welche Schule für sie vorgesehen ist und in welchem Zeitraum sie in der jeweiligen Schule die Einschreibung vornehmen sollen. Dafür gibt es für alle Grundschulen in dieser Kleinstadt eine von der Schulbehörde festgelegte Einschreibeweche. Durch die Einteilung in Schulsprengel wird jedem schulpflichtigen Kind eine bestimmte Schule zugewiesen. In den Interviews mit den Schulleitungen wird deutlich, wie unterschiedlich sich diese Verteilungsregel in den beiden untersuchten Schulen auswirkt: Sie befinden sich nur zwei Kilometer voneinander entfernt, weisen aber ein sehr unterschiedliches sozialräumliches Profil auf. Die VS Grün befindet sich in der Innenstadt und ihr Einzugsgebiet besteht einerseits aus einem von Villen geprägten, andererseits aus einem dicht besiedelten Wohnviertel. Die Schule kann als beliebte Schule bezeichnet werden, es sind aus dem Sprengel genügend Anmeldungen, um die zwei vorgesehenen Klassen zu bilden. Gleichzeitig gibt es eine Warteliste von ‚sprengelfremden‘ Kindern. Auf die Nachfrage, was die Schule so attraktiv für Eltern macht, erklärt die Schulleiterin, dass dies einerseits an der Größe der Schule liegt: „Dass wir in einer Schule mit 170 Kindern einfach auch ein anderes Klima schaffen können als mit dreihundert.“ Andererseits liegt es aus ihrer Sicht auch an dem für die Stadt relativ niedrigen Anteil an „Mehrsprachigkeit der Kinder“:

Schulleiterin G: Ja, das sind die Punkte, mit denen ich persönlich mehr Schwierigkeiten habe. Das ist einfach auch die Zusammensetzung was die Mehrsprachigkeit der Kinder angeht, oder? Dass wir eben bei vierzig Prozent liegen und die meisten Schulen hier bei weit über fünfzig bis zu siebzig Prozent.

Die VS Zugen befindet sich am Rand der Kleinstadt und hier liegt der Anteil an Kindern mit „migrantischem Hintergrund“ bei 63%, wie der Schulleiter erklärt:

Schulleiter Z: Gerade in diesem Viertel [...], dass die Spracharmut schon sehr groß ist. Und das ist nicht nur bei den Kindern mit migrantischem Hintergrund so, haben wir viele, ich hab' ja 63 Prozent Migranten an unserer Schule. [...], sondern es sind auch sozial sehr sehr schwache Kinder. Und das hat einfach auch mit der Wohnungssituation in dem Viertel zu tun.

Der Schulleiter stellt eine „Spracharmut“ in diesem Viertel fest und erklärt es mit dem sozialen Umfeld der Schule, das geprägt ist durch günstige Wohnungen:

Schulleiter Z: Die Schule liegt in einem Viertel mit vielen günstigen Wohnungen. [...] sehr alte Siedlungen und die sind sehr günstig zu mieten und da ziehen natürlich nicht Menschen ein, die vielleicht ein besseres Gehalt haben.

Die VS Zugen sieht sich mit rückläufigen Anmeldungen konfrontiert, weil immer mehr Eltern sich dazu entscheiden, ihr Kind nicht in die vorgesehene Sprengelschule zu geben, sondern in eine nahegelegene Privatschule mit Reformschwerpunkt. In untersuchten Zeitraum gibt es 54 Anmeldungen für die Schule, 19 weitere Kinder, welche im Schulsprengel wohnen, werden die Privatschule besuchen, erklärt der Schulleiter: „Das ist eine ganze Klasse. Und Kinder, die *keinen* [betont] migrantischen Hintergrund haben.“ Der Privatschulsektor im Grundschulbereich ist in dieser Kleinstadt in den letzten Jahren deutlich gestiegen. In der VS Grün erwähnt die Schulleiterin im Interview nicht, dass es dadurch zu einer Abwanderung von Kindern kam. Neben der Wahl der Privatschule beobachtet der Schulleiter der VS Zugen auch, dass einzelne „schulwahlaktive Eltern“ (Roch u. a. 2019, 108) die behördlich vorgegebene Sprengelzuteilung durch einen fingierten Zweitwohnsitz in einem anderen Schulsprengel umgehen: „Auf einmal haben wir einige Kinder mit einem anderen Zweitwohnsitz“. Einzelne Eltern finden damit Wege, die offizielle Verteilungsregel der Sprengelschule zu umgehen.

4.2 Die Bedeutung der Feststellung der „Schulreife“ bei der Erstellung von Schulklassen

Nach dem offiziellen Aufruf zur Schuleinschreibung durch die Schulbehörde wird das weitere Vorgehen der Bildung einer Schulklassen der Schulleitung übertragen. Aus den Interviews mit den Schulleitungen im Vorfeld der Einschulung der neuen Schüler*innen geht hervor, wie viel Raum die Bildung der Schulklassen in den beiden Schulen einnimmt. In der VS Grün führt die Schulleiterin diese Aufgabe mehr oder weniger im Alleingang durch. In der VS Zugen weist der Schulleiter der Förderlehrerin Alexandra eine zentrale Rolle zu und arbeitet bei der Zusammenstellung der Schulklassen eng mit ihr zusammen. Bereits bei der Schuleinschreibung zehn Monate vor Schulbeginn versuchen die beiden Leitungspersonen, sich ein Bild von den Kindern zu machen. Auf der Homepage des

Bundesministeriums für Bildung findet sich folgender Hinweis für Eltern: „Bitte nehmen Sie Ihr Kind zur Schülereinschreibung mit, damit sich die Schuldirektorin/der Schuldirektor einen ersten Eindruck von dem Kind verschaffen kann.“ (BMBWF 2023b) Die Schulleiterin der VS Grün betont, dass sie sich bei diesem Erstkontakt v. a. dem einzelnen Kind widmen will:

Schulleiterin G: Es ist ganz ein wichtiger Punkt für mich, weil ich da das erste Mal mit dem Kind in Kontakt trete. Und da gestalte ich das auch so, dass das Kind im Mittelpunkt steht und dass ich das Kind kennenlernen kann.

Mithilfe von Spielmaterialien lässt sie das Kind zeichnen und schreiben und versucht so, dessen Fähigkeiten zu erkunden. Während die Schulleiterin sich intensiv dem einzelnen Kind widmet, versucht sie die anwesenden Eltern mit dem Ausfüllen der für die Schülereinschreibung vorgesehenen Formulare zu beschäftigen. Sie erlebt aber die Einflussnahme der Eltern sehr deutlich: „Aber das macht überhaupt keinen Sinn, wenn die Eltern dabei sind, denn die wenigsten Eltern können sich wirklich heraushalten. Die geben immer Anweisungen.“ In der VS Zugen hingegen widmet sich der Schulleiter bei der Einschreibung v. a. den Eltern, geht mit ihnen die Formulare durch und spricht mit ihnen über ihr Kind. Währenddessen sitzt die Förderlehrerin mit ihm im Büro und überprüft die Fähigkeiten der Kinder in Form einer Kurzversion des offiziell vorgesehenen Testverfahrens¹. Anschließend besprechen die beiden ihre Wahrnehmungen jedes Kindes.

Besuch der neu einschulenden Kinder in den Kindergärten

Das Ziel, jedes Kind bereits vor Schulbeginn möglichst gut kennenzulernen, ist auch in den weiteren Monaten handlungsleitend: Drei Monate nach der offiziell vorgesehenen Schuleinschreibung besuchen die zentralen Akteure ihre zukünftigen Schüler*innen in den Kindergärten. Der Schulleiter der VS Zugen macht dies gemeinsam mit der Förderlehrerin, die Schulleiterin der VS Grün allein. Im Zentrum steht dabei, die Kinder zu beobachten und mit den Kindergartenpädagoginnen über jedes Kind zu sprechen.

Schulreifeüberprüfung

Im Mai findet in beiden Schulen die offiziell vorgesehene „Schulreifeüberprüfung“ statt. In der VS Zugen führt die Förderlehrerin die Testung in den Kindergärten durch:

Schulleiter Z: Und dann Anfang Mai geht die Alexandra in die Kindergärten und testet die Kinder. Dann haben wir einen anderen Blick von November bis Mai und da kann sich dann schon viel ändern natürlich [...]. Und natürlich dann auch die Kommunikation mit den Kindergartenpädagoginnen. [...] Und die Kinder kennen dann die Alexandra schon und das ist dann auch das wichtige daran. Ja, und nachher haben wir nochmal

1 Zum Zeitpunkt der Erhebung 2014 war in dem Bundesland eine offizielle Überprüfungsversion für die Schulreifeüberprüfung vorgesehen.

ein Gespräch mit den Kindergartenpädagoginnen, ob sie das Kind schulreif einschätzen oder nicht. Und dann entscheidet sich, ob das Kind in die Vorschule geht oder nicht.

Hier wird deutlich, welche wichtige Rolle den Kindergartenpädagoginnen bei der Zuschreibung des Status schulreif oder nicht in der VS Zugen zukommt. Der Schulleiterin der VS Grün hingegen ist es wichtig, dass die Testung in der Schule stattfindet und nicht im Kindergarten:

Schulleiterin G: Ich nenn es „Offener Nachmittag für die Einschulenden“. Das ist so für mich der Begriff, weil ich eben diesen Begriff Test oder Überprüfung nicht hineinbringen möchte. Und ich habe das auch auf den Einladungen so formuliert: „Lieber Leo, bald ist es soweit und wir möchten dich einladen zu einem Besuch in der Schule. Du darfst uns zeigen, was du alles kannst.“

An diesem „offenen Nachmittag“ gibt es neben einer Bau-, Bastel- und Jausenstation auch eine Teststation, an welcher der offiziell vorgesehene Test durchgeführt wird. Die verpflichtende Umsetzung dieser Verteilungsregel sieht die Schulleiterin kritisch:

Schulleiterin G: Das ist auch für mich sehr fragwürdig. Aber wir müssen es eben machen, oder? Das ist genau vorgegeben. Eigentlich dient es nur der statistischen Auswertung [...] wir müssen die Ergebnisse an die Behörde weitermelden.

Das Unbehagen der Schulleiterin führt zu einer Verschleierung der Überprüfungspraktiken in Form eines kindorientierten Stationenbetriebs:

Schulleiterin G: Diesen Druck möchte ich einfach nicht. Und das passiert in diesem Stationenbetrieb, den wir machen, viel lockerer. Weil sie nehmen es gar nicht richtig wahr, oder?

Durch die unauffällige Gestaltung der Leistungsüberprüfung sollen die Kinder in der „lockeren“ Atmosphäre gar nicht wahrnehmen, dass sie getestet werden. Die Schulleiterin erlebt jedoch den Erwartungsdruck der Eltern sehr deutlich:

Schulleiterin G: Es wird schon immer schwieriger, kommt mir vor. Und zwar auch mit dem steigenden Druck was die weiterführenden Schulen angeht. Dass Eltern schon mit mehr Vorstellungen, also sie kommen nicht mit dieser naiven Vorstellung in die Schule: Jetzt geht mein Kind daher oder jetzt beginnt es, sondern: Wird mein Kind bestehen? Und was kann es alles? Also die Erwartungen der Eltern sind so enorm groß an die Kinder.

Der Prozess der Einschulung ist bereits geprägt von der Angst von Eltern, dass ihr Kind in einem sehr selektiven Schulsystem den schulischen Leistungsanforderungen nicht gerecht werden könnte:

Schulleiterin G: Sie haben immer Angst, das Kind schafft das dann nicht, oder? Es ist einfach so ein Druck vorhanden. Und ich kann ihnen das noch so oft sagen, dass das belanglos ist, weil jedes sechsjährige Kind ein Recht auf die Schule hat. Es ist ja nicht so, dass ich die Kinder damit aussortiere oder so, oder?

Die Schulleiterin versucht die besorgten Eltern zu beruhigen, indem sie ihnen gegenüber betont, „dass jedes sechsjährige Kind ein Recht auf die Schule hat“. Es hat zwar ein Recht auf die Schule aber es hat kein Recht, ohne die entsprechende Leistungserbringung als schulreif eingestuft zu werden. Entgegen der Programmatik im Leitfaden zur Grundschulreform: „In der Grundschule werden alle Kinder angenommen, aufgenommen und willkommen“ (BMBW 2016, 9), wird den Schulleiter*innen bereits vor dem offiziellen Schulstart der Kinder diese Selektionsaufgabe zugewiesen. Die Schulleiterin der VS Grün erlebt zum Teil massive Proteste seitens mancher Eltern gegen die Einstufung ‚nicht schulreif‘ und dies lässt sie vorsichtig mit dem Status agieren:

Schulleiterin G: Also gestern, das war so ein erschreckendes Gespräch: Ein Akademikerpaar, dem ich vorgeschlagen habe, dass das Kind als Vorschüler eingestuft werden könnte, weil er einfach noch so oft in Situationen retardiert [...]. Also ganz massiv eigentlich.

Die Schulleiterin schlägt den Eltern die Einstufung als Vorschüler*in nur vor, zieht es aber vor, den Status vorerst nicht zu vergeben, trotz fehlender Vorleistungen. Sie erlebt diese Auseinandersetzungen mit Eltern als belastend und sieht in der Umstellung auf jahrgangsgemischte Klassen (1./2. Schulstufe) eine Möglichkeit, die Situation zu entschärfen:

Schulleiterin G: Also da eröffnen sich für mich natürlich diese Fragen wie Jahrgangsmischung Grundstufe 1 und so, weil dann ist das viel weniger problematisch, oder?²

Es gibt in diesem Einschulungsjahr in der VS Grün „maximal vier Kinder“ (SL Grün) mit Vorschulstatus:

Schulleiterin G: Also dieser Status Vorschule hat einen ganz schlechten Ruf bei den Eltern. Es erschreckt mich zum Teil, wie sie reagieren. Das ist ungefähr gleich, wie wenn man sagen würde, wir geben ihrem Kind einen SPF³. Und bei uns wird das überhaupt nicht sichtbar. Trotzdem ist es für Eltern etwas ganz Schlimmes.

Da es in der VS Grün keine separat geführte Vorschulklasse gibt, besuchen alle neuen Schulkinder die beiden ersten Klassen. Die Schulleiterin betont, dass damit der Vorschulstatus „überhaupt nicht sichtbar“ wird an dieser Schule. Der vehemente Protest zeigt aber, dass die Verschleierungstaktik von durchsetzungsstarken Eltern nicht akzeptiert wird. In der VS Zugen hingegen wird der Status Vorschüler*in offiziell sichtbar gemacht, da die als nicht schulreif eingestuften Kinder eine Vorschulklasse besuchen müssen. Im Vergleich zur VS Grün erlebt der Schulleiter jedoch keine Einwände seitens der Eltern:

2 Zwei Jahre später hat die Schulleiterin auf jahrgangsgemischte in den ersten beiden Schulstufen umgestellt.

3 Sonderpädagogischer Förderbedarf

Schulleiter Z: Also ich hatte bis jetzt überhaupt noch nie eine Beschwerde. Also ich glaube, da habe ich dann schon Überzeugungsarbeit gemacht und das spricht sich dann auch herum, dass das keine Sonderschule ist. Weil viele, vor allem türkische Eltern meinen, das ist wie eine Sonderschule. Ich kommuniziere es natürlich auch schon bei der Schüler-einschreibung im November und nehme ihnen da schon die Angst.

Der Schulleiter erklärt sich die Akzeptanz seitens der Eltern mit der von ihm geleisteten Überzeugungsarbeit. Er sieht hier keinen Zusammenhang mit der von ihm selbst attestierten „Spracharmut“ in diesem Viertel. Das fehlende ökonomische, kulturelle und soziale Kapital (vgl. Bourdieu 2005) der Eltern erschwert eine Auseinandersetzung mit dem entscheidungsmächtigen Umsetzer der Verteilungsregel, da es informierte sowie sprach- und durchsetzungsstarke Akteure erfordern würde.

Um eine Vorschulklasse eröffnen zu können, muss der Schulleiter die offizielle Verteilungsregel von mindestens zehn Kindern entsprechend rekontextualisieren:

Schulleiter Z: Ich brauche zehn Kinder für eine Eröffnung von einer Vorschule, habe im Moment aber nur neun. Das würde heißen, ich würde dann die Kinder integrieren. Da hätte ich drei erste Klassen und in jeder Klasse wären drei Vorschulkinder drinnen, statt zwei größere erste Klassen und einer Vorschule hätte ich drei kleinere Klassen mit integrierter Vorschule.

Zum Zeitpunkt des Interviews, vier Monate für Schulbeginn, war es noch „in der Schwebe“, ob eine Vorschulklasse zustande kommt:

Schulleiter Z: Es ist in Schwebe, weil, mich hat letzte Woche ein chinesischer Papa angerufen, der jetzt seine Tochter herholt und die sollte einschulen. Und ich nehme an, dass die aus China der Sprache noch nicht mächtig ist und die würde ich dann sicher in die Vorschule tun. Also hätte ich eine Vorschulklasse.

Hier wird deutlich, wie sehr die Rekontextualisierung der Verteilungsregeln von den entscheidungsbefugten Akteuren am jeweiligen Standort abhängt und wie schnell dies auch mit einer institutionellen Diskriminierung (vgl. Gomolla & Radtke 2007) einhergehen könnte, wenn der Schulleiter betont: „Meine Präferenz ist die Vorschule. [...] Und ich selber komme aus einer Schule, wo eigentlich immer Vorschulklassen waren, wo nie integriert wurde. Also das wäre jetzt Neuland auch für mich.“

Endgültige Zusammensetzung der Schulklassen

Die endgültige Zusammensetzung der Schulklassen erfolgt in beiden Schulen im Juni vor der Einschulung. Auch wenn es an der VS Zugen Überlegungen gab, zum ersten Mal keine Vorschulklasse einzurichten, wird wieder eine separate Klasse mit zehn Kinder mit Vorschulstatus zusammengestellt. Die Kriterien der Zusammensetzung der beiden ersten Klassen beschreibt der Schulleiter der VS Zugen folgendermaßen: „Jetzt müssen wir halt auch schauen vom migrantischen

Hintergrund, dass das ein bisschen gerecht ist. Mädli, Buben ist auch wichtig.“ In beiden Schulen spielen die Kriterien Geschlecht, Migrationshintergrund und der Wunsch der Kinder, mit einer Freundin bzw. einem Freund die Klasse besuchen zu können, eine zentrale Rolle:

Schulleiter Z: Und jedes Kind konnte einen Wunsch äußern, mit wem es in die Klasse gehen möchte, Freund und Freundin.

Schulleiterin G: Also ich berücksichtige die Wünsche der Kinder: Mit wem möchtest du in die Klasse kommen? Also ein bester Freund, beste Freundin auf jeden Fall.

Die Schulleiterin der VS Grün beschreibt die Zusammensetzung der Schulklassse als „wahnsinnige Tüftelararbeit“: „Das ist dann die große Herausforderung. Das mache ich eigentlich sehr gern. Aber es ist eine wahnsinnige Tüftelararbeit. Da entwickle ich dann ein System und da hab' ich einfach meine Kriterien, wie natürlich Geschlecht, Mehrsprachigkeit und dann eben diesen Entwicklungsstand, der ist schon wichtig.“ Sie hat für ihre Schule ein eigenes System entwickelt und versucht, zwei möglichst „ausgewogene“ Gruppen zu bilden:

Schulleiterin G: Also mir ist es schon ganz wichtig, dass in jeder Klasse dann so ein Anteil, so ein Viertel bis maximal ein Drittel sehr starker Kinder drin ist und eben die anderen Kinder, die mitgezogen werden müssen, dass das ausgewogen ist, oder? Das ist eine Herausforderung aber für die Lernsituation braucht es diese Dynamik. Und das ist etwas, wofür ich mir sehr lange Zeit nehme [...] und das immer wieder abwäge. Und ein bisschen auch so eine soziale Ausgewogenheit.

Die Schulleiterin erachtet es als sehr wichtig, dass in jeder Klasse ca. ein Drittel sehr leistungsstarke Kinder sind und „eben die anderen Kinder, die mitgezogen werden müssen“. Sie sieht diese Leistungsausgewogenheit als notwendige Voraussetzung für die Lernsituation und zeigt sich zuversichtlich, dies mit den bei ihr angemeldeten Kindern auch erreichen zu können. Sie bemüht sich durch eine gut überlegte Zusammensetzung der Schulklassen auch „eine soziale Ausgewogenheit“ zu erreichen. Sie übt die Funktion seit vier Jahren aus. Vor ihr sah es mit der Zusammensetzung der Schulklassen in der VS Grün deutlich anders aus: Da gab es die Schulklassse mit den „Villenkinder und die anderen“:

Schulleiterin G: Also was das Schlimmste für mich wäre, wenn ich, was den sozialen Status angeht, da keinen Ausgleich finden würde. Weil das Klima in der Klasse auch damit zusammenhängt. Und ich finde, dass das auch das gute Klima in dieser Schule bedingt, dass diese starke Mischung da ist, dass man nicht sagt: Es gibt eine Klasse, wo eben mehr bildungsferne Menschen oder Eltern drin sind und eine, wo ganz stark ist. Hat es auch gegeben, wo ich gekommen bin. Und das finde ich katastrophal. [...] Also so quasi, man nennt das bei uns Villenkinder und die anderen, oder?

Die Schulleiterin hat sich in den letzten Jahren für eine „starke Mischung“ der beiden Schulklassen eingesetzt, auch gegen anfänglichen Protest von schulklassenwahlaktiven Eltern:

Schulleiterin G: Man wollte schon unter sich bleiben. Und das ist so akzeptiert worden von Seiten der Schulleitung. Wahrscheinlich schon vor vielen Jahren hat sich das so etabliert. Und ich hab' das jetzt wirklich ganz klar durchbrochen. Und für mich ist das so, dass ich den Eltern genau erkläre, wie wichtig es für die Qualität der Arbeit in der Klasse ist, dass es ausgewogen ist und dass es das Beste für die Kinder ist.

Hier wird deutlich, welche zentrale Rolle der Schulleitung bei der innerschulischen Zusammensetzung von ersten Schulklassen zukommt und in welchem Ausmaß diese zentralen Figuren der Einflussnahme von durchsetzungsstarken Eltern ausgesetzt sind. Die Schulleiterin der VS Grün hat sich sehr für eine ausgewogenere Zusammensetzung eingesetzt und damit die an der Schule bis dato übliche Verteilungsregel außer Kraft gesetzt.

Beide Schulleitungen betonen, dass die endgültige Zusammensetzung der Schulklassen sehr spät bekanntgegeben wird, auch um die Einflussnahme der Eltern möglichst gering zu halten. Die Schulleiterin der VS Grün berichtet, dass einzelne Eltern versuchen, ihre Wünsche bei der Zusammenstellung einer Klasse vehement einzubringen. In den zwei Schulen steht im Mai relativ fest, welche Lehrpersonen die neuen ersten Klassen übernehmen werden. Beide Schulleiter*innen betonen, dass die zukünftigen Klassenlehrerinnen bei der Einteilung der Kinder in die Schulklassen bewusst ausgeschlossen werden:

Schulleiterin G: Also ich finde, sie sollen einfach unbelastet ihre erste Klasse in Empfang nehmen und sollen mit denen neu starten. Und nachdem sie eigentlich mit dem ganzen Drumherum nichts zu tun haben oder wenig, möchte ich das nicht diskutieren. Was sollte da die Lehrerin sagen? Das Kind mag ich, das Kind mag ich nicht?

Schulleiter Z: Das wird von der Alexandra und mir, das wären mir zu viele Faktoren, das wären zu viele, die dreinreden. Dann sagt vielleicht einer: Ja, da hab' ich schon mal den Bruder gehabt und den will ich nicht.

Die Klassenlehrerinnen erhalten in den Sommerferien, einen Monat vor dem ersten Schultag, die von der Schulleitung erstellten Klassenlisten. Sie kennen nun die Namen der Kinder ihrer Schulklassen und richten sich mit einem Brief das erste Mal an ihre zukünftigen Schüler*innen. Nun wissen auch die Eltern, wer die Klassenlehrerin ihres Kindes sein wird. Auch hier wird versucht, die Einflussnahme der Eltern möglichst zurückzudrängen:

Schulleiter Z: Das ist mir auch wichtig, weil da werden dann auch sicher einige dastehen und sagen: „Die Lehrerin oder den Lehrer möchte ich nicht.“ Und da bin ich nicht verhandelbar. Da gibt es natürlich schon Lehrer, die man lieber hätte und Lehrer, die man nicht so gerne hätte.

Nachdem die zentralen Akteure nun über zehn Monate an der Bildung der Klassen gearbeitet haben, weisen die beiden untersuchten Schulklassen folgendes Profil auf (siehe Tabelle 2):

Tab. 2: Übersicht über die Zusammensetzung der beiden ersten Klassen

	VS Grün	VS Zugen
Anzahl Kinder	22	22
Mädchen/Buben	12/10	9/13
Kinder mit Vorschulstatus	2	0 (10 Kinder besuchen die separat geführte Vorschulklasse)
Ehemalige Vorschüler*innen	2	5
Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch	3 mit Erstsprache tschetschenisch jeweils ein Kind mit griechisch, spanisch, italienisch, rumänisch, tschechisch, serbisch, russisch und lettisch	17 mit Erstsprache türkisch

Aus der Übersicht geht hervor, dass sich die beiden untersuchten Klassen in mehreren Aspekten unterscheiden: Die separat geführte Vorschulklasse der VS Zugen führt dazu, dass es keine Kinder mit Vorschulstatus in der ersten Schulklasse gibt. Die beiden Klassen zeigen große Unterschiede in der Zusammensetzung der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Während es in der Schulklasse der VS Grün eine große sprachliche Heterogenität gibt, fällt die sprachliche Homogenität der Schulklasse der VS Zugen auf: 17 der 22 Kinder haben als Erstsprache Türkisch. Die sozialräumliche Strukturierung der beiden Schulsprengel, gekoppelt mit der Abwanderung von Kindern ohne (türkischen) Migrationshintergrund in die Privatschule bzw. durch fingierte Zweitwohnsitze in eine beliebtere Schule außerhalb der Sprengelgrenze, hat in der VS Zugen zu einer deutlichen „Entmischung der Schülerpopulationen“ (Radtko & Stosic 2009, 42) geführt.

4.4 Praktiken der Entstehung einer Schulklasse am ersten Schultag

Der erste Schultag stellt das erste reale Zusammentreffen der bisher nur in Form einer Klassenliste vorhandenen Schulklasse und der ihnen zugeteilten Klassenlehrerin dar. Diese imaginierte und im Wesentlichen durch die Schulleitung konstruierte Schulklasse wird jetzt real. In der VS Zugen nimmt die Klassenlehrerin die einzelnen Schüler*innen (und deren Eltern) im Schulhof in Empfang: Sie hält ein Schild in die Höhe, auf dem 1a steht und auch eine Eule: Die einzelnen Individuen formieren sich zur Klasse 1a, die von der Klassenlehrerin als „Eulenkasse“ bezeichnet wird. Die Lehrerin geht mit ihrer Klasse in den Turnsaal, in der die Eröffnungsfeier stattfindet. Beim offiziellen Festakt begrüßt der Schulleiter der VS Zugen die Schulanfänger*innen als „neue Passagiere auf dem Schulschiff“:

„Wir haben neue Gäste an Bord und wir begrüßen herzlich unsere neuen Passagiere.“ Er dreht sich zu den Kindern auf den Bänken rechts neben ihn und begrüßt die „Vorschulkinder“ und „die Kinder der ersten Klassen“. Der Schulleiter nimmt ein Blatt zur Hand und liest die Vornamen der Kinder vor. (BP1_Schule Zugen)

Indem der Schulleiter die „Vorschulkinder“ und „die Kinder der ersten Klassen“ als Gruppe vorstellt, markiert er offiziell vor allen Anwesenden die an dieser Schule als bedeutsam gemachte Unterscheidung. Bei der Eröffnungsfeier in der VS Grün hingegen findet der Vorschulstatus keine Erwähnung. Jedes Kind wird persönlich begrüßt und bekommt einen Applaus von der versammelten Schulgemeinschaft und ein Willkommensgeschenk:

Die Lehrerinnen der beiden ersten Klassen und deren Begleitlehrerinnen werden namentlich vorgestellt. „Ihr kennt sie vielleicht schon. Ihr habt schon einen Brief bekommen. Da war ein Foto der Lehrerin dabei.“ Dann werden die Kinder der 1a Klasse einzeln beim Vornamen aufgerufen. Das Kind steht auf, kommt zur Schulleiterin und wird mit Handschlag begrüßt. Danach überreicht die Klassenlehrerin dem neuen Kind ein T-Shirt. Die Schulleiterin erklärt: „Ihr gehört jetzt auch zu dieser Schule und damit sich alle zugehörig fühlen, gibt es heute das Schul-T-Shirt.“ (BP1_Schule Grün)

Das einzelne Kind wird in der VS Grün ins Zentrum gestellt, auch das Team, das für die Klasse zuständig ist, wird persönlich vorgestellt. Der Vergleich zwischen den beiden Schulen zeigt eine sehr unterschiedliche Anerkennungskultur: Die persönliche Adressierung jedes einzelnen neuen Schulkindes rückt das individuelle Kind in den Vordergrund. Zugehörigkeit zur neuen Gemeinschaft wird durch das Schul-T-Shirt symbolisiert. In der VS Zugen hingegen findet das einzelne neue Schulkind wenig Beachtung und auch die neuen Klassenlehrerinnen werden nicht persönlich vorgestellt.

4.5 Die Schulklassse und der Schulraum

Nach der Eröffnungsfeier gehen die Klassenlehrerinnen mit ihren Schülerinnen zum ersten Mal in ihre Schulklassse. Damit tritt der Klassen-Raum als wichtiger Ort in Erscheinung, in dem die Schulklassse den Großteil ihrer gemeinsamen Zeit verbringen wird. In den beiden Schulen wird die Zuordnung der Räume unterschiedlich gehandhabt: In der VS Zugen bleibt die Klassenlehrerin in ihrem Klassenraum, den sie bereits in der vorangegangenen Klasse gehabt hat, und die neuen Kinder kommen zu ihr in ‚ihre‘ Klasse. Die beiden ersten Klassen und die Vorschulklassse befinden sich in verschiedenen Stockwerken. In der VS Grün hingegen verlassen die Klassenlehrerinnen jedes Jahr ihre Schulklassse und die Räume werden neu eingeteilt. Damit startet die Klassenlehrerin mit ihrer neuen Schulklassse auch in einem neuen Raum, der gemeinsam gestaltet werden kann. Die beiden ersten Klassen befinden sich im gleichen Gang gegenüber. Die Zusammenarbeit der Jahrgangsteams wird an dieser Schule als wichtig erachtet und spiegelt sich auch in der räumlichen Anordnung wider.

4.6 Die Klassenlehrerinnen

Auch die Zuteilung bzw. der Verbleib der Klassenlehrerin einer Klasse erfolgt in den beiden Schulen unterschiedlich: In der VS Zugen ist es üblich, dass die Klassenlehrerin für zwei Jahre die Klasse behält und für die weiteren zwei Jahre der Grundschulzeit ein Wechsel stattfindet. Der Schulleiter der VS Zugen erklärt: „Es empfiehlt sich nach zwei Jahren zu wechseln, weil ich denke, das ist für die Schüler gut, für die Lehrer gut, für die Eltern gut. Man hat nicht mit jedem Kind immer einen gleich guten Draht oder auch umgekehrt, das Kind mit dem Lehrer nicht und da soll jeder die Chance haben, sich bei jedem zu entfalten.“ In der VS Grün hingegen bleiben die Klassenlehrpersonen für vier Jahre für eine Klasse zuständig. Die Klassenlehrerinnen der ehemaligen vierten Klassen wechseln damit von der vierten Schulstufe in die erste Schulstufe. Die Klassenlehrerin Frau Krause meint: „Ich habe schon öfters eine Erste gehabt und es ist halt immer, wenn man von der vierten Klasse kommt, ein brutaler Unterschied.“ Es ist das zwölfte Dienstjahr für Frau Krause und sie übernimmt das dritte Mal eine erste Klasse. Im Interview drei Wochen nach Schulbeginn beschreibt die Lehrerin die ersten Wochen als „turbulent“ aber schön: „Es war turbulent. Es war schön. Wir haben schon viel gelacht. Und ja, es läuft eigentlich gut.“ Drei Monate später spricht die Lehrerin mit noch mehr Begeisterung über ihre Klasse: „Ja, ich finde es läuft total super. Sie haben so viel gelernt in dieser Zeit und die Klasse ist ganz nett und das soziale Gefüge ist super und wir haben es nur fein in der Klasse. Also es ist wirklich toll. Ich arbeite total gerne mit ihnen.“ Frau Zunterer, die Klassenlehrerin der VS Zugen, ist in ihrem vierten Dienstjahr und übernimmt das zweite Mal eine erste Klasse. Die Lehrerin beschreibt ihre Klasse im ersten Interview drei Wochen nach Schulbeginn als „quirlicher“ als ihre frühere erste Klasse, ist aber mit dem Arbeitsverhalten recht zufrieden. Im Interview drei Monate nach Schulbeginn zeigt sich die Lehrerin erschöpft: „Also eine Zeit lang ist es mir echt an die Substanz gegangen, [...] weil es hat ja überhaupt nichts funktioniert, wie ich es gerne gehabt hätte.“ Die Lehrerin erlebt, dass an der VS Zugen viel mehr Erziehungsarbeit zu leisten ist als Unterricht: „An dieser Schule, finde ich, da ist viel mehr Erziehung als Unterricht. Ich würde fast sagen, siebzig zu dreißig.“

5 Fazit

Der Vergleich der Entstehungsprozesse erster Schulklassen in den beiden Schulen macht deutlich, wie sehr die Entscheidungen am einzelnen Schulstandort bereits durch die offizielle Verteilungsregel Schulsprengel vorstrukturiert werden. Die VS Grün hat genügend Anmeldungen aus dem Schulsprengel um die zwei vorgesehenen Klassen zu bilden, zudem gibt es eine Warteliste ‚sprengelfremder‘ Kinder. In der VS Zugen zeigt sich ein ganz anderes Bild: Fast ein Drittel der zugewiesenen ‚Sprengelkinder‘ besuchen nicht die Sprengelschule. „Schulwahlaktive Eltern“

(Roch u. a. 2019, 108) finden Wege, der offiziellen Zuweisung durch fingierte Zweitwohnsitze zu entgehen oder weichen auf die Privatschule aus, wenn die notwendigen finanziellen Mittel zur Verfügung stehen. Diese Ausweichstrategien verschärfen die bereits durch die sozialräumlichen Unterschiede in der Kleinstadt begründete „Entmischung der Schülerpopulationen“ (Radtko & Stosic 2009, 42). Neben diesen wirkmächtigen Verteilungsregeln erscheinen die Entscheidungsprozesse an den einzelnen Schulstandorten zweitrangig, obwohl sie mit viel Aufwand betrieben werden. Dass Schulleiter*innen eine wichtige Rolle bei der Bildung erster Schulklassen zukommen kann, zeigt sich am Beispiel der VS Grün: Die Schulleiterin hat die an der Schule herrschende Verteilungsregel der Kinder in eine „Villienklasse“ und „die anderen“ durchbrochen und sich vehement – trotz Proteste einflussreicher Eltern – für eine stärkere soziale Ausgewogenheit der beiden Schulklassen eingesetzt. Der Vergleich der beiden Schulen zeigt auch, welche wichtige Rolle die Schulleitung bei der Entscheidung, ob die Verteilungs- und Evaluationsregel ‚Schulreifeüberprüfung‘ zur Bildung von separat geführten Vorschulklassen oder integrativ geführten ersten Klassen spielt. Insgesamt muss aber hinterfragt werden, mit wie viel Aufwand in den beiden Schulen die Feststellung der sogenannten Schulreife der Kinder vor Schuleintritt betrieben wird und inwieweit damit die Zusammensetzung der Klassen legitimiert werden kann. Schließlich zeigt der Vergleich der beiden Schulen v. a., wie sehr Kinder aus einem sozialräumlich benachteiligten Stadtgebiet durch zwischenschulische und inner-schulische Selektionsmaßnahmen weiter ausgegrenzt werden.

Literaturverzeichnis

- BMB (2016): Bundesministerium für Bildung. Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU. Leitfäden zur Grundschulreform. Band 4.
 Online unter: <https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/10/Sch%C3%BClerInneneinschreibung-BMB-final-2016.pdf>. (Abrufdatum: 04.07.2023).
- BM BWf (2023a): Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
 Online unter: <https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/schuleingangsscreening.html>. (Abrufdatum: 08.11.2023).
- BM BWf (2023b): Bundesministerium für Bildung.
 Online unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/4/Seite.110031.html. (Abrufdatum: 08.11.2023)
- Bourdieu, P. (2005): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: P. Bourdieu, Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA. 49-80.
- Drope, T. & Rabenstein K. (2021): Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen. In: ZQF 22 (2), 315-330.
- Gomolla, M. & Radtke, F.O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS.
- Khan-Svik, G.; Raggl, A. & Sertl, M. (2018): Das Forschungsprojekt „Die soziale Konstruktion der Klasse als Grundlage für die interaktionale Ordnung des Unterrichts“, In: Erziehung & Unterricht, 168 (1-2), 80-82.

- Leditzky, C. (2018): Erster Schultag – zwei Klassen, zwei Gestaltungslogiken. Von Struktureinpassung und Voraussetzungserkundung. In: *Erziehung & Unterricht*, 168 (1-2), 102-113.
- Lortie, D. C. (1975): *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nationaler Bildungsbericht Österreich (2021): Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). Online unter: DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2021>. (Abrufdatum: 02.07.2023)
- Parsons, T. (1959, dt. 1968): Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: T. Parsons: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt/M: EVA, 161-192.
- Radtke, F. O. & Stosic, P. (2009): Lokale Bildungsräume: Ansatzpunkte für eine integrative Schulentwicklung. In: *geographische revue* 1, 34-51.
- Raggl, A. (2018): Potentiale ethnografischer Schulforschung am Beispiel des Forschungsprojekts „Die soziale Konstruktion der Klasse als Grundlage für die interaktionale Ordnung des Unterrichts“. In: *Erziehung und Unterricht* 168 (1-2), 94-101.
- Roch, A.; Breidenstein, G. & Krüger, J. O. (2019): Die Chiffre des ‚Bildungsinteresses‘ im Diskurs der Grundschulwahl. Identifizierungspraktiken zwischen Segregationsverdacht und Normierung von Elternschaft. In: *Exklusive Bildung und neue Ungleichheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 107-123.
- SCHOG: Schulorganisationsgesetz.
Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1962/242/P14/NOR12118422>. (Abrufdatum: 04.07.2023)
- Sertl, M. & Leufer, N. (2012): Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses. Eine Zusammenschau. In: U. Gellert & M. Sertl (Hrsg.): *Zur Soziologie des Unterrichts. Basil Bernsteins Code-Theorie und Rekonstruktionen des pädagogischen Diskurses*. Weinheim: Beltz Juventa, 15-62.
- Sertl, M. & Leditzky, C. (2016): Die Zusammensetzung erster Volksschulklassen: Welche Rahmenbedingungen und Entscheidungsprozesse konstituieren die Basis für die Klassenbildung? In: *Erziehung und Unterricht*, 166 (5-6), 387-398.
- Sertl, M. (2018). Die Klasse als Grundeinheit von Schule und Unterricht. Ein theoretischer Essay. In: *Erziehung & Unterricht*, 168 (1-2), 83-93.

Autorin

Raggl, Andrea, HS-Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Tirol

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung, Ethnographie, Grundschulforschung

andrea.raggl@ph-tirol.ac.at

Nora Katenbrink und Uta Wagener

Die Herstellung einer gemeinsamen Ordnung am Schulanfang – Eine Rekonstruktion an einem Beispiel aus dem Morgenkreis

Abstract

Eine Schulklasse stellt zunächst einen organisatorisch hergestellten Interaktionsraum dar, in dem sich Unterricht vollziehen kann. Aus praxeologischer Perspektive konstituiert sich dieser Raum durch Praktiken, durch die eine gemeinsame Ordnung hervorgebracht und bearbeitet wird. So bilden Schulklassen spezifische Leistungsordnungen oder Klassenidentitäten aus. Wie diese gemeinsame Ordnung in einer jahrgangsübergreifenden Schuleingangsstufe, die ca. zur Hälfte aus neuen Schüler*innen besteht, im Morgenkreis hervorgebracht wird und wie sich wiederum die einzelnen Schüler*innen zu dieser Ordnung und innerhalb dieser gemeinsamen Ordnung positionieren, wird hier im Folgenden rekonstruktiv nachgezeichnet.

1 Einleitung

Der Schulanfang ist für neue Schüler*innen mit der Zuteilung zu einer Schulklasse verbunden. Es wird darüber geklärt, wer die erwachsene Ansprechperson in dem neuen System ist, mit welchen Mitschüler*innen und in welchem Raum die neuen Schulkinder zukünftig lernen und vieles mehr. Auch im Rahmen der festlichen Übergangsgestaltung sind die Schulklassen bereits bedeutsam: So werden bei den Feiern die Kinder häufig nach Zugehörigkeit zu einer Klasse auf die Bühne gerufen, sehr früh werden Fotos der neuen Klasse aufgenommen und teilweise auch veröffentlicht. Ebenfalls findet bei der Einschulungsfeier oft schon eine erste Unterrichtsstunde innerhalb der Schulklasse statt (vgl. Leditzky 2018). So betrachtet kann für den Schulanfang der Schulklasse die Funktion nachgewiesen werden, aus Kindern Schulkinder zu machen: In der Schulklasse werden Schüler*innen zusammengefasst und durch die Zugehörigkeit zu einer Klasse werden Kinder zu Schulkindern (vgl. Parsons 1979).

Dies mag schultheoretisch wenig überraschen, stellt doch die Zusammenfassung von Schüler*innen in Gruppen, also in Schulklassen, in vielfältiger Hinsicht eine

probate Problemlösung im Zusammenhang mit der Massenbeschulung dar: Die Bündelung von einzelnen Schüler*innen in Schulen und Schulklassen kann als eine mögliche Antwort auf die organisatorische Herausforderung, allen Heranwachsenden ein Bildungsangebot zukommen zu lassen, gesehen werden. Darüber wird geregelt, wer wann an welchem Ort in welchem Fach mit welchen personellen und materiellen Ressourcen nach welchen Lehrplänen unterrichtet wird. Damit geht auch einher, dass die zu unterrichtenden Individuen in Hinblick auf Lern- und Rollenerwartungen gebündelt werden (vgl. Drepper & Tacke 2012). Am offensichtlichsten ist die im Zusammenhang mit der medizinisch gefassten ‚Schulreife‘ vorgenommene Altershomogenisierung der Mitglieder einer Klasse (vgl. Kelle 2005), aber auch andere Dimensionen kommen hier zum Tragen: Die Schüler*innen erhalten vergleichbare Aufgaben und gemäß der Schüler*innenrolle und der damit verknüpften Erwartungen werden sie auch mit Blick auf die Differenz zur Lehrer*innenrolle als gleiche adressiert. Eine Schulklassse stellt aus einer organisatorischen, schultheoretischen Perspektive eine Gemeinschaft, ein Kollektiv oder einen geteilten Interaktionsraum dar, in dem sich der Unterricht vollzieht (vgl. Herzog 2009).

Dabei zeigen verschiedene Studien, dass in der konkreten Unterrichtspraxis die Gemeinschaft, das Kollektiv wiederum erst hergestellt werden muss. Dies gilt in besonderer Weise dann, wenn Klassen sich neu bilden, also beispielsweise bei der Einschulung bzw. dem Wechsel auf die weiterführenden Schulen (vgl. Drope & Rabenstein 2021). Das zeigt auch, dass eine Klasse als Gemeinschaft bzw. als Kollektiv nicht vorausgesetzt werden, sondern auch brüchig sein kann. Aus der Perspektive einer schulischen Peer-Forschung fordert die Adressierung als Gleiche die Mitglieder der Schulklassse dazu auf, sich zueinander ins Verhältnis zu setzen (vgl. Breidenstein & Kelle 2002) und innerhalb der Schulklassse und/oder Peer-Group Hierarchie, Differenzen und so Individualisierung herzustellen (vgl. Bennewitz 2009). Das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft bleibt also spannungsreich (vgl. Bossen & Merl 2021).

Gerade für den Schulanfang lässt sich mit Blick auf die Bildung von Klassen fragen, wie sich Schulklassen als Gemeinschaft in dieser Phase konstituieren und wie sich wiederum die einzelnen Schüler*innen zu dieser Gemeinschaft positionieren. Im Folgenden soll dazu zunächst der Forschungsstand kurz dargestellt werden, bevor dann anhand eigener Daten die Frage nach der Konstitution exemplarisch an Situationen im Morgenkreis vertieft wird.

2 Die Konstitution von Schulklassen zum Schulanfang

Die Frage nach der Konstitution von Schulklassen zum Schulanfang kann als ein wenig erforschtes Themengebiet markiert werden (vgl. Kellermann 2008). Die Forschungen zur Bildung von neuen Schulklassen zu späteren Zeitpunkten der

Schulverläufe verweisen jedoch darauf, dass die Schulklasse der soziale Raum ist, in dem die schulische Ordnung ausgehandelt und hergestellt wird. Beispielsweise konnten Gellert und Hümmer (2008) herausarbeiten, dass bereits in der allerersten Unterrichtsstunde einer fünften Klasse nicht nur die Leistungserwartungen klar von der Lehrkraft kommuniziert werden, sondern vor allem auch die Schüler*innen der Klasse in eine Leistungsordnung gebracht werden. Zentral ist hierbei, dass für diese Leistungsordnung nicht nur das fachliche, kognitive Wissen relevant ist, sondern auch die Art und Weise, wie dieses Wissen diskursiv hervorgebracht wird bzw. wie sich Schüler*innen insgesamt in den Unterricht einbringen. Die Schulklasse etabliert sich als „Leistungsklasse“ (Gellert & Hümmer 2008, 306). Ähnlich fokussieren Pille und Alkemeyer (2018, 167) Schulklassen „als ein Beziehungsgeflecht von Klassenidentitäten“. Die Klassenidentität bündelt Identitätserwartungen an die einzelnen Schüler*innen, die sich daraus ergeben, wie diese sich wiederum zu fachunterrichtsspezifischen Ansprüchen performativ ins Verhältnis setzen. Aus der Performanz werden dann festschreibende Verhaltenserwartungen beispielsweise an den „Experten“ (Pille & Alkemeyer 2018, 167), auf fachliche Fragen zuverlässig die richtigen Antworten zu liefern. Neben den typischen Melderegeln sowie typischen unterrichtlichen Interaktionsmustern (IRE) (vgl. Mehan 1979; Wenzl 2014) sorgen die Klassenidentitäten für einen reibungslosen, sozial geordneten Ablauf von Unterricht. Dabei zeigt sich – auch wenn die Leistungsordnung in den Beobachtungen von Gellert und Hümmer (2008) bereits in der ersten Unterrichtsstunde hergestellt wird –, dass sich diese Ordnungen der Klasse nach und nach konstituieren.

Noch komplexer und fragiler werden diese Ordnungsprozesse dann, wenn es nicht nur darum geht, eine spezifische soziale Ordnung zu etablieren, sondern aus einer nicht auf Freiwilligkeit basierenden Gruppe ein Kollektivsubjekt, eine Gemeinschaft zu bilden. Bossen und Merl (2021) zeichnen nach, dass in den ersten Unterrichtsstunden einer neu zusammengesetzten vierten Klasse Gemeinschaft gleichermaßen vorausgesetzt und hergestellt wird: „Gemeinschaft wird auch – so unser Ergebnis – als ein *Format* verstanden; genauer: als eine spezifische Beziehung zwischen den Akteur*innen, die es in (Gemeinschafts-)Praktiken zuallererst herzustellen gilt. Mit ‚Gemeinschaft‘ wird also ein Nicht-Ort vorausgesetzt, der gleichzeitig im Werden ist.“ (ebd., 338). Auch Drope und Rabenstein (2021) können nachzeichnen, dass die Schulklasse – verstanden als sozialer Zusammenhang – als eine zentrale Ressource für den regelkonformen Vollzug von Unterricht aktiviert werden kann. Aber wiederum muss dieser soziale Zusammenhang zunächst hergestellt werden. Die spezifische, handlungspraktisch hergestellte Funktionalität von Schulklassen kann folglich insgesamt in der Herstellung schulischer Ordnungen, in denen die vielfältigen Erwartungen an Schüler*innen für die Klasse konkretisiert werden und innerhalb derer dann die einzelnen Mitglieder wiederum spezifisch positioniert sind, gesehen werden. Die wenigen Studien, die sich mit der

Konstitution von Schulklassen am Schulanfang befassen, deuten in eine ähnliche Richtung. So kann Leditzky (2018) aufzeigen, dass bereits der Unterricht, der im Rahmen der Einschulungsfeier veranstaltet wird, einerseits dazu genutzt wird, die Klasse auf die schulischen Verhaltenserwartungen einzustimmen, und andererseits dazu, auch schon erste Überprüfungen des Wissens- und Könnensstandes der einzelnen Schüler*innen durchzuführen. Serl (2018) nimmt in Hinblick auf den Schulanfang an, dass „Unterricht in diesem Sinne eine öffentliche Veranstaltung ist, in der Gemeinsames abgehandelt wird. Und dieses Gemeinsame muss am Beginn, also in der Situation Schulanfang [...] verhandelt bzw. gesichert werden.“ (Serl 2018, 88) Ferner gehe mit dieser Gemeinschaftsbildung am Anfang eine Homogenisierung einher, die vor allem die Suggestion der Chancengleichheit aufrechterhalten solle. Etwas allgemeiner gefasst kann vermutet werden – mit Blick auf die dargestellten Forschungsergebnisse zur Neubildung von fünften Schulklassen – dass insbesondere am Schulanfang die Herausforderung besteht, die Schulklasse als Gemeinschaft, als sozialen Zusammenhang zu konstituieren, und dass dieser soziale Zusammenhang vor allem für die Vermittlung von schulischer Ordnung und schulischen Erwartungen relevant ist.

3 Empirischer Teil

3.1 Praxeologische und methodische Überlegungen

Ein rekonstruktiv-praxeologischer Forschungsansatz steht vor der Frage, wie der zunächst eher organisatorisch bestimmte Begriff der Schulklasse so gefasst wird, dass das Konstrukt Schulklasse empirisch in den Blick genommen werden kann. Klassen stellen dann einen sozialen Interaktionsraum dar, in dem die Akteur*innen performativ eine gemeinsame Ordnung hervorbringen, so dass in der Folge zum Beispiel die Leistungsordnung der jeweiligen Klasse entsteht (vgl. Gellert & Hümmel 2008). Dies kann abstrakter als ein wechselseitiges Hervorbringen von sozialer Ordnung und ihren Akteur*innen betrachtet werden, die präfiguriert, aber dennoch kontingent ist (vgl. Pille & Alkemeyer 2018). In Anschluss an Drope und Rabenstein (2021, 319) bilden in einer praxeologischen Perspektive Schulklassen einen „spezifischen sozialen Zusammenhang, der mit Blick auf Praktiken rekonstruierbar ist“ und weiter „einen raum-zeitlich verteilten Zusammenhang menschlicher Leben [...], der durch Praktiken hergestellt, aufrechterhalten und verändert wird und der gleichzeitig der soziale Ort dieser Praktiken ist“. Beobachtet wird der soziale Zusammenhang, die gemeinsame Ordnung im „*doing commonness* im Sinne eines Bezugnehmens auf etwas Gemeinsames“ (Bossen & Merl 2021, 329). Hinsichtlich des hier im Fokus stehenden Schulanfangs in einer teilweise neu zusammengesetzten Klasse kann folglich danach gefragt werden, wo und wie auf Gemeinsames Bezug genommen wird oder auch wie etwas als Gemeinsames entworfen wird, auf das Bezug genommen werden kann.

Das empirische Datum bildet dabei die transkribierte Videoaufnahme eines Morgenkreises des dritten Schultages einer Schulklasse, die im Rahmen einer Videografie zu den ersten drei Schulwochen des Schuljahres einer Schulklasse. Bei der Klasse handelt es sich um eine jahrgangsgemischte Eingangsstufe, die im Rahmen einer Fallstudie mit teilnehmender Beobachtung und Videobeobachtung vor, während und nach dem Schulanfang begleitet wurde (vgl. Wagener 2017). Die untersuchte Klasse einer niedersächsischen Regelschule umfasste 24 Kinder, von denen zehn bereits seit einem Jahr in der Klasse waren und 14 als Erstklässler*innen neu hinzukamen. Rabenstein u. a. (2018) beschreiben, dass durch individualisierte Lernformen und jahrgangsübergreifende Klassenbildungen in der Sekundarstufe eine Pluralisierung der Bezüge aufträte. Dies resultiere in Einschränkungen in den Bezügen zu Gleichaltrigen und in fluideren Klassen durch häufigere (jährliche) Wechsel in der Zusammensetzung¹. Dies ist auch für den von uns analysierten Fall einer Eingangsstufenklasse festzustellen. Die Klasse besteht etwa zur Hälfte aus Kindern, die schon seit einem Jahr in der Schule sind, und aus den neu hinzukommenden Kindern, die hier ihre ersten Erfahrungen mit Schule und mit ihrer Klasse haben. Damit müssen auch der soziale Zusammenhang und seine soziale Ordnung neu ausgehandelt und hergestellt werden. Um diesen Herstellungsprozess in den Blick zu nehmen, wurden die vorliegenden Transkripte im Sinne der Dokumentarischen Methode zunächst in Hinblick auf die manifeste Ebene danach durchsucht, inwieweit sich hier Momente der expliziten Bezugnahme auf etwas Gemeinsames zeigen. Anschließend wurden ausgewählte Situationen, in denen sich die Bezugnahmen auf das Gemeinsame zeigten, reflektiert interpretiert, d. h. im Sinne des Wechsels der Analysehaltung vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘ analysierten wir, wie die Bezugnahmen auf das Gemeinsame performativ vollzogen werden. Hier war zudem von besonderer Bedeutung, wie sich wiederum die Anschlussnahmen der weiteren Akteur*innen an eine initiale Bezugnahme auf das Gemeinsame ausgestalteten (vgl. Bohnsack 2017).

3.2 Explizite Bezugnahmen auf Gemeinsames

Beobachten lässt sich im gesamten Videomaterial der ersten drei Schulwochen, dass es zahlreiche Maßnahmen und Bemühungen gibt, Gemeinsames darzustellen. Dies beginnt schon bei der Benennung der Klasse, die in diesem Fall nicht nur mit einer eher abstrakten Zahl und/oder Buchstabenkombination benannt wird, sondern einen Namen aus der Pflanzenwelt erhält, also als die Tulpenklasse² bezeichnet wird. Dieser Klassenname wird immer aufgerufen und sprachlich explizit werden die Klassenmitglieder dabei oft inkludiert: „Alle Kinder der Tulpenklasse“, „die Tulpenkinder“ usw. Zudem finden sich Versuche, die gemeinsame Geschichte

1 Darüber hinaus führen u. U. Projekte, Kurse und andere klassenübergreifende Angebote zu mehr Fluidität, das spielt aber bei unserem Fall noch keine Rolle.

2 Die Daten wurden anonymisiert.

des vorherigen Schuljahrs fortzuschreiben. Dies lässt sich an einem Eichhörnchen verdeutlichen, das immer wieder vor den Fenstern der Schulklasse zu sehen ist und von den Zweitklässler*innen sowie der Klassenlehrerin als „Klassentier der Tulpenklasse“ bezeichnet wird. So wird den neuen Schüler*innen bereits in den ersten Schultagen von den erfahrenen Schüler*innen berichtet: „Wir haben ein Eichhörnchen und das füttern wir.“ Das vor dem Fenster herumlaufende Eichhörnchen erlaubt es, in einem individualisierten Unterricht zwischendurch und ungeplant einen gemeinsamen Fokus einzunehmen, und so wird auch eine gemeinsame Geschichte bzw. Erinnerung geschaffen (vgl. auch Bossen & Merl 2021). Hieran zeigt sich, dass die Herstellung des Gemeinsamen von spezifischen Kontextbedingungen gerahmt ist. So gibt es die älteren Kinder, die auch als Teilgruppe als die „roten Kinder“ bezeichnet werden, und die neuen Kinder, die „grünen“.

Zu diesem Kontext gehört weiterhin, dass der Unterricht in weiten Teilen individualisiert ist. Die Schulkinder arbeiten in langen Phasen einzeln oder in Kleingruppen an ihren Materialien. Der Tag beginnt für die Kinder fließend, sie kommen ab 7:30 Uhr nach und nach an, können sofort in der Klasse zu ihren Sitzplätzen gehen und starten dort zunächst mit einer Arbeitsphase, in der sie relativ selbständig an verschiedenen Aufgaben arbeiten (sollen). Bis 8:00 Uhr müssen alle da und „startklar sein“ und die individualisierte Arbeitsphase setzt sich für ca. 30 bis 45 Minuten fort, bis der sogenannte Morgenkreis von der Lehrkraft initiiert wird, indem Musik abgespielt wird. Während zwar zuvor schon alle Klassenmitglieder im Raum waren, ist doch der Morgenkreis zumeist die erste Situation des Schultages, in der alle zusammenkommen. Anders als in einem nicht so sehr individualisierten Unterricht ist dies zugleich die Situation, in der Kollektivität und Gemeinschaft z. B. durch Sprechen im Chor performativ hervorgebracht werden kann. Auch wenn zwar durchaus in der freien und individualisierten Arbeitszeit die Lehrkraft die anwesenden Schüler*innen als Klasse anspricht, insbesondere um Regeln anzusprechen bzw. durchzusetzen, z. B. „Während der Arbeitszeit reden wir alle leise“, ist der Morgenkreis der Ort, in dem ein gemeinsamer Fokus und damit zugleich auch die Möglichkeit der Aushandlungen darüber hergestellt wird. Morgenkreise bzw. Sitzkreise sind eine Organisation der gemeinsamen Arbeit in der Klasse und bilden eine Öffentlichkeit. Sie sind ein „Kommunikationsraum“ (Rabenstein u. a. 2018, 179), der geschaffen wird und in dem das Klassengespräch organisiert ist. Es ist eine Sozialform, in der gemeinschaftliche Praktiken einen Raum haben. Mit Blick auf die ersten Schultage, die Frage nach der Konstitution der Schulklasse sowie nach der Herstellung einer möglichen schulischen Ordnung kommt dem Morgenkreis eine besondere Rolle zu.

3.3 Der Morgenkreis

Der Morgenkreis in der von uns beobachteten Klasse ist Teil der rhythmisierten Gestaltung des Schulvormittags und kann als klar strukturiert und in weiten

Teilen ritualisiert bezeichnet werden, wobei die Moderation dem sogenannten ‚Tageskind‘ obliegt, das bereits sichtbar an der Tafel nach einer festen Reihenfolge vermerkt wurde. Dieses Tageskind eröffnet den Morgenkreis durch das Entzünden einer Kerze, worauf dann eine Begrüßung in unterschiedlichen Sprachen folgt. Das Tageskind sagt etwa ‚Guten Morgen‘ und alle anderen Kinder wiederholen den Gruß. Es folgen Begrüßungen in weiteren Sprachen, die ebenfalls vor- und dann nachgesprochen werden. Das Vorsprechen kann das Tageskind selbst übernehmen oder dazu das Rederecht an andere sich meldende Kinder erteilen. Danach wird gemeinsam das sogenannte ‚Gedicht der Woche‘ gesprochen und ein Lied gesungen. Die Reihenfolge ist hierbei variabel, die Lehrkraft übernimmt die Leitung, sie beginnt und stimmt Lied oder Gedicht an und die Kinder sprechen oder singen mit.

Es wird dann zumeist die Anwesenheit geprüft, indem durchgezählt wird. Falls nicht alle da sind, wird kurz thematisiert, wer aus welchem Grund fehlt. Als Nächstes stellt das Tageskind verschiedene „wichtige Fragen“, so eine Aussage der Lehrkraft vom ersten Schultag. Hier übernimmt also wieder das Tageskind die Moderation, indem es pro Fragestellung drei Kinder auswählt oder sich selbst das Rederecht erteilt.

Die erste ‚wichtige‘ Frage ist die nach der Qualität der Arbeitszeit, die mit der Formulierung „Wie war die Arbeitszeit?“ gestellt wird. Insgesamt dürfen sich drei Kinder, nachdem sie vom Tageskind aufgerufen wurden, zur Arbeitszeit, also dem ersten Teil der Schulstunde, äußern. Daraus entsteht eine Gesamtbilanz zu dieser Arbeitszeit, die als Smiley von der Lehrkraft öffentlich festgehalten wird.

Mit der Formulierung „Was gibt’s Wichtiges?“ wird die nächste Frage aufgerufen. Moderiert durch das Tageskind sollen wiederum drei Kinder die Möglichkeit bekommen, sich zu selbstgewählten Themen zu äußern, die sie selbst als wichtig einschätzen. Die Lehrerin erläutert dies am ersten Schultag: „Jeder, der was Wichtiges zu erzählen hat, das wir alle wissen sollen, der kann sich jetzt melden.“ Aufgerufen wird hiermit, dass die Themen auch von potentiell klassenöffentlichem Interesse sind oder sein sollten.

Der weitere Verlauf des Morgenkreises ist variabel, die Moderation übernimmt hier wieder die Lehrkraft. Es werden zum Teil zukünftige Aufgaben eingeführt, Arbeitsergebnisse präsentiert oder aktuelle organisatorische Dinge besprochen. Zum Ende des Morgenkreises darf das Tageskind die Kerze auspusten.

Der Morgenkreis erscheint bereits in dieser Betrachtung als ein relevanter Ort für die Konstitution der Schulklasse gerade auch mit Blick auf den Schulanfang. In seinem ritualisierten Ablauf sind verschiedene Momente enthalten, in denen die Schulklasse explizit aufgerufen und auch Gemeinsames thematisch wird. So wird durch das Durchzählen und das Thematisieren von Abwesenheiten die Klasse als organisatorisches Konstrukt relevant gemacht und damit zugleich verdeutlicht, dass An- und Abwesenheit in der Schulklasse bemerkt werden. Zudem wird glei-

ches und sogar gleichzeitiges Agieren, z. B. beim Nachsprechen der Begrüßung, für die einzelnen Mitglieder der Klasse möglich. Insbesondere dieses gleiche Agieren rekurriert auf explizite und implizite Regeln der Gemeinschaft, der Klasse, und bringt somit performativ die gemeinsame, schulische Ordnung hervor (vgl. Bossen & Merl 2021). Daher lohnt es sich, exemplarisch und rekonstruktiv diese Performanz in den Blick zu nehmen.

3.4 Exemplarische Rekonstruktion des Elements „Wie war die Arbeitszeit?“

Wie bereits ausgeführt, ist der Verlauf des Morgenkreises klar strukturiert und erlaubt gleiches Handeln, sodass beispielsweise die Moderation auch von einem Schulkind übernommen werden kann und trotzdem der ritualisierte Rahmen aufrecht erhalten bleibt. Zugleich finden sich Elemente, die zwar in ihrem grundsätzlichen Verlauf geregelt sind und für die bestimmte, explizite Regeln gelten, die aber dennoch Raum für eigendynamische Ausgestaltung zulassen. Dies betrifft alle Ritualelemente aus dem Bereich „Wichtige Fragen“. Hier ist geregelt, was das Thema ist, z. B. die Bewertung der Arbeitszeit, und wie viele Schüler*innen sich zu diesem Thema äußern dürfen. Die Form der Antworten, also wie die Bewertung zu geschehen hat, wird jedoch nicht explizit gerahmt, sondern implizite Regeln werden performativ vollzogen. Genau hier zeigt sich, wie Schulkinder Anschluss an die gemeinsame Rahmung nehmen und diese zugleich bearbeiten und hervorbringen. In den Blick kommt so, wie sich das Gemeinsame, also die Schulklasse und zumindest Aspekte ihrer Ordnung konstituieren:

- „Roya: Wie war die Arbeitszeit? [Mehrere Schulkinder melden sich] Ähm – Fatme?
 Fatme: Ich fand die gut.
 Peter *hoch*: Ich fand die Spitze, nicht?
 Fatme: Ich habe viel geschafft und ich war – ich habe eine ganze Seite voll mit dem neuen ABC-Heft gemacht.
 Peter *hoch*: Die Laut-
 Fatme: Die Lautstärke war – super.
 Peter *leise*: Tolle Arbeitszeit, nicht?
 Frau Berg: War für den Anfang gut, ne?“

Zur Eröffnung der „Bewertung der Arbeitszeit“ stellt das Tageskind Roya die im Ritual so vorgegebene Frage und ruft auch ein Kind, Fatme, auf. Fatmes Beantwortung folgt dem Schema: Bewertung, Erläuterung, Bewertung der Lautstärke. In Hinblick auf die Erläuterung fällt auf, dass als (implizite) Begründung das eigene gute Vorankommen („eine ganze Seite voll“) enthält. Damit wird nicht nur eine Erwartung an eine gute Arbeitszeit reproduziert, sondern Fatme macht ihr Tun und vor allem ihren Leistungsstand klassenöffentlich (vgl. Zaborowski u. a. 2011) und zwar ohne explizit dazu aufgefordert zu sein. Sie beteiligt sich damit an der Herstellung einer Leistungsordnung innerhalb der Klasse und positioniert sich selbst in dieser Ordnung. Diese Positionierung verweist zudem auf eine Pro-

duktorientierung (vgl. Breidenstein 2006). Gleichzeitig scheint Peter, der damit die explizite Regel des Drannehmens und des damit gewährten Rederechts an eine Person unterläuft, imitierend bzw. parodierend zu agieren. Darin liegt performativ sowohl die Distanzierung vom Ritual und damit auch von den schulischen Erwartungen als auch ein Soufflieren mit Blick auf Fatmes Äußerungen: So heischt das „nicht?“ nach seiner übersteigerten Bewertung nach Bestätigung und damit auch nach weiteren Ausführungen. Ferner führt Peter eine weitere relevante Bewertungsdimension, die Lautstärke, ein und bahnt so zugleich den weiteren Verlauf an, der offenbar erwartbar ist, ohne expliziert zu werden. Peter nimmt – wenn auch leise und damit vielleicht nicht an die Klassenöffentlichkeit gerichtet –, als erster die Gesamtbewertung vor, an die sich eine Relativierung bzw. eine Bewertung durch die Lehrkraft anschließt. Peters Sprechakte rekurren auf eine unterstellte Struktur des Antwortverlaufs, die zwar nicht vorgegeben scheint, die aber die erwartete ist. Diese Struktur des Antwortverlaufs wird durch das gemeinsame Handeln der Schüler*innen und auch der Lehrkraft hervorgebracht. Gleichzeitig werden zudem verschiedene Dimensionen aufgeführt, die offenbar zur Bewertung der Arbeitszeit genutzt werden können. Die Sprechenden aktualisieren diese Dimensionen so zugleich als Erwartungen und positionieren sich zu diesen: So machen sie klassenöffentlich, ob sie z. B. die Leistungserwartungen erfüllen und wie sie selbst z. B. die Lautstärke und somit auch die Klasse bewerten. Die diese erste Sequenz abschließende relativierende Bewertung der Lehrkraft, die darauf verweist, dass die normalen Erwartungen an die Arbeitszeit höher sind, kann hier gerade für die Aktualisierung von Erwartung als zentrale Rahmung gefasst werden.

„Roya: David!

David: Ich fand die Arbeitszeit auch gut. [*Peter zeigt weiter auf*] Ich habe im Dünnie gearbeitet und ich habe bei Daniel so gut geholfen!

Frau Berg: Ja?

David: Mhm.

Frau Berg zu *Daniel*: Daniel, hat das gut geklappt mit deinem Nachbarn?

David zu *Daniel*: Daniel!

Daniel *sehr leise*: Ja.

Frau Berg: Schön!“

Nun wird David vom Tageskind aufgerufen, der sich wörtlich an die erste Bewertung von Fatme anschließt, die vorherige Antwortstruktur reproduziert und gleichzeitig eine weitere Bewertungsdimension einführt: Seine Erläuterung macht zwar sein inhaltliches Tun klassenöffentlich, ohne dies jedoch detailliert oder bewertend wie zuvor Fatme einzuordnen. Stattdessen hebt er eine soziale Leistung hervor: Er hat als Zweitklässler seinem Patenkind Daniel „so gut geholfen“. Als Leistung, die eine gute Bewertung der Arbeitszeit legitimiert, wird hier auf eine soziale Dimension, nämlich die Patentätigkeit, verwiesen. Die Bewertung dieser Patentätigkeit bzw. die Überprüfung der Selbstbewertung wiederum werden von

der Lehrkraft an den Erstklässler delegiert, der nach einem weiteren Aufrufen durch seinen Paten dessen Aussagen validiert. Wie bereits die Gesamtstruktur der Aushandlung – drei einzelne Schüler*innenäußerungen und dann Gesamtbewertung der Arbeitszeit stellvertretend für die Klasse von der Lehrkraft in Form eines Smileys – geht es nicht ausschließlich um die individuellen Wahrnehmungen und Empfindungen, sondern auch immer um die gemeinsam geteilte Wahrnehmung und Bewertung. Zugleich werden die individuellen und die kollektiven Dimensionen häufig von der Lehrkraft eingeordnet und wiederum bewertet. So liegt in der sehr wohlwollenden abschließenden Aussage dieser zweiten Sequenz dann auch eine besondere Wertschätzung gegenüber der sozialen Leistung.

„Roya: Peter – der Letzte.

Peter lebhaft in die Runde nickend: Die Arbeitszeit war spitze, Jakob und ich haben nicht so viel geschafft, [Er legt kurz den Kopf schief] aber ich habe ihm auch geholfen. [Er nickt Jakob zu.]

Roya: Ich nehme mich noch selber dran, nicht?

Frau Berg: Mhm, ja, aber noch – zu Jakob – Jakob? Hat das gut geklappt [Jakob und Peter nicken.] mit eurer gemeinsamen Arbeit?

Jakob *leise*: Mhm.

Frau Berg: Prima.“

Als letzter – hiermit ruft Roya als Tageskind die explizite Struktur des Rituals in Erinnerung – wird Peter aufgerufen. Er wiederholt seine euphorische Bewertung vom Anfang. Mit Blick auf seine Erläuterung zu seiner Nicht- oder Weniger-Leistung, bei der er nicht nur sich, sondern zugleich sein Patenkind, den Erstklässler Jakob, klassenöffentlich positioniert, kann dieses „spitze“ als distanzierend (ironisch oder provokant) gelesen werden. Gleichzeitig beansprucht er jedoch geholfen zu haben. Wiederum lässt die Lehrkraft diese Einschätzung von dem anderen beteiligten Schüler überprüfen, macht damit aus dem Helfen sogar ein gemeinsames Arbeiten und blendet den Aspekt der Nicht- oder Wenig-Leistung dabei ab. Jakobs verhaltene Zustimmung zu Peters Bewertung löst eine sehr gute Evaluation bei der Lehrerin aus: „Prima“. Die Lehrkraft wendet damit zugleich die mögliche Distanzierung von schulischen Leistungserwartungen unter Rückgriff auf die soziale Dimension: Peters sehr gute Bewertung wird durch die hochgeschätzte soziale Leistung legitimiert.

„Roya: Ich nehme mich mal jetzt als Letzte erst mal selbst dran. Ähm, ich fand die Arbeitszeit gut, nur, ich habe nicht so viel geschafft, weil, beim Dickie, da – da bin ich noch nicht so voran, -

Frau Berg: M-hm.

Roya: – aber ich habe eine Aufgabe davon geschafft.“

Jetzt ruft sich das Tageskind selbst auf und knüpft an die veränderte Antwortstruktur an: Auch sie bewertet die Arbeitszeit als gut, auch wenn sie nicht viel

geschafft habe. Anders als Peter zuvor beschreibt sie, was sie gemacht hat (Dickie = dickes Mathebuch). Und sie deutet ein generalisiertes Nicht-Leisten/Scheitern an („da bin ich noch nicht so voran“). Vor dieser Folie kann dann jedoch ein Erfolg verkündet werden: Eine Aufgabe hat Roya geschafft. Letztlich führt Roya hier eine individuelle Bewertungsnorm ein. Offenbar anders als „eine Seite“ ist „eine Aufgabe“ zunächst nicht ausreichend. Mit Blick darauf, dass Roya in diesem Mathebuch noch nicht so viel geschafft hat, kann die eine Aufgabe als Erfolg ausgerufen werden. Gerade in Bezugnahme darauf, dass auch die vorherigen Äußerungen eher Nicht-Leistung, Nicht-Vorankommen aufgerufen haben, kann zwar beobachtet werden, dass dieses individualisiert wird, aber zugleich etablieren die Schüler*innen einen performativen Rahmen, in dem dieses Nicht-Leisten klassenöffentlich sagbar und damit auch zu einem gemeinsamen Bezugspunkt wird. So nimmt sich Roya dran, als Peter dieses Thema aufruft. Zudem ist an dieser Stelle zu berücksichtigen, dass zunächst nur Zweitklässler*innen gesprochen haben. Es zeigt sich, dass mit Blick auf die schulischen Leistungserwartungen nicht nur eine individuelle Positionierung, sondern auch eine Positionierung der Klasse vorgenommen wird, indem das Nicht-Leisten als der gemeinsame Bezugspunkt und sogar die Erstklässler*innen entsprechend positioniert werden. Zu fragen wäre, ob die Schüler*innen gemeinsam eine nicht-leistungsstarke Klasse hervorbringen. Eine weitere Lesart könnte sein, dass ein performatives Muster der Selbstbewertung zur Aufführung gebracht wird, dass auch schon die Inszenierung von Selbstkritik beinhaltet (vgl. Rabenstein 2016).

- „Frau Berg: Mhm! Jule möchte sich auch – sie nickt Jule zu – da sag’ du mal was.
 Jule *langsam*: Also, ich fand die Arbeitszeit einfach toll!
 Frau Berg: Ehrlich? Was hat dir so gut gefallen?
 Jule: Hm, dass, ähm – die Lautstärke so gut ist.
 Frau Berg: Konntest du gut arbeiten, nicht? Das ist wichtig, dass man sich konzentrieren kann.“

Jetzt kommt durch das Aufrufen der Lehrerin zum ersten Mal eine Erstklässlerin¹ zu Wort und formuliert eine begeisterte Bewertung („einfach toll“), indem sie die vorherige gebräuchliche Form aufgreift („also, ich fand...“). Die bloße Bewertung zieht dann eine Nachfrage der Lehrerin nach sich, woraufhin Jule auf die gute Lautstärke verweist. Hier wird die implizite Antwortstruktur aufgerufen: Es reicht in dieser Situation nicht mehr aus, bloß die individuelle Situationswahrnehmung mitzuteilen, selbst wenn diese uneingeschränkt gut ist. Es braucht immer eine Erklärung bzw. Begründung. Dies macht nicht nur die Nachfrage, sondern auch

1 Unter einer anderen Perspektive ließe sich auch gut das Verhalten der Lehrkraft interpretieren. Die Lehrkraft selbst weicht die Beteiligungsregel auf. Auch die späteren Sprechakte zeigen, dass sie damit die Beteiligung von Erstklässler*innen praktisch durchsetzt und so bedeutsam macht. Allgemeiner gesprochen: Die formale Moderation übernimmt ein Schulkind, aber die Ausgestaltungsmacht obliegt weiterhin der Lehrkraft.

der weitere Sprechakt der Lehrkraft deutlich, der einen Zusammenhang zwischen Lautstärke und Qualität der Arbeitszeit herstellt. Ferner macht sie an dieser Stelle deutlich, dass die jeweilige Bewertung der Arbeitszeit auf der individuellen Wahrnehmung vor allem der Nutzung der Arbeitszeit beruht: Jule konnte gut arbeiten – so die Zuschreibung der Lehrerin, ohne dass Jule selbst ihr Arbeiten zum Gegenstand gemacht hat.

Dann lässt die Lehrerin entgegen der expliziten Regel eine weitere Erstklässlerin zu Wort kommen:

„Tilda: Ich finde ja einfach nur die Arbeitszeit ganz toll und so – dass wir nicht schreiben und so mehr lernen müssen, eher mehr malen.

Frau Berg: Aber das war ja eben schon fast ein bisschen Rechnen, nicht? Wenn du auf der nächsten Seite weiter machst im Dünnie, dann musst du schon richtig rechnen. Nicht? Jetzt musst du zuerst mal die Zahlen üben auf der allerersten Seite. Also --

Tilda: Ja.

Frau Berg: Eure Arbeitszeit, habt ihr gesagt, war prima.“

Auch Tilda ahmt die Struktur nach: Sie spricht eine begeisterte Bewertung der Arbeitszeit aus und führt dann ihre Tätigkeit während der Arbeitszeit als „nicht schreiben und so mehr lernen“, sondern als „malen“ aus. Die Bewertungen der Erstklässlerinnen, schon durch die andere Wortwahl „toll“, könnten somit eine individuelle Dimension des Angenehmseins, des Spaßhabens aufrufen und damit aus einer schulischen Perspektive als ein In-Frage-Stellen des Konstruktes „Arbeitszeit“ erscheinen: Tilda und eventuell auch Jule hatten vielleicht eher mit Anstrengungen gerechnet und sind geradezu positiv überrascht. Damit wird auch fraglich, ob es in der Arbeitszeit ums Arbeiten geht. Die Lehrerin bemüht sich, aus dem Malen wieder ein „Rechnen“ oder zumindest „fast ein bisschen Rechnen zu machen“. Und das ‚richtige‘ Rechnen wird in Aussicht gestellt. Die Perspektive, dass Arbeit, die nicht als Lernen oder Anstrengung erscheint, ‚toll‘ ist, wird damit zurückgewiesen, denn die Lehrerin bewertet nicht positiv, dass Tilda die Arbeit so leichtfällt und Freude bereitet, sondern stellt ihr ‚echte Arbeit‘ in Aussicht. Hier nimmt die Lehrkraft eine zentrale Rahmung der möglichen gemeinsamen Ordnung vor: Während das Explizieren von Nicht-Leistungen zugelassen, die Thematisierung von sozialen Leistungen positiv bewertet wird, sodass es für die Schüler*innen möglich bleibt, auf diese Dimensionen und Aspekte zuzugreifen, wird Tildas Deutung hier zurückgewiesen. Zu erwarten ist, dass dies ein Aufgreifen durch andere Schüler*innen so zumindest erschweren wird. An dieser Stelle endet zugleich die Verhandlung über die Arbeitszeit, indem die Lehrkraft die Gesamtbewertung vornimmt, die die unterschiedlichen Einzelaussagen auf der Bewertungsebene zusammenführt: „Eure Arbeitszeit war prima“. Mit Blick auf die Verhandlung des Nicht-Leistens kann dies auf den ersten Blick irritieren. Hier

dokumentiert sich eine weitere Funktion der individuellen Äußerung: Ähnlich wie bei der klassenöffentlichen Hervorbringung des ‚richtigen Wissens‘ dienen die individuellen Äußerungen zur Bewertung der Arbeitszeit dazu, gleichzeitig den normativen Rahmen, die normativen Erwartungen an eine gute Arbeitszeit zu bestätigen und zu reproduzieren (vgl. Meseth 2011). Und auch wenn die Schüler*innen sich teilweise nicht als leistungsstark hervorbringen, so wird die Klasse dennoch als ruhig arbeitend und sich gegenseitig helfend und damit auch schulischen Erwartungen verpflichtet dargestellt.

4 Diskussion der Ergebnisse und Fazit

Mit Blick auf die Frage der Konstitution einer Schulklassse am Schulanfang kann konstatiert werden, dass sich insbesondere im Morgenkreis, aber durchaus auch in anderen Interaktionen ‚Wir-Gefühl‘ verbunden mit gemeinsamen Erlebnissen und Erinnerung (vgl. Kellermann 2012), angebahnt wird, indem sich beispielsweise Schüler*innen und Lehrkraft ein Klassentier schaffen und gemeinsam Lieder singen und Gedichte sprechen. Es lässt sich vermuten, dass hier auch die pädagogische Intention aufscheint, aus der Klasse eine Gruppe zu machen (vgl. Drope & Rabenstein 2021). Mit Blick auf die dargestellten Forschungsergebnisse, nach denen die Konstitution von neuen Klassen häufig mit der Herstellung auch einer gemeinsamen Ordnung sowie eines sozialen Zusammenhangs, zu dem sich die Einzelnen wiederum positionieren, einhergeht, können unsere Ergebnisse folgendermaßen bilanziert werden. Performativ rekurriert die Interaktion im Morgenkreis auf das typische Unterrichtsinteraktionsmuster aus Frage – Antwort – Evaluation (vgl. Mehan 1979; Lüders 2011). Dazu tragen vor allem die Struktur des Rituals, nach der das moderierende Kind fragt und das Rederecht verteilt und das mit Rederecht ausgestattete Kind antwortet, sowie das Verhalten der Lehrerin, die bei allen Antworten – außer einer – abschließend eine Evaluation durchführt, bei. Neben der Einübung dieser prinzipiellen Struktur von Unterrichtsinteraktionen kann beobachtet werden, dass innerhalb dieses Rahmens auch gemeinsam geteilte Orientierungen ausgehandelt werden. Hervorgebracht, bearbeitet und für die jeweilige Situation aktualisiert werden so zugleich schulische Erwartungen: So stellt das ‚produktorientierte Vorankommen‘ während der Arbeitszeit nicht nur einen Begründungszusammenhang für die vorgenommene Bewertung der Arbeitszeit dar, sondern zur Aufführung gebracht wird eine spezifische Leistungsordnung (vgl. Gellert & Hümmel 2008), in dem einzelne Schüler*innen ihr eigenes Vorankommen klassenöffentlich machen und wiederum bewerten, wobei zugleich ein mögliches Nicht- oder zumindest Wenig-Leisten als ein gemeinsamer Bezugspunkt hervorgebracht wird. Zu fragen ist, ob sich zugleich eine spezifische „Klassenidentität“ (Pille & Alkemeyer 2018, 167) etabliert: Diese Klasse bringt

sich als nicht-leistungsstarke, aber auch ruhig arbeitende Klasse hervor und dies regelt auch, was von der Klasse und von den Einzelnen erwartet werden kann. Zu beobachten ist jedoch gleichzeitig, dass soziales Leisten in den Formen ‚gutes Helfen‘ und ‚gemeinsames Arbeiten‘ ebenfalls als gemeinsamer Bezugspunkt hervorgebracht und in besonderer Weise von der Lehrkraft positiv aufgenommen wird. Mit Blick auf die angedeutete Klassenidentität mit ihrer Leistungsordnung könnte gefragt werden, inwiefern insbesondere diese soziale Dimension nicht nur zu Beginn der Grundschulklasse, sondern generell bedeutsam ist und sich auch von Leistungsordnungen und Klassenidentitäten, wie sie für die weiterführenden Schulen rekonstruiert wurden, unterscheiden.

Aufschlussreich wäre es zudem, den Fortgang der Herstellung der neuen Klasse weiter zu beobachten. Weiterhin wäre zu fragen, in welchem Verhältnis die individuellen Positionierungen zum gemeinsamen Rahmen stehen. So zeigt sich, dass die Klasse und ihr gemeinsames Arbeitsverhalten, das hier als ruhig und an schulischen Erwartungen z. B. des gegenseitigen Helfens orientiert dargestellt wird, zugleich der ermöglichende Rahmen des individuellen Arbeitens sind: Nur wenn die Klasse ruhig arbeitet, kann auch die einzelne Person gut arbeiten. Zusätzlich finden sich positionierende Zugriffe auf die neuen Schüler*innen, wenn z. B. Peter auch sein Patenkind als nicht-leistend positioniert. Gleichzeitig ist – wie eben ausgeführt – eine eher distanzierte Positionierung einer Erstklässlerin zu beobachten. Auch hier wären weitere Forschungen sicherlich ertragreich, und zwar auch aus einer schul- und sozialisationstheoretischen Perspektive, indem sowohl die Herstellung einer spezifischen Klasse wie das individuelle Ins-Verhältnis-Setzen und Gesetztwerden in den Blick genommen werden. So kann ähnlich wie bei den oft als peerkulturell ausgelegten Praktiken, die sich in Distanz zu den schulischen Erwartungen und somit zur Rollenförmigkeit begeben (vgl. z. B. Deckert-Peaceman 2023), das Ausbalancieren von kollektiven (Rollen-)Erwartungen und individuellen Positionierungen nachgezeichnet werden. Dieses Sich-ins-Verhältnis-Setzen und auch das Ins-Verhältnis-gesetzt-Werden hat weiterhin mit Blick auf die schulische Leistungsordnung und damit auf Selektion eine zentrale Funktion. Die (Selbst-)Bewertung der jeweiligen Schüler*innenleistung vollzieht sich mit Blick auf die Klasse und die kollektiv hervorgebrachten Unterrichtsergebnisse. Gerade in den klassenöffentlichen Unterrichtsgesprächen, in denen das anerkannte Wissen und Können gemeinsam entwickelt wird, wird gleichzeitig klar, wie sich die einzelnen Schüler*innen innerhalb der Leistungsordnung (vgl. Rabenstein u. a. 2013) der Klasse verorten und verorten lassen. Hierzu muss somit wiederum gleichzeitig Raum für individuelle Leistungsdemonstration bleiben. Genau dieses Zusammenspiel von klassenspezifischer Leistungsordnung und der individuellen Positionierung könnte so in den Blick genommen werden.

Literaturverzeichnis

- Bennewitz, H. (2009): Zeit zu Zetteln! Eine Praxis zwischen Peer- und Schülerkultur. In: H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: Springer VS, 119-136.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bossen, A. & Merl, Th. (2021): Zur Fragilität von Gemeinschaft und Inklusion. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14 (2), 325-340. DOI: 10.1007/s42278-021-00113-y.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. In: *Die Deutsche Schule* 94 (3), 318-328.
- Deckert-Peaceman, H. (2023): Kinder, Autonomie und Hausaufgabenbetreuung. In: K. Bräu; L. Fuhrmann & P. Rother (Hrsg.): *Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben*. Weinheim: Beltz Juventa, 136-147.
- Drepper, T. & Tacke, V. (2012): *Die Schule als Organisation*. In: M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.): *Handbuch Organisationstypen*. Wiesbaden: Springer VS, 205-237.
- Drope, T. & Rabenstein, K. (2021): Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung* 22 (2), 315-330. DOI: 10.3224/zqf.v22i2.09.
- Gellert, U. & Hümmer, A.-M. (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 11 (2), 288-311. DOI: 10.1007/s11618-008-0019-1.
- Herzog, W. (2009): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: R. Becker (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, 155-194.
- Kelle, H. (2005): Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generation als kulturelle Praxis. In: H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: Springer VS, 83-108.
- Kellermann, I. (2008): Vom Kind Zum Schulkind. Die Rituale Gestaltung der Schulanfangsphase. eine Ethnographische Studie. Leverkusen-Opladen: Budrich.
- Kellermann, I. (2012): Emotionen – Formen – Gesten. Ein ethnographischer Blick auf verborgene Dimensionen von Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1 (15), 97-114.
- Leditzky, C. (2018): Erster Schultag – zwei Klassen, zwei Gestaltungslogiken. In: *Erziehung & Unterricht* 168 (1-2), 102-113.
- Lüders, M. (2011): Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In: W. Meseth; M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 175-189.
- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meseth, W. (2011): *Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12 (2), 177-197.
- Parsons, T. (1979): *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (3. unveränd. Aufl.). Frankfurt/M.: Fachbuchhandlung für Psychologie, Verlagsabteilung.
- Pille, Th. & Alkemeyer, Th. (2018): „Nochmal ganz langsam für Michele!“. Ein praxeologisch-performativer Blick auf Anerkennungsprozesse und Differenzbildungen im Unterricht. In: J. Budde; M. Bittner; A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.): *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 150-172.
- Rabenstein, K.; Idel, T.-S.; Reh, S. & Ricken, N. (2018): Funktion und Bedeutung der Schulklasse im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Anderen-Verhältnissen aus ethnographischen Fallstudien. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (2), 179-196.
- Rabenstein, K.; Reh, S.; Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (5), 668-690.

- Rabenstein, K. (2016): Das Leitbild des selbstständigen Schülers – revisited. In: K. Rabenstein & B. Wischer (Hrsg.): Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg? 1. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer (Bildung kontrovers), 47-63.
- Sertl, M. (2018): Die Klasse als Grundeinheit von Schule und Unterricht. In: *Erziehung & Unterricht* 168 (1-2), 83-93.
- Wagener, U. (2017): Paten und ihre Patenkinder am Schulanfang in einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe: Auftrag und Verantwortung. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 10 (1), 38-49.
- Wenzl, T. (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 3). Wiesbaden: Springer VS.
- Zaborowski, K. U.; Meier, M. & Breidenstein, G. (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasien und Sekundarschule (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 32). Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen

Katenbrink, Nora, Dr. phil.

Universität Bielefeld

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: rekonstruktive Schulforschung und Unterrichtsforschung;

Professions- und Professionalisierungstheorie und -forschung

Nora.katenbrink@uni-bielefeld.de

Wagener, Uta

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kreativität in Lernprozessen, Lehrer*innenbildung,

Selbstreguliertes Lernen

uta.wagener@uni-oldenburg.de

II Sozialtheoretische Diskussionen zur Schulklasse, methodologische Einsätze sowie ihre Empirisierung

Richard Lischka-Schmidt

Die Schulklasse als Sozialsystem. Theoretische Fundierungen im Anschluss an Parsons und empirische Einblicke am Beispiel des Vertretungsunterrichts

Abstract

Der Beitrag entfaltet eine auf Parsons' Handlungssystemtheorie basierende normativ-systemtheoretische Konzeptualisierung der Schulklasse und plausibilisiert diese am Beispiel zweier Situationen im Zusammenhang mit dem Vertretungsunterricht. Dazu werden zunächst die theoretischen Grundlagen nach Parsons skizziert, v. a. die Konzepte ‚Sozialsystem‘ und ‚normative Kultur‘. Im Anschluss daran wird die Schulklasse als ein Sozialsystem entworfen, das selbst aus verschiedenen Sozialsystemen besteht und in eine u. a. aus anderen Sozialsystemen bestehende Umwelt eingebettet ist, wobei all diese Sozialsysteme von je spezifischer normativer Kultur gekennzeichnet sind. Das Beispiel des Vertretungsunterrichts zeigt, wie für schulische Interaktionen normative Kultur verschiedener Sozialsysteme bzw. verschiedener Systemebenen konstitutiv ist.

1 Einleitung

Talcott Parsons' 1959 erschienener Aufsatz „The School Class as a Social System“ (Parsons 1959a) ist ein auch nach mehr als 60 Jahren immer noch häufig zitierter Klassiker der Schulpädagogik. Der Text weist dabei eine eigenartige Rezeption auf. Zwar wird er häufig zitiert – kaum aber andere Teile von Parsons' Werk, was Turner (1986, 187) als „piece-meal approach to Parsons' sociology“ bezeichnet. Auch „wird der Text zumeist nur noch referiert, aber nicht mehr diskutiert“ (Hellmann 2015, 530), es finden sich also kaum forschende Auseinandersetzungen mit ihm. All dies ist umso erstaunlicher, als der Text einige Begriffe und Konzepte enthält, die dort nicht weiter erläutert werden, aber im Kontext von Parsons' Theorie insgesamt eine tragende Bedeutung haben, etwa die Begriffe des Sozialsystems, der Funktion oder der Rolle.

Dieser Befund ist Anlass für den vorliegenden Beitrag, der dies mit dem empirischen Phänomen des Vertretungsunterrichts verknüpft.¹ Die zentrale Frage des Textes lautet, was es bedeutet, die Schulklasse² theoretisch im Anschluss an Parsons als Sozialsystem zu konzeptualisieren und welche Einsichten dies für ihre qualitative Erforschung bietet. Diese Frage stellt sich auch deshalb, weil Parsons zwar einige Einsichten über die Schulklasse formuliert hat, gerade seine handlungssystemtheoretischen Grundlagen aber nicht systematisch und umfassend auf den Gegenstand der Schulklasse angewendet hat. Der Beitrag füllt diese theoretische Leerstelle. Damit wird auch das Problem aufgegriffen, das Ausgangspunkt des Sammelbands ist: die Frage, wie sich die Schulklasse (sozial-)theoretisch bestimmen lässt und was dies für ihre empirische Erforschung bedeutet. Der Beitrag entfaltet folglich *einen* theoretischen Zugriff auf die Schulklasse und eröffnet damit *eine* Antwort auf die Frage des Sammelbands.

Zunächst sollen die Grundlagen von Parsons' Handlungssystemtheorie skizziert werden (Kap. 2). Im Folgenden wird die darauf basierende Konzeptualisierung der Schulklasse theoretisch entfaltet und an einigen empirischen Beispielen veranschaulicht (Kap. 3). Das Beispiel des Vertretungsunterrichts dient im Anschluss daran dazu, diese Konzeptualisierung anhand zweier rekonstruierter Unterrichtssituationen einer näheren empirischen Triftigkeitsprüfung auszusetzen (Kap. 4). Wenn mit Vertretungsunterricht hier klassen- bzw. lehrpersonen,fremder' Unterricht gemeint ist – Schulklasse und Lehrperson kennen sich also nicht –, dürften Routinen, implizite Normen, gemeinsame Erwartungen usw. weniger ausgeprägt oder fragiler sein als im ‚normalen‘ Unterricht. Daraus folgt die hier zugrunde gelegte These, dass in solchen Situationen „die Bedingungen der ‚Normalität‘ von Unterricht in deutlicherer Weise hervortreten“ (Breidenstein & Jergus 2005, 182) und damit das, was die Schulklasse zu einer Schulklasse macht. Abschließend wird resümiert, welche Erkenntnisse die Konzeptualisierung der Schulklasse als ein Sozialsystem für ihre qualitative Forschung verspricht (Kap. 5).

2 Handlungssystemtheoretische Grundlagen

2.1 Systeme

Parsons' soziologische Theorie lässt sich nicht nur als Handlungs- und als funktionalistische Theorie charakterisieren, sondern auch als Systemtheorie (vgl. Lischka-Schmidt 2024, 132). Dieser wohnt eine konstruktivistische Grundhaltung inne: Systeme sind nicht einfach da, sondern etwas wird als System aufgefasst (vgl. Jen-

1 Er ist auch Anlass für die Dissertation des Autors (vgl. Lischka-Schmidt 2024), in der die hier nur skizzierten theoretischen Grundlagen Parsons' ausführlicher aufgearbeitet sind.

2 Der Begriff ist in einem weiten Sinne zu verstehen, umfasst also nicht lediglich die Jahrgangsklasse als „Normalform der Klasse“ (Rabenstein u. a. 2018, 181), sondern alle Arten von Lerngruppen.

sen 1980, 48f., 78). Damit kann der Systembegriff als flexibel verwendbare Heuristik zur Analyse der Realität dienen.

Unbenommen anderer systemtheoretischer Einsätze lässt sich ein System nach Parsons als Zusammenhang von Einheiten definieren, der von einer Umwelt abgrenzbar ist (vgl. Parsons 1976, 275; Lischka-Schmidt 2024, 114ff.). Trotz der Abgrenzbarkeit beinhalten Parsons' Systeme Austauschverhältnisse mit der Umwelt, es sind sogenannte offene Systeme (vgl. Parsons 1976, 278). Kennzeichnend für sie ist ferner, dass sie sich sowohl ‚räumlich‘ als auch ‚zeitlich‘ als System erhalten (vgl. Wenzel 1991, 26f.). Sie grenzen sich also von der Umwelt durch ein „distinctive intrasystem pattern“ (Parsons 1959b, 643) ab und tendieren zu einer gewissen zeitlichen Kontinuität, was jedoch nicht heißt, dass es Veränderung oder Auflösung eines Systems nicht geben könnte.

Für eine systemtheoretische Analyse der Realität stellen sich folglich die Fragen, inwiefern bestimmte Einheiten einen Zusammenhang aufweisen und daher als System aufgefasst werden können, welchem Erkenntniswert dem im Gegensatz zu anderen Theoretisierungen zukommt, worin die Umwelt des Systems besteht und wie sich die Austauschverhältnisse mit ihr darstellen.

2.2 Sozialsysteme, normative Kultur und soziale Ordnung

In seiner Theorie arbeitet Parsons mit verschiedenen Arten von Systemen, v. a. mit Persönlichkeits-, Kultur- und Sozialsystemen als *Handlungssystemen*. Sozialsysteme beziehen sich auf soziales Handeln, also auf die Interaktion mehrerer Akteur*innen (vgl. Parsons & Shils 1951, 55). Solches Handeln als System aufzufassen, impliziert, dass die Interaktion der entsprechenden Akteur*innen von ‚überzufälligen‘ Charakteristika gekennzeichnet ist und sich dahingehend von anderen Interaktionszusammenhängen abgrenzt (vgl. Parsons & Shils 1951, 195). Folgen wir Parsons, so lassen sich diese Charakteristika mit dem Konzept der normativen Kultur einfangen. Das heißt: Jedes Sozialsystem wird von einer bestimmten, für dieses System spezifischen normativen Kultur konstituiert (vgl. Parsons 1976, 168, 183).

Normative Kultur bezeichnet grundsätzlich Standards für Selektionen im Handeln (vgl. Parsons 1951, 12; Parsons & Platt 1973, 36f.; Lischka-Schmidt 2024, 46, 56, 103ff.). Bestehen im Handeln Wahlmöglichkeiten, etwa zwischen verschiedenen Zielen, bietet normative Kultur eine Entscheidungsbasis dafür. Dies ist auf allen Ebenen des Handelns anzutreffen: in einer einzelnen Handlungssituation, im wiederholten individuellen Handeln bzw. einem Persönlichkeitssystem, in einem Sozialsystem, etwa zwei Freund*innen, oder in abstrakteren Typen von Sozialsystemen, etwa dem Typus Freundschaft (vgl. Parsons & Shils 1951, 78). Werte, Normen und Rollen sind Konkretisierungen normativer Kultur, je nach Abstraktheit, Allgemeinheit oder Situationsspezifität (vgl. Parsons 1976, 179ff.). Eine Rolle etwa bezeichnet einen abstrahierten Komplex von Erwartungen an

das Handeln von individuellen Akteur*innen in bestimmten Situationen innerhalb eines Sozialsystems (vgl. Parsons u. a. 1951, 20; Wenzl 2022, 59f.; Lischka-Schmidt 2024, 47ff.).

Parsons' Konzept normativer Kultur ist bis hierin mit Bezug auf seine grundlegende *handlungstheoretische* Dimension entfaltet worden. Die Prämisse ist dabei, dass im Handeln normative Kultur eine Rolle spielt (vgl. Joas & Knöbl 2011, 65f.) und daher auch für die Analyse von Handlungssystemen relevant ist. Normative Kultur hat in Parsons' Theorie daneben eine *ordnungstheoretische* Dimension (vgl. Lischka-Schmidt 2023, 1110). Gemeinsam geteilte normative Kultur ist hierbei Parsons' Lösung für das Problem sozialer Ordnung, also dafür, wie ein geordnetes Zusammenleben erklärt werden kann (vgl. Joas & Knöbl 2011, 60ff.). Vor diesem Hintergrund entwirft Parsons ein ‚perfektes‘ Modell sozialer Ordnung, ein Integrationsmodell zwischen Persönlichkeits- und Sozialsystem, in dem alle tun wollen, was sie tun sollen, und in dem soziale Rollen mit individuellen Bedürfnisdispositionen identisch sind. Diesbezüglich ist Parsons vielfältig kritisiert worden, was auch eine differenzierte Rezeption von Parsons' Theorie erschwert hat (vgl. Geißler 1979, 268; Lischka-Schmidt 2023, 1108f.). Klassisch ist Wrongs (1961) Vorwurf einer Übersozialisierung. Hierbei wird jedoch Parsons' Grundinteresse an der Erklärung sozialer Ordnung (und nicht: von Konflikt, Wandel oder Individuation) verkannt, die die Erklärung zu einer idealtypischen macht (vgl. Geißler 1979; Wenzl 2022, 65f.).

All dies gilt im Speziellen auch für Parsons' Interaktions- und Rollenmodell. Parsons geht jedoch nicht davon aus, dass sich in jeder Interaktion gegenseitige Erwartung(erwartung)en harmonisch angleichen. Und auch wenn in einem idealtypischen Modell vorstellbar ist, dass Rollen vollständig von den Akteur*innen ‚realisiert‘ werden, dass es weder Rollendistanz noch Rolleninterpretation gibt, ist dies keine verallgemeinerte Aussage über Interaktionswirklichkeiten (vgl. Parsons & Shils 1951, 156).

Insgesamt ist es daher sinnvoll, die in der Theorie angelegten Differenzierungen stärker zu berücksichtigen und nicht *a priori* von einem Gelingensmodell der Interaktion auszugehen, sondern empirisch offenere Fragen zu stellen (vgl. Lischka-Schmidt 2022, 439):

- Welche normative Kultur (Normen, Rollen, Werte) kennzeichnet ein Sozialsystem insgesamt, und zwar in Abgrenzung zur Umwelt und anderen Sozialsystemen?
- Welche normative Kultur kennzeichnet bestimmte Teile eines Sozialsystems, ist also ggf. brüchig, konflikthaft usw.?
- Wie wird diese normative Kultur in Interaktionen implizit oder explizit verhandelt?
- Wie gestaltet sich das Verhältnis zu normativen Kulturen der Umwelt?

Die flexibel anwendbaren Konzepte des Sozialsystems und der normativen Kultur ermöglichen es also, verschiedene Sozialsysteme und ihre normativen Kulturen vergleichend miteinander ins Verhältnis setzen und damit normativ-kulturelle Verhältnisse, Homologien wie Spannungen, aufzuschließen.

3 Die Schulklasse als Sozialsystem

Im Kontext der Schule sind verschiedene Zusammenhänge als Sozialsysteme modellierbar³: eine Freundschaft zwischen zwei Schüler*innen, eine Fachgruppe von Lehrpersonen, die Schulleitung, alle an einer einzelnen Schule tätigen Personen zusammen, Schulformen, der bildungspolitische Zusammenhang usw. Dementsprechend wird im Folgenden zwar die Schulklasse in den Fokus gerückt, jedoch auch der Zusammenhang zu weiteren Sozialsystemen betrachtet.

3.1 Die Schulklasse als Ganzes

Eine Schulklasse stellt empirisch gesehen eine gewisse Menge von Schüler*innen dar, die dauerhaft oder immer wieder, also mit Unterbrechungen, in der nahezu gleichen Zusammensetzung interagieren. Eine Konzeptualisierung als (Sozial-) System liegt daher nahe, weil eine gewisse ‚zeitliche‘ Stabilität zu vermuten ist; diese ergibt sich auch aus dem organisationalen Umstand, dass Schüler*innen dauerhaft einer Schulklasse zugeordnet werden (vgl. auch Kelle 1997, 139; Herzog 2011, 181; Drope & Rabenstein 2021, 325f.). Entscheidend für die Konstitution eines Sozialsystems ist jedoch, inwiefern abgrenzbare, relativ stabile normativ-kulturelle Muster vorliegen. In der Tatsache, dass eine Schulklasse durch die Schule oder die Schulpflicht konstituiert wird und ihre Interaktionen spezifisch v. a. auf Schulisches bezogen sind oder sein sollten, ist ein *allgemein* distinktives normativ-kulturelles Systemmuster zu vermuten. Dementsprechend richten sich pädagogische Praktiken auf die Unterscheidung von schulisch relevantem und nicht relevantem Wissen (vgl. Kolbe u. a. 2008, 133) und Lehrpersonen sind damit befasst, v. a. schüler*innenseitige Spezifitätsverletzungen zu bearbeiten (vgl. Wenzl 2014, 55). Dieser spezifische Sachbezug⁴ grenzt eine Schulklasse von anderen Sozialsystemen *außerhalb der Schule* ab, etwa Cliques oder Familien.

Die Interaktion in Schulklassen ist jedoch nicht nur auf Schulisches gerichtet. Ihre Interaktionen sind auch auf Freizeit- und Peer-Aktivitäten und -Themen bezogen und dabei z. B. stärker durch affektive normative Kultur geprägt, was nicht

3 Dies wird auch in Parsons' erwähntem Aufsatz deutlich. Obwohl dem Titel nach die Schulklasse als Sozialsystem zentral gesetzt wird, lässt sich fragen, ob nicht die Schule überhaupt das für seine Analyse zentralere Sozialsystem darstellt (vgl. Lischka-Schmidt 2024, 189).

4 Weitere Elemente der normativen Kultur der Schule und damit der Schulklasse, etwa Leistung oder Heteronomie (vgl. Petillon 1980, 30f.; Lischka-Schmidt 2024, 406ff.), können hier nicht entfaltet werden; diese würden die Abgrenzung zu anderen Sozialsystemen weiter untermauern.

nur, aber v.a. in der Pause gelten dürfte. Diese Doppelstruktur der Schulklasse als Sozialsystem (ähnlich Gordon 1971, 136f.; Petillon 1980, 27) knüpft an die Gegenüberstellung von Peer- und Schul- bzw. Unterrichtsordnung an (vgl. Breidenstein 2018, 192). Damit bezieht sich die Schulklasse auf potenziell durchaus widerstreitende normative Kultur (vgl. Parsons 1959c, 32; Gordon 1971, 142), es gibt Rollenkonflikte. Dies lässt sich so reformulieren, dass sich im Fall der Schulklasse zwei (analytisch unterscheidbare) Sozialsysteme überlagern: das die Lehrperson inkludierende, eher schulische oder unterrichtliche Sozialsystem der Schulklasse im weiteren Sinne und das i.d.R. ohne Lehrpersonen bestehende, eher peerbezogene Sozialsystem der Schulklasse im engeren Sinne.

Im Detail wäre empirisch zu fragen, welche normative Kultur in welchem der beiden Sozialsysteme in welcher Weise die Interaktionen kennzeichnet und wie stark sich diese dahingehend tatsächlich voneinander unterscheiden; Symmetrie bzw. Asymmetrie dürften z. B. in unterschiedlicher Weise relevant sein. Da eine Schulklasse mit mehreren Lehrpersonen zu tun hat, wäre ferner zu fragen, welche Lehrpersonen (v.a. Klassenlehrpersonen) in welcher Hinsicht, also auf Basis welcher gemeinsamen normativen Kultur, ein Sozialsystem mit der Schulklasse bilden. Dass je nach Lehrpersonen verschiedene Sozialsysteme im weiteren Sinne mit spezifischen gemeinsamen normativen Kulturen entstehen, ist insofern plausibel, als eine Klasse mit jeder spezifischen Lehrperson eine spezielle Interaktionsgeschichte hat (vgl. Herzog 2011, 181) und Schüler*innen je nach Lehrperson durchaus unterschiedlich handeln.

Neben einer Abgrenzung von außerschulischen Sozialsystemen gilt es zu klären, inwiefern sich eine spezielle Schulklasse von *anderen Schulklassen* unterscheidet (vgl. dazu Petillon 1980, 16; Kelle 1997; Drope & Rabenstein 2021, 325f.), also ein *konkretes* distinktives Systemmuster vorliegt. Die empirische Frage wäre demnach, welche Elemente der normativen Kultur einer Schulklasse mit anderen Schulklassen geteilt werden und welche speziell für eine Schulklasse konstitutiv sind, welche klassenspezifischen Rollen und Erwartung(erwartung)en sich also entwickelt haben, worin die „Identität einer zufällig zusammengesetzten Gruppe als ‚Klasse‘“ (Rabenstein u. a. 2018, 183) besteht. Beispielsweise kann eine Schulklasse als besonders leistungs- oder schulbezogen erscheinen, eine spezielle Begrüßungskultur pflegen (etwa ein Lied singen) oder bestimmte klassenspezifische Rollen institutionalisiert haben (Blumenverantwortliche*r etc.). In den beiden letzten Beispielen wäre demnach das Schaffen einer freundlichen (Wohlfühl-) Atmosphäre ein Handlungsstandard, was auf normative Kultur der Affektivität verweist.

3.2 Schulklasse, Einzelschule und Schule

Ein Sozialsystem steht nie für sich, sondern ist in eine differenzierte Umwelt eingebettet, die u. a. aus anderen Sozialsystemen besteht – sowohl horizontal auf ähnli-

cher Systemebene als auch vertikal auf ‚über-‘ und ‚untergeordneter‘ Ebene.⁵ Im Fall der Schulklasse sind dies etwa andere Schulklassen,⁶ die Einzelschule und die Schule bzw. das Schulwesen überhaupt.⁷ Diese Verschachtelungen sind auch normativ-kulturell von Relevanz. Denn es stellt sich die Frage, welche normative Kultur für welches System zentral ist, welche Homologien und Spannungen sich zeigen oder wie normative Kultur, mit Fend (2008, 174ff.) formuliert, rekontextualisiert wird.

Für das normativ-kulturelle Verhältnis einer Schulklasse zur Einzelschule sind Klassenregeln im Unterschied zur Schul- oder Hausordnung ein Beispiel. Dementsprechend ist die Konsistenz von Regeln und Regeleinhaltung in einer Schule, zwischen verschiedenen Lehrpersonen und damit auch zwischen verschiedenen Klassen, ein Thema des Alltags schulischen Disziplinierens (vgl. Richter 2019, 169ff.). Dies verweist auf die Fragilität der Grenzen oder die nicht reibungsfreie Überlappung verschiedener Sozialsysteme.

Schulklassen können sich auch zwischen Einzelschulen und im Kontext der entsprechenden Schulkulturen unterscheiden. Asymmetrie, darauf aufbauende Kooperationen oder Hilfen zwischen Schüler*innen und damit ein Wert wie Kollektivorientierung kann etwa in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen verschiedener Schulen einen unterschiedlichen Stellenwert haben (vgl. Rabenstein u. a. 2018, 186ff.).

Damit hängt zusammen, dass auch die Schule überhaupt als eine für Schulklassen relevante Umwelt zu sehen ist.⁸ Zentrale Dimensionen normativer Kultur, die in jeder einzelnen Schulklasse von Relevanz sind, ergeben sich aus dieser Rahmung: die Rolle ‚Schüler*in‘ oder ‚Lehrer*in‘ mit bestimmten Rechten und Pflichten etwa (vgl. Lischka-Schmidt 2024, 189). Diese bieten eher grobe als detaillierte, eindeutige Handlungsrahmen, sodass sich fragen lässt, wie Rollen aus einem ‚übergeordneten‘ Sozialsystem in Schulklassen verstanden, verändert, marginalisiert, überbetont etc. werden, oder wie eine Schule, eine Lehrperson oder eine Gruppe von Schüler*innen z. B. mit dem für Schule zentralen Wert der Leistung umgeht. Ein interessantes Beispiel für die Varianz normativer Kultur bzw. ihrer Spielräume im Sozialsystem Schule bietet Leditzky (2018) mit einer Studie über die unterschiedliche Gestaltung des ersten Schultages in zwei Klassen.

5 Die Rede von ‚über-‘ und ‚untergeordneten‘ Ebenen soll jedoch keine Steuerungshierarchie in dem Sinne implizieren, dass ‚übergeordnete‘ Systeme oder Ebenen ‚untergeordnete‘ steuern oder determinieren (vgl. Parsons & Platt 1973, 427). Vielmehr bezieht sie sich darauf, dass ein bestimmtes System mit komplexeren wie weniger komplexen Systemen, die entsprechend stärker bzw. geringer generalisierte normative Kultur umfassen, zusammenhängt.

6 Nur in empirischen Grenzfallen, wie in ‚Zwergschulen‘, dürfte dies nicht zutreffen.

7 Solch eine Aufschlüsselung (vgl. auch Petillon 1980, 26; Herzog 2011, 164) findet sich ähnlich in Mehrebenenmodellen der Schule (vgl. etwa Altrichter & Maag Merki 2016, 10f.). Auch im Schulkulturansatz wird auf unterschiedliche Kulturen der Einzelschule verwiesen, ebenso auf deren Konstituierung u. a. in der Auseinandersetzung mit übergeordneten kulturellen Strukturen (vgl. z. B. Helsper 2008, 66f.).

8 Ferner ist die gesellschaftlich-kulturelle Umwelt insgesamt von Relevanz, mit der die für Parsons häufig zentral erachteten gesellschaftlichen Funktionen der Schule bzw. Schulklasse thematisch werden.

3.3 Die ausdifferenzierte Schulklasse

Bisher ist die Schulklasse als Ganzes betrachtet worden und damit die über alle beteiligten Akteur*innen hinweg bestehenden normativ-kulturellen und interaktionalen Gemeinsamkeiten in einer Schulklasse. Der Blick ist jedoch auch auf die Ebene ‚darunter‘, auf die Schulklasse als ein heterogenes Gebilde zu richten.

Die Schulklasse kann als ein Sozialsystem verstanden werden, das selbst wieder aus Sozialsystemen besteht, also aus Mustern stabiler Interaktionen und entsprechender normativer Kultur einzelner Schüler*innen und Lehrpersonen. Hier ist an Tischgruppen oder Freundesgruppen, Partner- oder Gruppenarbeiten zu denken, aber auch an die je dyadischen Beziehungen zwischen einer einzelnen Lehrperson und einer*m einzelnen Schüler*in (ähnlich Gordon 1971, 135, 141; Petillon 1980, 25ff.). Sowohl die Lehrperson als auch die Schüler*innen (vgl. Kelle 1997, 164) sind insofern Teil mehrerer Sozialsysteme mit ggf. sich unterscheidenden Erwartungen und normativen Kulturen. Sie sind, wie schon Parsons (1976, 301) erkannt hat, mit einem potenziell herausfordernden Rollenpluralismus konfrontiert (vgl. Gordon 1971, 142).

In diese Ebene unterhalb der Schulklasse insgesamt fallen auch Rollen, die anders als die Rolle ‚Schüler*in‘ bzw. ‚Schüler*in der Klasse 6a des Einstein-Gymnasiums‘ nicht für das Handeln aller Schüler*innen einer Klasse Bezugspunkt sind. Das können informelle Rollen sein, etwa die Rolle des Klassenclowns oder des*der Strebers*in, oder offizielle Rollen, wie Klassensprecher*in, Tafelverantwortliche*r etc. Rollen dieser Art können dabei stabil mit bestimmten Akteur*innen verbunden sein – ein*e Schüler*in als Klassenclown (vgl. Petillon 1980, 18, 46) –, obgleich diese Rolle in anderen Sozialsystemen bzw. Schulklassen durch ähnliche Erwartungen konstituiert wird. Solche Rollen können aber auch innerhalb der Schulklasse für das Handeln von verschiedenen Akteur*innen relevant werden.

Lediglich angedeutet sei abschließend, dass die einzelnen Akteur*innen – bzw. in Parsons’ Theoriesprache: Persönlichkeitssysteme – in einer handlungssystemtheoretischen Betrachtung der Schulklasse ebenfalls Berücksichtigung finden. Theoriearchitektonisch wären sie als Umwelten des Sozialsystems der Schulklasse aufzufassen. Auch hier ließen sich dann z.B. die normativ-kulturellen Passungsverhältnisse zwischen einzelnen Schüler*innen, Lehrpersonen und Schulklasse untersuchen.

4 Schulklassen im Vertretungsunterricht

Im Folgenden soll der theoretisch entfaltete Zugriff auf das Phänomen der Schulklasse empirisch illustriert und plausibilisiert werden. Es deutete sich schon an, dass hierfür verschiedene empirische Phänomene betrachtet werden könnten. Im Folgenden wird jedoch der Vertretungsunterricht fokussiert, nicht zuletzt deshalb, weil dieser empirisch kaum erforscht ist.

4.1 Vertretungsunterricht in einer ‚fremden‘ Klasse

Ein Beobachtungsprotokoll eines Vertretungsunterrichts beginnt wie folgt:⁹

Es ist Montagmorgen, kurz vor der ersten Unterrichtsstunde. Die Kinder befinden sich schon im Klassenraum und stehen in kleinen Grüppchen zusammen und erzählen sich scheinbar von ihrem Wochenende. Frau S. steht vor dem Schreibtisch und gongt einmal mit der Klangschale. Die Schüler*innen bewegen sich daraufhin zu ihren Plätzen. Der Geräuschpegel sinkt. Frau S. geht währenddessen zur Tür des Klassenraums und schließt sie. Sie läuft wieder vor in Richtung Tafel, sodass alle Schüler*innen sie sehen können. „Wer fehlt denn heute alles?“, fragt sie an die Schüler gewandt. Einige Schüler heben die Hände. (Lehrerin ist neu an der Schule und vertretungsweise für eine Woche in der Klasse.) Frau S. setzt sich an den Lehrertisch und schlägt das Klassenbuch auf. „Du“, sagt sie und zeigt auf G., eine Schülerin in der ersten Reihe. „L. (eine andere Schülerin) fehlt“, sagt G. Sie nimmt den nächsten Schüler dran, indem sie auf ihn zeigt und mit dem Kopf nickt. „E. fehlt, weiß ich“, sagt Schüler R. So geht es weiter, insgesamt fehlen an diesem Tag fünf Schüler und Schülerinnen. „Also fünf“, sagt Frau S. und trägt die Namen in das Klassenbuch ein. Dabei wendet sie sich von der Klasse ab und beugt sich über den Schreibtisch. Sie steht auf und wendet sich wieder an die Klasse: „Jeder guckt bitte noch mal ob er alle Deutschsachen ausgepackt hat.“

Auffällig ist zunächst, dass sich der Vertretungsunterricht gar nicht unmittelbar als solcher zu erkennen gibt. Abgesehen von der Protokollnotiz der Beobachterin wird dies erst mit dem „Du“ klar, das nahelegt, dass der Lehrerin die Namen der Schüler*innen unbekannt sind. Der Unterricht läuft ansonsten jedoch routiniert ab: Man kommt an einem bestimmten Ort zusammen, die räumliche und akustische Situation verändert sich nach einem Gong der Lehrerin in offenbar gewünschter Weise und es entwickelt sich eine typische Frage-Antwort-Interaktion. Hinsichtlich des Gongs stellt sich die Frage, inwiefern es sich hier um eine klassenspezifische oder schulweite Routine handelt; im ersten Fall hätte sich die Vertretungslehrerin Wissen um die klassenspezifische Praxis verschafft. Die Kontrolle der Anwesenheit, die vielleicht in anderem Unterricht nicht so explizit würde und nicht in dieser Form auf die Mitwirkung der Schüler*innen angewiesen wäre, verläuft ebenfalls routiniert, womit die Norm der Anwesenheit von allen implizit validiert wird.

Dass einzelne Schüler*innen das Fehlen anderer benennen können, verweist darauf, dass sich hier Schüler*innen zusammengefunden haben, die sich zumindest in speziellen Zweier-Konstellationen so gut kennen, dass das Fehlen von Personen bemerkt wird. Die Schüler*innen kennen sich also untereinander besser, als

⁹ Es handelt sich um ein Protokoll einer Studentin aus einem Beobachtungspraktikum aus dem Jahr 2018.

sich Lehrperson und Schüler*innen kennen, sie verfügen über eine gemeinsame Geschichte. Das Kennen der Schüler*innen (vgl. Herzog 2011, 180) wird bereits zuvor deutlich, wenn sich einzelne Schüler*innen „von ihrem Wochenende“ erzählen – wobei die „Grüppchen“ auf Sozialsysteme unterhalb der Schulklassen-Ebene verweisen. Einen ähnlichen Hinweis auf die Kollektivität dieser Schüler*innen-Menge und damit auf die Konstitution eines Sozialsystems, das an *gemeinsame* normative Kultur gebunden ist, liefern die Reaktionen auf die Impulse der Lehrperson. Die Einnahme des Platzes und das Einstellen der Gespräche erfolgen dem Protokoll nach nicht mit größeren individuellen Unterschieden, sondern kollektiv.

Ohne Weiteres vollzieht sich auch die Routine des Fragens, Meldens, Drannehmens und Antwortens (vgl. Budde 2011, 136f.). Hier zeigt sich demnach, dass auf ein gemeinsames Routinewissen zurückgegriffen werden kann, das auch bei und mit einer ‚neuen‘ Lehrperson funktioniert. Alle wissen, was zu tun ist – wie schon beim Gong. Hierbei sind wiederum mutmaßlich schulklassenübergreifende Elemente normativer Kultur relevant, v. a. die Asymmetrie zwischen Lehrperson und Schüler*innen. Diese spiegelt sich ferner in der nach Lehrperson und Schüler*innen differierenden Anrede mit ‚Du‘ und ‚Sie‘ bzw. Vorname und Nachname wider, wie das weitere Protokoll zeigt. In ähnlicher Weise lässt sich sagen, dass die mit der Asymmetrie verbundene Regelbefolgung, also die Akzeptanz der Fremdbestimmung, in den Handlungen bzw. Reaktionen der Schüler*innen deutlich wird. Die Klasse insgesamt wie auch die einzelnen Schüler*innen tun somit, was sie tun sollen.

Nach einer kurzen Pause: „Ich wünsche euch einen guten Morgen!“ Die Schüler antworten mit einem „Guten Morgen...“, das sich zu verlieren scheint, da sie scheinbar den Namen der Lehrerin nicht mehr wissen. (Sie hatte die Woche zuvor schon einmal in der Klasse hospitiert und wurde von der Klassenlehrerin vorgestellt.) „Habt ihr euch meinen Namen gemerkt?“, fragt sie die Kinder. Ein paar vereinzelt Hände heben sich. L. zeigt auf einen Jungen in der linken Ecke des Klassenraums. S. nimmt die Hand herunter und sagt: „Fr. S.“ „Das ist richtig“, antwortet sie und nickt. „Eure Namen kenne ich noch nicht.“

Vieles reproduziert sich: Asymmetrie und Akzeptanz der Asymmetrie sowie die Kollektivität der Schüler*innen, die sich v. a. in der Begrüßung performativ ausdrückt. Das gegenseitige Nicht-Kennen wird im fehlenden bzw. als nicht bekannt artikulierten Namen weiter manifestiert. Das für Schule insgesamt typische IRE-Schema (vgl. Mehan 1979, 54) vollzieht sich im Anschluss daran reibungslos. Es gibt keine Irritation über die Frage der Lehrerin – ein*e einzelne*r Schüler*in kann die Frage nach einem „ihr“ und dem internen „gemerkt“ schwer beantworten –, die Anrede mit Nachnamen scheint der Erwartung zu entsprechen und wird folglich positiv evaluiert. Mit Letzterem wird Leistung als Teil der normativen Kultur der in Schule bzw. Schulklassen stattfindenden Interaktionen relevant.

„Aber ich habe gehört, dass ihr jeden Montag einen Morgenkreis macht. Gibt es eine bestimmte Methode, wie ihr in den Sitzkreis kommt?“ Schüler T. meldet sich und sagt: „Ja, es gibt einen Sitzkreisverantwortlichen. Das bin ich.“ „Gut, dann lass bitte alle in den Sitzkreis kommen.“ T. steht auf und geht zur Tafel. Er zeichnet erst einen ovalen Kreis. Dann malt er der Reihe nach Ohren, Augen und Nase an und in den Kreis. Für jedes Körperteil darf eine Gruppe aufstehen, sich Kissen aus dem Regal am Ende des Klassenzimmers nehmen und sich vor der Tafel auf dem Boden niederlassen. „Hier könnt ihr noch ein bisschen rutschen“, sagt sie zwischendurch, als einige Schüler und Schülerinnen sich umschauen und scheinbar nicht wissen, wo sie sitzen können. Als alle im Sitzkreis angekommen sind, zeichnet T. einen lächelnden Mund und setzt sich selbst auf ein von einem Mitschüler mitgebrachtes Polster. Frau S. hat sich einen Hocker genommen und sich mit in den Sitzkreis gesetzt. In der Hand hält sie ein Kuscheltier. „Frau W. hat mir erzählt, dass ihr im Morgenkreis immer etwas über euer Wochenende erzählt. Ich gebe das Kuscheltier jetzt rum und jeder, der an der Reihe ist, sagt bitte auch noch mal seinen Namen.“

Ein vorher vermutetes Einholen von klassenspezifischen Informationen durch die Vertretungslehrerin wird hier nun bezüglich des Morgenkreises von dieser selbst expliziert. Es muss sich um eine Praxis zu handeln, die nicht für die Einzelschule insgesamt üblich und erwartbar ist – sonst bedürfte es dieser Explikation nicht –, sondern um eine klassenspezifische Praxis. Morgenkreis, die Thematik des Wochenendes, Sitzen in einem Kreis, Polster und Kuscheltier verdeutlichen, dass für die Interaktionspraxis normative Kultur wie Familiarität, Nähe und Gemütlichkeit kennzeichnend ist (vgl. Heinzel 2016, 100f., 104ff.). Auch findet sich eine teilweise Relativierung der Asymmetrie – die Lehrerin sitzt ebenfalls im Kreis, aber nicht auf einem Polster.

Die Vertretungslehrerin unterwirft sich der klassenspezifischen Praxis, vollzieht sie gemeinsam mit der Klasse und übernimmt somit als ‚Neue‘ in diesem Sozialsystem die bestehenden Erwartungen. Sie tritt zwar als einzelne Akteurin an die Stelle der eigentlichen Lehrperson, entspricht aber den Erwartungen, die auch sonst an die eigentliche Lehrperson und ihre Rolle gestellt werden. Auch wenn es also kleinere Irritationen geben mag – die Platzaufteilung scheint nicht sofort zu funktionieren –, zeigen sich schüler*innenseitig keine größeren Irritationen, was daher tatsächlich darauf schließen lässt, dass die Lehrperson den üblichen Erwartungen in diesem Sozialsystem entspricht. Umgekehrt ist die schon bei der Anwesenheitskontrolle sichtbare Kooperation der Schüler*innen bemerkenswert. Dass T. Auskunft über das Prozedere gibt, könnte neben (einer Akzeptanz von) Heteronomie gegenüber der Lehrerin, in ihrer Position und ggf. auch als Person, auf normative Kultur der Freundlichkeit, Kooperations- und Hilfsbereitschaft verweisen.

Der Sitzkreisverantwortliche ist in weiterer Hinsicht relevant: Dass hier eine Rolle und ein entsprechend eingespieltes Handeln vorliegt, zeigt sich darin, dass T. weiß, was er tun muss, und die Klasse – bzw. die einzelnen Gruppen der Klasse – weiß, was sie in Reaktion hierauf tun muss. So wie bis hierhin die Klasse insgesamt die Asymmetrie mit Blick auf die Lehrperson akzeptiert und auf ihre Impulse adäquat reagiert, trifft dies ebenso auf T. als Sitzkreisverantwortlichen zu. Auch diese Rolle und Praxis ist klassenspezifisch, da die Lehrperson explizit danach fragt.

Zusammenfassend zeigt dieser Vertretungsunterricht Folgendes über die Schulklasse:

- Es liegt ein Sozialsystem vor, für das die für sie kennzeichnende Stabilität der Interaktionen deutlich erkennbar ist (z. B. Frage-Antwort-Interaktion); dies gilt sowohl für das die Vertretungslehrerin inkludierende Sozialsystem, weil Lehrerin und Schüler*innen den in der Schule und Klasse üblichen Erwartungen entsprechen, als auch für die Schulklasse im engeren Sinne. Die Stabilität letzterer zeigt sich v. a. in der offenbar vorhandenen Interaktionsgeschichte und dem gegenseitigen Kennen.
- Interaktionsmuster, Rollen, Erwartungen und normative Kultur finden sich sowohl klassenspezifisch (Sitzkreis, Familiarität, Wohlfühlatmosphäre) als auch klassenunspezifisch, d. h. schulallgemein (Asymmetrie, Befolgen von Regeln bzw. erwartungsadäquates Reagieren, Anwesenheit, akustische und räumliche Unterrichtsordnung, Kollektivität).
- Innerhalb der Schulklasse als Sozialsystem finden sich spezielle Rollen (Sitzkreisverantwortlicher) und untergeordnete Sozialsysteme in Form von Gruppen und Peer-Konstellationen.

4.2 Vertretungsunterricht der ‚eigenen‘ Klasse

Während der Vertretungsunterricht im eben analysierten Protokoll recht reibungslos abläuft, v. a. weil die Vertretungslehrerin und die Schüler*innen ihr Handeln an den in der Klasse bzw. Schule üblichen normativen Erwartungen auszurichten scheinen, kann dieser auch brüchiger verlaufen. Bei der Recherche im *Archiv für pädagogische Kasuistik* finden sich mehrere Transkripte von Unterrichtsstunden, in denen Vertretungsunterricht im ‚eigentlichen‘ Unterricht aufgrund von ‚Disziplinproblemen‘ nachbesprochen wird. Ein Auszug soll hier knapp analysiert und theoretisiert werden:¹⁰

- Lw: Bevor wir mit dem Unterricht anfangen können habe ich noch etwas zu sagen.
Ihr hattet gestern Vertretungsunterricht bei Frau Lw2 und ich habe einen Zettel
() nicht benehmen konnten. Deshalb (..).
- Sw2: Das waren bestimmt Sm6, Sm4, Sm5 und.
{Lw unterbricht Sw2.}

10 <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/3438>

- Lw: Sw2, du brauchst hier gar nicht rein zurufen, du bist nämlich nicht dran Sm6, Sm5, Sw4 und Sw6 ich habe von euch Vieren gehört, dass ihr euch nicht gut im Unterricht benommen habt. Sw6 das bin ich von dir eigentlich gar nicht gewohnt. Drei von euch haben sogar auf rot gestanden und eine von euch auf gelb.
- Sm4: Ich habe nur gefragt, was kommt bei Pfeil und dann hat sie gesagt (...).
- Lw: Rein gerufen oder gemeldet?
- Sm4: Ähm, weiß ich nicht mehr.
- Lw: Ich habe gehört du hast sehr oft rein gerufen und wärst der Vertretungslehrerin gegenüber frech gewesen.
- Sm4: Sie hat ja auch andauernd genervt.
- Lw: Wie die hat genervt?
- Sm4: Ich hab gefragt, was kommt bei Pfeil und hab mich gemeldet, dann hat sie mich dran genommen und dann hat sie mich nicht ausreden lassen und (...).
- Lw: Du musst trotzdem zum Lehrer ruhig sein und kannst nicht frech werden!
- [...]
- Lw: So jetzt werdet ihr mal wieder leiser und natürlich sind die anderen drei Schüler und Schülerinnen auch mit betroffen nicht nur Sm4. Ihr habt alle einen Vertrag unterschrieben, wie man sich in der Klasse verhalten muss, also möchte ich auch bitte, dass ihr euch daran haltet.

Eine Vertretungslehrerin konnte über eine Zettel-Praxis von ihr wahrgenommene Unzulänglichkeiten in der Vertretungsstunde an eine Lehrerin kommunizieren, die in der Klasse regulär unterrichtet, und damit die Bearbeitung dieser ‚Disziplinprobleme‘ auslagern. Das verweist auf eine im Sozialsystem dieser Einzelschule gängige Interaktionspraxis. Das Auslagern impliziert, dass bestimmte Lehrpersonen für bestimmte Klassen in besonderer Weise verantwortlich sind – und umgekehrt, dass Vertretungslehrpersonen nicht in einer vergleichbaren Verantwortung stehen, möglicherweise weil die Ausgangslage für Sanktionierungen etc. durch das flüchtige Kennen und die fehlende Dauerhaftigkeit der Beziehung ungünstiger sind (vgl. Breidenstein & Jergus 2005, 183). Das heißt, im Sozialsystem der Schulklasse und der regulären Lehrperson gibt es interaktionale und normativ-kulturelle Differenzen im Vergleich zum Sozialsystem der gleichen Schulklasse mit der Vertretungslehrerin. Anders formuliert: Die Beziehungen der Lehrpersonen zu bestimmten Klassen tragen partikulare Züge. Eine Lehrperson unterrichtet in ‚ihrer‘ Klasse und nicht in einer beliebigen. Mit der Zettel-Praxis ist die auch von der Lehrerin hier explizierte Erwartung verbunden, dass sich die ‚eigene‘ Klasse bei einer ‚fremden‘ Lehrperson angemessen verhält. Implizit relevant könnte sein, dass mit der Anzeige der Vertretungslehrerin auch die reguläre Lehrerin selbst ‚in schlechtem Licht‘ dasteht – ähnlich wie Eltern und ihre Kinder.

Die reguläre Lehrerin greift diesen Zettel nun auf und rügt die entsprechenden Schüler*innen. Die von der Lehrerin explizierten erwartungswidrigen (und damit korrespondierend die erwarteten) Handlungen der Schüler*innen beziehen sich auf das Reinreden bzw. Melden, Lautstärke und Frechheit bzw. Höflichkeit,

was einen Kontrast zum ersten hier analysierten Vertretungsunterricht darstellt. Die diese Einzelaspekte durchdringende Erwartung ist dabei, sich gegenüber allen Lehrpersonen gleich zu verhalten. Anders als beim oben greifbaren Partikularismus insistiert die Lehrperson auf universalistischen, personenindifferenten Handlungsstandards („im Unterricht“, „zum Lehrer“), die für alle Lehrpersonen gleichermaßen, also für die Position oder Rolle der Lehrperson, gelten. Die Äußerung am Ende, „wie man sich in der Klasse verhalten muss“, lässt sich schließlich so verstehen, dass „Klasse“ die jeweilige unterrichtende Lehrperson umfasst. Dies führt zu der bereits aufgeworfenen Frage, wer eigentlich zur Klasse gehört und welche Erwartungen wo Geltung haben, die auch aus Akteursperspektive untersucht werden kann.

5 Fazit: Qualitative Forschung zur Schulklasse als Sozialsystem

Im vorliegenden Text ist eine *normativ-systemtheoretische* Modellierung der Schulklasse als Sozialsystem entwickelt worden, die auf Parsons' Handlungssystemtheorie basiert, diese für die Schulklasse ausbuchstabiert und dabei den *funktionalistischen* Fokus auf gesellschaftliche Funktionen, der im Schulklasse-Aufsatz und in der Rezeption zentral ist, hintanstellt. Das Beispiel des Vertretungsunterrichts zeigt, dass sich dieser Zugriff zur Theoretisierung empirischer Befunde nutzen lässt und zu empirischen Fragen inspiriert: Wer interagiert mit wem wie stabil oder instabil in Bezug auf welche normative Kultur? Wer teilt mit wem welche normative Kultur und bildet darüber ein Sozialsystem? Welche gegenseitigen Erwartungen werden mit Blick auf die verschiedenen Systeme und normativen Kulturen irritiert oder transformiert? Durch den Fokus der hier entfalteten Konzeptualisierung auf normative Kultur, mit dem diese auch von anderen systemtheoretischen Bestimmungen der Schulklasse (vgl. z. B. Gordon 1971; Petillon 1980) abgegrenzt werden kann, lassen sich andere Aspekte – etwa der Räumlichkeit und damit des Klassenraums (vgl. Kelle 1997, 139 u. ö.), der Körperlichkeit und Dinglichkeit oder des Machtvollzugs (vgl. Hübner 2022, 38) – demgegenüber nicht einfangen; für deren Untersuchung müssten andere theoretische Zugänge gewählt werden. Doch gerade für die Eingebundenheit der Schulklasse in ‚übergeordnete‘ Sozialsysteme und die nicht minder relevante Fragmentierung der Schulklasse in ‚untergeordnete‘ Sozialsysteme ist das hier entfaltete theoretische Konzept fruchtbar, weil es diese verschiedenen Ebenen der schulischen Sozialwelt auf einer gemeinsamen theoretischen Grundlage zu analysieren vermag. Das Konzept des Sozialsystems könnte sich damit als flexibler und ggf. erklärungskräftiger für die schulische Sozialwelt und für verschiedene Formen der Schulklasse erweisen als etwa das Konzept der Gruppe oder des Netzwerks. Ein weiterer Vorzug des handlungssystemtheoretischen Zugriffs liegt darin, dass sowohl das Innen als auch das Außen der Schulklasse aufgeschlossen wird. Weil außerdem die normativen Kulturen ver-

schiedener Sozialsysteme betrachtet werden, kann sowohl die spezielle Eigenlogik einer einzelnen Schulklasse (und anderer Sozialsysteme) herausgearbeitet werden als auch die Parallelität normativer Kulturen in verschiedenen Schulklassen (und anderen Sozialsystemen), die zu einem generalisierten Typus des Sozialsystems Schulklasse führt. Mehr als womöglich in einem praxistheoretischen Zugriff sind damit gleichermaßen Eigenlogik und Abhängigkeit der Systeme gegenüber ihrer Umwelt modellierbar.

Im vorliegenden Text stand eher die Entwicklung und Ausdifferenzierung *einer* Konzeptualisierung der Schulklasse im Vordergrund als die vergleichende Diskussion verschiedener Konzeptualisierungen (vgl. zur Übersicht Drope & Rabenstein 2021, 319; Hübner 2022, 25ff.). Dass Ersteres im Fall von Parsons ausstand, zeigt sich darin, dass mit den vorliegenden Ausführungen einige an seine Theorie herangetragenen Kritikpunkte relativiert werden können. So ist deutlich geworden, dass ein auf Parsons' Theorie basierender normativ-systemtheoretischer Zugriff auf die Schulklasse durchaus Spannungen und Konflikte in den Blick bekommt und die Schulklasse nicht als ein homogenes, rein gesellschaftlich determiniertes Gebilde betrachtet wird (kritisch z. B. Rademacher & Wernet 2015, 97; Hübner 2022, 32f., 36). Damit bestätigt sich das in der Einleitung aufgerufene und für Parsons' Theorie in der Schulpädagogik allgemein (vgl. Lischka-Schmidt 2024, 9f.) feststellbare Rezeptionsdefizit speziell für die Erforschung und theoretische Konzeptualisierung der Schulklasse: Einige in Parsons' Theorie liegende Potenziale werden bisher nicht ausgeschöpft.¹¹

Abschließend seien einige Forschungsperspektiven angedeutet. Würde die Schulklasse auf Basis der hier entfalteten Theorie empirisch untersucht werden, könnte die Komplexität der schulischen Sozialwelt detailliert aufgeschlossen werden, die aus zahllosen sich gegenseitig durchdringenden Sozialsystemen, entsprechender normativer Kultur und normativ-kulturellen (Nicht-)Passungsverhältnissen besteht. Speziell in Verbindung mit dem Vertretungsunterricht könnte genauer untersucht werden, in welchen Zusammenhängen schulische Interaktionen auf Nicht-Rollenförmiges angewiesen sind, inwiefern also konkrete Individuen, etwa eine bestimmte Lehrperson, konstitutiv für Interaktionszusammenhänge sind. In ähnlicher Weise könnten auch Klassenlehrpersonen untersucht werden, für die zu fragen wäre, welches Sozialsystem sie mit ‚ihrer‘ Klasse bilden, im Unterschied zu Sozialsystemen mit ‚anderen‘ Klassen bzw. ‚anderen‘ Lehrpersonen.

11 So findet sich etwa bei Petillon eine Reihe von Parallelen zu Parsons – neben den bereits im Text erwähnten z. B. das Konzept der Normen (vgl. Petillon 1980, 27, 29ff.) oder das Interaktionsmodell mit gegenseitigen Erwartungserwartungen (vgl. Petillon 1980, 19f.) –, ohne dass auf ihn verwiesen wird. Ungenutzte Potenziale deuten sich auch bei Herzog (2011, 178) an, wenn er Parsons vorwirft, „den Begriff des Systems [...] in einem eher lockeren Sinn“ zu verwenden, was für den Schulklasse-Aufsatz zutreffen mag, im Kontext der gesamten Theorie aber nicht, und den Systembegriff im Anschluss daran lediglich mit Luhmann bestimmt, ohne auf Parsons' Systembegriff einzugehen.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, 1-27.
- Breidenstein, G. (2018): Schülerpraktiken. In: M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 189-206.
- Breidenstein, G. & Jergus, K. (2005): Schule als Job? Beobachtungen aus dem achten Schuljahr. In: G. Breidenstein & A. Prengel (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 177-200.
- Budde, J. (2011): Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechtes im Unterricht. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 12 (1), 125-148.
- Drope, T. & Rabenstein, K. (2021): Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praeologie zum Anfang neuer 5. Klassen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 22 (2), 315-330.
- Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geißler, R. (1979): Die Sozialisationstheorie von Talcott Parsons: Anmerkungen zur Parsons-Rezeption in der deutschen Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 31 (2), 267-281.
- Gordon, C. W. (1971): Die Schulklasse als ein soziales System. In: P. Heintz (Hrsg.): Soziologie der Schule. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4. 9. Auflage, Opladen: Westdeutscher Verlag, 131-160.
- Heinzel, F. (2016): Der Morgenkreis. Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peer-kulturellen Herausforderungen. Opladen u. a.: Budrich.
- Hellmann, K.-U. (2015): Parsons, Talcott (1959): The School Class as a Social System. In: Harvard Educational Review, 29. Jg., 297-318. In: S. Kühl (Hrsg.): Schlüsselwerke der Organisationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 527-534.
- Helsper, W. (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (1), 63-80.
- Herzog, W. (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: R. Becker (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 163-202.
- Hübner, M. (2022): Normative Vorstellungen von Schulklassen. Göttingen: Göttingen University Press. Online unter: <https://doi.org/10.17875/gup2022-1970> (Abrufdatum: 01.08.2023).
- Jensen, S. (1980): Talcott Parsons. Eine Einführung. Stuttgart: Teubner.
- Joas, H. & Knöbl, W. (2011): Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. 3. Auflage, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kelle, H. (1997): „Wir und die anderen“ Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 138-167.
- Kolbe, F.-U.; Reh, S.; Fritzsche, B.; Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (1), 125-143.
- Leditzky, C. (2018): Erster Schultag – zwei Klassen, zwei Gestaltungslogiken. In: Erziehung und Unterricht 168 (1-2), 102-113.
- Lischka-Schmidt, R. (2022): Talcott Parsons' normativfunktionalistische Theorie der (Bildungs-)Organisation. In: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie 53 (4), 437-447.
- Lischka-Schmidt, R. (2023): Talcott Parsons's sociology of education: cognitive rationality and normative functionalism. In: British Journal of Sociology of Education 44 (6), 1108-1124.
- Lischka-Schmidt, R. (2024): Schule nach Parsons. Auf dem Weg zu einer normativfunktionalistischen Schultheorie. Weinheim: Beltz Juventa.

- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA, und London: Harvard University Press.
- Parsons, T. (1951): *The Social System*. Glencoe, IL: Free Press.
- Parsons, T. (1959a): *The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society*. In: *Harvard Educational Review* 29 (4), 297-318.
- Parsons, T. (1959b): *An Approach to Psychological Theory in Terms of the Theory of Action*. In: S. Koch (Hrsg.): *Psychology: A Study of a Science. Study 1: Conceptual and Systematic, Vol. 3: Formulations of the Person and the Social Context*. New York: McGraw-Hill, 612-711.
- Parsons, T. (1959c): *General Theory in Sociology*. In: R. K. Merton (Hrsg.): *Sociology Today: Problems and Prospects*. New York: Basic Books, 3-38.
- Parsons, T. (1976): *Zur Theorie sozialer Systeme*. Herausgegeben von S. Jensen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Parsons, T. & Platt, G. M. (1973): *The American University*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Parsons, T. & Shils, E. A. (1951): *Values, Motives, and Systems of Action*. In: T. Parsons & E. A. Shils (Hrsg.): *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 47-275.
- Parsons, T.; Shils, E. A.; Allport, G. W.; Kluckhohn, C.; Murray, H. A.; Sears, R. R.; Sheldon, R. C.; Stouffer, S. A. & Tolman, E. C. (1951): *Some Fundamental Categories of the Theory of Action: A General Statement*. In: T. Parsons & E. A. Shils (Hrsg.): *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 3-29.
- Petillon, H. (1980): *Soziale Beziehungen in Schulklassen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rabenstein, K.; Idel, T.-S.; Reh, S. & Ricken, N. (2018): *Funktion und Bedeutung der Schulklasse im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Andere-Verhältnissen aus ethnographischen Fallstudien*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (2), 179-197.
- Rademacher, S. & Wernet, A. (2015): *Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft*. In: J. Böhme; M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, 95-115.
- Richter, S. (2019): *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine ethnografische Collage*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Turner, B. S. (1986): *Parsons and His Critics: On the Ubiquity of Functionalism*. In: R. J. Holton & B. S. Turner (Hrsg.): *Talcott Parsons on Economy and Society*. London: Routledge & Kegan Paul, 180-206.
- Wenzel, H. (1991): *Die Ordnung des Handelns. Talcott Parsons' Theorie des allgemeinen Handlungssystems*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wenzl, T. (2014): *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wenzl, T. (2022): *Rollen von Schüler*innen*. In: H. Bennewitz; H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster und New York: Waxmann, 59-68.
- Wrong, D. H. (1961): *The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology*. In: *American Sociological Review* 26 (2), 183-193.

Autor

Lischka-Schmidt, Richard, Dr. phil.
 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul-, Professions- und Unterrichtsforschung
 richard.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Bernhard Rauh

Die Schulklasse – ein triadisch strukturierter Bildungsraum

Abstract

Im Beitrag wird die Schulklasse als Bildungsraum modelliert, der von spezifischen Sozialbeziehungen einer Organisation und von unspezifischen Beziehungen, die auch durch Übertragungen geprägt sind, strukturiert wird. Es wird die erziehungswissenschaftlich relevante Frage bearbeitet, mit welcher Vorstellung der schulische Bildungsraum, die zwei Beziehungsformen und deren Wechselwirkung intelligibel erfasst werden können. Für die theoretische Modellierung erscheint eine triadische Struktur brauchbar, in der die Praktiken von Schüler*innen und Lehrkräften als Individuen auf die Organisationseinheit Schulklasse *und* auf deren emotional-soziales Pendant Klassengruppe bezogen repräsentiert werden (Triade *Schulklasse-Individuum-Klassengruppe*).

1 Einführung

Die Bedeutung der Schulklasse für die Entwicklung von Individuen wie auch der Gesellschaft ist weithin anerkannt. Parsons (1979) zählt die Schulklasse zu den Primärgruppen neben *Familie* und *Peer-Group* und rechnet damit der Schulklasse einen bedeutsamen Stellenwert für die gesellschaftliche und individuelle Entwicklung zu.

Im Beitrag wird eine theoretische Modellierung dieses wichtigen sozialen Gebildes vorgenommen, die es ermöglichen soll, spezifische, der Schulklasse inhärente Strukturen intelligibel zu erfassen. Dazu werden bereits etablierte Begriffe eingesetzt, neue eingeführt und in ein neues Verhältnis gebracht. Sie werden trianguliert.

Das triadische Denken hat eine lange Tradition. Es findet sich in der Soziologie, vor allem bei Simmel (1908), in der Psychoanalyse (vgl. Abelin 1985; Buchholz 1990; Grieser 2015) und der Phänomenologie bei Bedorf (2006; 2010) und Waldenfels (z. B. 2015). Mit der Figur des Bezugs auf etwas Drittes (vgl. Eßlinger u. a. 2010) wird die soziale Grundoperation des Verstehens in eine komplexere und theoretisch angemessenere überführt: Vom Verstehen des Anderen auf das Verste-

hen des Anderen in seinem Verhältnis zu Anderen. Im Fokus steht eine prinzipiell gleichwertige Bezugnahme auf etwas Drittes. Die theoretische Modellierung wird über die triadische Relationierung von Organisation, Gruppe und Individuum geleistet. Die Überlegungen verstehen sich als ein Beitrag zur Präzisierung des Gebrauchs des Begriffs Schulklasse. Klassengruppe wird als *emotional-soziales Äquivalent zur organisatorischen Einheit Schulklasse* als eine weitere *handlungsleitende Kategorie* modelliert. Schulklasse markiert den organisationalen, Klassengruppe den emotional-sozialen Aspekt des Klassenverbandes (Triade *Schulklasse-Individuum-Klassengruppe*). Die Überlegungen setzen den Schwerpunkt auf die Elaborierung des Verhältnisses von Organisation und Gruppe.

Eine theoretische Modellierung der Schulklasse gestaltet sich wohl auch deshalb schwierig, weil bei der Verwendung des Begriffs Schulklasse subjektive Theorien, biografisches und unbewusstes Wissen über diesen Erfahrungsraum mitschwingen.

Inhaltlich gliedert sich der Beitrag in folgende gedankliche Schritte: Zu Beginn werden Begriffe für Interaktion kurz expliziert (2.) und in einer theoretischen Modellierung auf die Schulklasse bezogen (3). Anschließend wird eine Bestimmung des Bildungsraums Schulklasse über eine triadische Strukturierung der Aspekte *Organisation-Individuum-Gruppe* erarbeitet, die fruchtbar scheint, die komplexen Beziehungen im Bildungsraum Schule zu repräsentieren und sich aus der angenommenen Interdependenz von Organisation und Gruppe ergebenden erweiterten Beschreibungsmöglichkeiten exemplarisch entfaltet (4.). Abschließend wird auf den aktuellen Diskurs um Peerbeziehungen in der Schulklasse mit der Unterscheidung von Schüler*innengruppe und Klassengruppe Bezug genommen (5.) und der Beitrag mit zusammenfassenden und ausblickenden Überlegungen abgerundet (6.).

2 Begriffe für Interaktion

Es gibt eine Reihe von Begriffen, um die Interaktion in der Schulklasse zu repräsentieren: *Soziales System, Organisation, Gruppe, Netzwerk, Interaktionsfeld*. Organisation und Gruppe gehen eher von stabilen sozialen Zusammenhängen aus, Interaktionsfeld und Netzwerk/Geflecht von eher fluiden (vgl. Rauh 2010a). Deshalb wird sich in den folgenden Überlegungen auf die drei erstgenannten konzentriert, weil ihre Perspektivierungen die Situation in der Schulklasse passender aufschließen.

Soziale Systeme als Interaktionssysteme kommen immer dann zustande, wenn Menschen miteinander kommunizieren bzw. interagieren und „ein autopoietischer Kommunikationszusammenhang entsteht“, der „sich durch Einschränkung der geeigneten Kommunikation gegen eine Umwelt abgrenzt“ (Luhmann 1986,

269). Bekanntermaßen bestehen Soziale Systeme „demnach nicht aus Menschen, auch nicht aus Handlungen, sondern aus Kommunikationen“ bzw. Interaktionen (ebd.).

Organisation beschreibt einen Subtypus des Sozialen Systems. Kern des Organisationsbegriffs ist „die geregelte Kooperation von Menschen, ein Zusammenwirken und Miteinanderumgehen, das weder zufällig noch beliebig so geschieht“ (Gukenbiehl 2000, 142), sondern bewusst und geplant vorgestaltet wurde. In Organisationen werden die Aktivitäten der Mitglieder über allgemeinverbindlich festgelegte Regelungen und Strukturen, über Rollen und Normen definiert sowie die zur Verfügung gestellte Mittel koordiniert, so dass die Aufgabenerfüllung bzw. das Erreichen eines Zieles oder Zweckes auf Dauer und unabhängig von den jeweils Handelnden gewährleistet ist. Organisationen sind demnach „Instrumente“ (Gukenbiehl 2000, 150f.), die auf eine Beschränkung der Handlungsspielräume und demzufolge auf eine regelhafte und formalisierte Interaktion aufbauen.

Gruppe betont nach König (1983, 49) den Aspekt einer „*emotionalen Gemeinschaft*“, einer emotionalen Beziehung und emotionalen Abhängigkeit der Mitglieder eines sozialen Gebildes zu- bzw. voneinander. Die Gruppendifinition Neidhardt (1979, 642) trägt dem Beziehungsaspekt noch stärker Rechnung: „*Gruppe ist ein soziales System, dessen Sinnzusammenhang durch unmittelbare und diffuse Mitgliederbeziehungen sowie durch relative Dauerhaftigkeit bestimmt ist*“. Interaktion von jedem mit jedem ist möglich, eine gewisse Geschlossenheit besteht. Zumindest ein gemeinsames Ziel existiert.

Vergleicht man die drei theoretischen Zugriffe Soziales System, Organisation und Gruppe, ist festzuhalten: Der Begriff des *Sozialen Systems* ist auf einer hohen Abstraktionsebene angesiedelt. Das hat den Vorteil, dass sehr viele Phänomene des Sozialen darunter subsumiert und organisationale sowie emotional-soziale Aspekte integriert werden können. Damit ist jedoch ein Nachteil verbunden. „Der Begriff [...] des Sozialen Systems ist zu allgemein, um Spezifika der sozialen Konstellationen in der Schulklassse [hinreichend] differenziert erfassen zu können“ (Rauh 2010a, 160). Da das Erkenntnisinteresse des Beitrags nicht darin liegt, allgemeine systemübergreifende Analysen zu leisten, sondern Spezifika der Schulklassse zu bestimmen, wird den Begriffen Organisation und Gruppe, die auf einer tieferen, mittleren Abstraktionsebene liegen, der Vorzug gegeben.

In der abgrenzenden Betrachtung fasst der Begriff *Organisation* eine äußere Struktur der formalen Interaktion der Mitglieder, die über Rollen und Normen definiert wird. Organisation fokussiert eine vorgeplante, vorstrukturierte, rollenförmige Form der Interaktion und damit formalisierte und standardisierte Abläufe und Regelungen.

Gruppe hingegen erfasst eine innere Struktur der emotionalen Beziehungen, die im Zugehörigkeitsgefühl des Einzelnen und in einer Zusammengehörigkeits-

vorstellung der Gruppe repräsentiert ist (vgl. Rauh 2010a). Der Begriff *Gruppe* fokussiert demnach ungeplante, gewachsene Formen von Interaktion und die Regulation diffuser und komplexer Prozesse über emotionale Beziehungen und Gefühlsbindungen.

Zentrales Kriterium für eine Organisation ist, dass die Mitglieder der Organisation auswechselbar sind, ohne dass sich dadurch an der äußeren, formalen Struktur der Organisation etwas ändert. Der Organisationsbegriff sieht ab von der Individualität, von den Eigenschaften einzelner Mitglieder, hingegen berücksichtigt der Gruppenbegriff die Verschiedenheit und Individualität der Mitglieder und damit Diffusität bzw. Heterogenität.

3 Modellierungen von Schulklasse

Nach dieser allgemeinen Relationierung von Organisation und Gruppe werden diese im nächsten Schritt auf die Schulklasse bezogen. These ist, dass Gruppe und Organisation als Begriffe mittleren Abstraktionsgrades für das schulpädagogische Erkenntnisinteresse Konstruktion und Reflexion der schulischen Bildungssituation hilfreiche Kategorien zur Verfügung stellen.

3.1 Schulklasse als Organisation und Organisationseinheit der Schule

In modernen Gesellschaften ist der Schulbesuch für alle Kinder Pflicht. Er wird von staatlicher Seite über organisatorische Maßgaben genau geregelt. Fend (2008, 31) bestimmt Schule als „rationale Organisationen von Lehren und Lernen“ und H. Roth (1969) sieht als Zweck der Schule eine „optimale Organisation von Lernprozessen“ (Herzog 2011, 164). Demzufolge wäre Schule passend als eine Organisation zu verstehen. Den „proximalen Kontext“ dieser Organisation stellt der Unterricht dar, die Organisation „schulischer Bildungsprozesse“ bildet ihren Kern (Herzog 2011, 164).

Wie in allen größeren Organisationen ist auch in der Schule eine rationelle Organisation durch Binnengliederung und Zusammenfassung der Mitglieder in überschaubare Untereinheiten wie Schulklassen nötig.

Formal-organisatorisch ist der Zweck der Schulklasse relativ klar definiert: „an einem bekannten Ort zu bekannter Zeit ein bestimmtes Lernpensum zu be- bzw. erarbeiten“ (Steitz-Kallenbach 1993, 60). Der inhaltliche Arbeitsauftrag wird über Ordnungen, Bildungs- und Rahmenpläne spezifiziert, der von Schulart zu Schulart, von Bildungsgang zu Bildungsgang, von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe differiert. Die fachlichen Bildungsinhalte sind relativ genau vorgegeben, ihre Bearbeitung wird von Lehrkräften bewertet.

Der Organisationscharakter der Schulklasse wird besonders dadurch deutlich, dass ein Klassenverband sich nicht ad libitum organisieren kann, sondern eine durch Gesetze und Verordnungen vorgegebene (klare) Zielsetzung hat, die nach

gegebenen Regeln zu verfolgen ist (vgl. Jenzer 1991). Selbst die Zugehörigkeit entspringt nicht einem freien Willensentscheid, sondern folgt einer Anordnung der Gesellschaft und der Organisation Schule. Die Schüler*innen können sich weder ihre Lehrkräfte, noch ihre Klassenkamerad*innen, noch den Schulraum oder das Schulhaus aussuchen (vgl. ebd.).

Die Einteilung von Schüler*innen in alters- und/oder fähigkeitsbezogen relativ homogene Organisationseinheiten wie Schulklassen – meist in der Form der *Jahrgangsklasse* – ist ein zentrales Merkmal der modernen Schule (vgl. Rauh 2010a). Das war nicht immer so.

Historisch gesehen hat die Klassenbildung ihre Rechtfertigung im „Zusammenunterricht“ (Jenzer 1991, 297), in dem einer einigermaßen homogenen Menge von Schüler*innen, das Gleiche, auf gleiche Weise, mit gleichen Mitteln, zur gleichen Zeit, am gleichen Ort durch die gleiche Lehrkraft gelehrt wird (vgl. ebd.). „Die Klasse setzt sich aus ‚gleichartigen‘ Schülern zusammen“ (ebd., 368). Achtete man in früheren Zeiten darauf, dass die Schüler*innen gleichen Geschlechts oder gleicher Konfession waren, ist heute die *Gleichaltrigkeit* ausschlaggebend. In unserem Denken verbinden wir bei Schüler*innen ‚Klasse‘ unweigerlich mit Alter: Die Schüler*innen einer Schulkasse gehören zu einem bestimmten Altersjahrgang (vgl. ebd.). Schulklassen sind meist als Jahrgangsklassen, selten als jahrgangsübergreifende Klassen organisiert. Für die organisatorisch-bürokratische Handhabung ist das Jahrgangsklassensystem praktisch, da es eine leichte verwaltungstechnische Kontrolle ermöglicht. Über das Kriterium Alter ist eine äußere Homogenität der Schüler*innen gewährleistet und von solchen homogenisierenden Strukturierungselementen werden sich eine Effizienzsteigerung der Arbeit und eine Anerkennung von Selektion als legitime Maßnahme erhofft.

Die schulorganisatorische Einheit Schulkasse bildet nach wie vor eine zentrale Größe in der schulischen Bildung. Sie ist der sozial-interaktionale Kontext, in dem Unterricht, schulisches Lehren und Lernen organisiert wird. Schulerfahrung ist demnach vor allem *Schulklassenerfahrung*. Trotz aller gesellschaftlichen Veränderungen und schulpädagogischen Weiterentwicklungen wird in allen Schulformen weitgehend am Organisationsprinzip Schulkasse festgehalten. Moderne schulpädagogische Ansätze wie Kurssystem, Streaming und Setting oder Individualisierung von Unterricht konnten die Schulkasse bis heute nicht verdrängen (vgl. Rauh 2010a).

Meist interagieren in einer Schulkasse jeweils ein bis zwei Erwachsene und eine bestimmte Anzahl von Kindern/Jugendlichen. Überdauernde Strukturen und intensivere Beziehungen bilden sich aus, wobei die Schüler*innenbeziehungen von den Lehrkräften mit beeinflusst werden. Bildungsinhalte sind vorgegeben, sie werden meist in Mehrpersonensituationen vermittelt. Die schulische Bildungssituation stellt demnach auch emotional-soziale Anforderungen an die Schüler*innen, deren Bewältigung auf den schulischen Erfolg Einfluss nimmt.

Demnach wäre es hilfreich, die *organisationale Perspektive* auf die Bildungssituation Schulklasse mit einer zweiten Perspektive zu ergänzen, um weitere wesentliche Aspekte modellieren zu können, die auf der intelligiblen Erfassung von *emotional-sozialen Gesichtspunkten* aufbaut (vgl. Rauh 2010a). Ein ergänzender *schulpädagogischer Begriff* zu dem der Schulklasse, der die emotional-soziale Beziehungen repräsentiert und damit Schulklasse stärker als organisationalen Begriff konturiert, wäre weiterführender, als den organisationalen Begriff mit emotional-sozialen Aspekten zu belasten. Dafür bietet sich der Gruppenbegriff an.

3.2 Schulklasse als Gruppe

Schüler*innen definieren sich über die Zugehörigkeit zu ‚ihrer‘ Schulklasse, sie gibt ihnen Identität. Viel Zeit wird miteinander verbracht, während des Unterrichts oder in den Pausen, auf dem Schulweg, vor und nach dem Unterricht. Freundschaften werden geschlossen, Menschen erleben sich als Teil eines Ganzen. Viele begleitende Aktivitäten finden statt, die Affekte auslösen und intensive Beziehungsprozesse in Gang setzen. Diese Aspekte können in einer eigenen terminologischen Fassung als „Klassengruppe“ (Rauh 2010a, 195) repräsentiert werden. Der Terminus wurde von verschiedenen Autor*innen, jüngst von Hübner (2022), verwendet.¹ Eine weitere emotional-soziale und damit gruppenale Bedeutung der Organisationseinheit Schulklasse ergibt sich daraus, dass Lehrkräfte und Mitschüler*innen von Schüler*innen nicht frei gewählt sind und nur sehr schwer abgewählt werden können. *Die Beziehungen sind nicht kündbar und zumindest über einen berechenbaren Zeitraum stabil.* Sie nähern sich darin familiären Beziehungen wie zu Eltern bzw. Geschwistern an. Das erklärt zum Teil die Heftigkeit der *Übertragungsprozesse* in der Schulklasse bzw. genauer der Klassengruppe. Die äußeren Gegebenheiten mit ihrer hohen Verbindlichkeit verstärken die Übertragungsneigung der Akteur*innen und das Lehrkräfte-Schüler*innen-Verhältnis ähnlich dem Eltern-Kind-Verhältnis wahrzunehmen. Lehrkräfte werden als Elternsubstitute, Schüler*innen als Kinds substitute und Mitschüler*innen als Geschwister substitute behandelt. Die Mitglieder der Organisationseinheit Schulklasse stehen in einer affektiv-emotionalen Beziehung zueinander, in der „sich die intrapsychische Situation des einzelnen Schülers [und Schülerin sowie Lehrkräften] wie in der Übertragung darstellt und eine entsprechende unbewußte Dynamik in Szene setzt“ (Nitzschmann 2004, 112).

3.3 Interdependenz von Schulklasse und Klassengruppe

Emotionale Beziehungen stehen „nicht außerhalb des Sozialen“, vielmehr üben sie „einen stabilisierenden Effekt auf soziale Integration aus“ (Reckwitz 2016, 168). Das ist die eine Seite. Sie können aber auch einen destabilisierenden Effekt bewirken und zur Desintegration bis Exklusion beitragen. Demnach sind Emo-

1 Entsprechende Verweise und die Ausarbeitung als distinkter Begriff finden sich bei Rauh (2010a).

tionen in Schulklassen keine vernachlässigbaren Begleiterscheinungen, sondern ermöglichen Erfahrungen von Zusammen- und Zugehörigkeit, wie auch von Ausschluss, Isolation und Einsamkeit. Zwar wurde lange versucht, Emotionen bei der Konstruktion des Sozialen – psychoanalytisch gesprochen – unbewusst zu machen und zu halten. „Das Affektive [...] scheint das konstitutive Außen der affektneutralen modernen Sozialität zu bilden“, womit verleugnet würde, dass Emotionen und Affekte „ein konstitutiver Bestandteil des Sozialen“ sind und in sozialen Zusammenhängen „fortwährend produziert“ werden (ebd., 169). Emotionen sind als „kulturell, sozial, diskursiv reguliert, formiert und überformt“ (Magyar-Haas 2018, 21) zu verstehen. Die Verdrängung dieser Verbindung zwischen Emotionen und dem Sozialen kann dazu führen, dass Emotionen und Affekte in der Schulklasse eine umso größere Wirkung entfalten, als wenn sie systematisch berücksichtigt werden würden. „Affekte mögen in manchen institutionellen Komplexen der Moderne *anders* modelliert worden sein, sie sind aber nicht verschwunden. [...] Jede soziale Ordnung [...] ist auf ihre Weise eine affektuelle Ordnung, jede soziale Praktik ist auf ihre Weise affektiv gestimmt und hat insofern eine affektive Dimension in sich eingebaut“ (Reckwitz 2016, 169; Hervorh. i. Orig.).

Emotionen sind demnach als subjektives Phänomen oder individuelle Eigenschaft unterbestimmt, vielmehr haben sie eine soziale Dimension und leiten Aktivitäten an, die auf etwas „Bestimmtes (Subjekte, Objekte, Vorstellungen) gerichtet sind“ (ebd., 170).

Kulturell-soziale Prozesse und Emotionen sind als interdependent, als sich wechselseitig beeinflussend zu begreifen (vgl. Datler & Rauh 2021). Der Einfluss von Emotionen auf die pädagogische Beziehung sowie kognitive und soziale Prozesse wird in aktuellen Forschungsergebnissen verschiedener Disziplinen deutlich gemacht (vgl. z. B. Damasio 2004; Wessel 2015). Vor allem die Ergebnisse und Erkenntnisse der jüngeren neuropsychologischen Forschung (vgl. LeDoux 2001; Roth 2001; Damasio 2004) haben aufgezeigt, dass Emotionen ein Leitsystem sind, welches unsere Beziehungen zur sozialen und kulturellen Welt vorgängig strukturiert. Gemäß diesem Paradigma wäre davon auszugehen, „daß Gefühle und Empfindungen [...] keine Eindringlinge in das Reich der Vernunft sind, sondern, zu unserem Nach- und Vorteil, in ihre Netze verflochten“ (Damasio 2004, 12 [Hervorh. i. Original]).

Demzufolge kann es in Erziehung und Bildung nicht um eine „Lobotomisierung“ der Verbindung zwischen Emotion und Sozialem gehen. Beide Bereiche sind analytisch zu differenzieren, aber ebenso integrativ und zusammen zu denken, wie par excellence die eigene emotionale Beteiligung von Lehrkräften an den organisational und gruppal aufschließbaren Prozessen im Unterricht in der Schulklasse (vgl. Datler & Rauh 2021).

Die beiden wechselseitig aufeinander bezogenen Aspekte des Klassenverbands, Organisation und Gruppe, sollten nicht in einen Begriff überführt werden. Viel-

mehr ist darauf zu achten, dass *sich mit einem auf der gleichen Ebene angesiedelten, beziehungstheoretisch gefassten Äquivalent zum Organisationsbegriff Schulklasse* bildungsrelevanten Fragen angenähert wird.

Die Schulklasse konstituiert sich durch eine schulorganisatorisch bedingte Zusammenfassung von Schüler*innen. Für ihr Funktionieren ist eine emotional-soziale Strukturierung hilfreich, was mit der Perspektive der Klassengruppe gefasst werden kann. Schule ist darauf angewiesen, dass Schulklasse als Beziehungsraum, als Gruppe funktioniert, damit sie den Zweck des Unterrichts von Schüler*innen überhaupt sicherstellen kann (vgl. Opp u. a. 2006).

Und umgekehrt ist die Klassengruppe auf organisationale Aufgaben angewiesen, damit die Beziehungen sich gerichtet entfalten können und eine Schulklasse als Gruppe „funktioniert“. Emotionen und Affekte sind immer zielgerichtet, „sinnhaft gerichtet“, wie Reckwitz (2016, 173) schreibt, indem sie etwas als lustvoll oder unlustbereitend interpretieren. Die Schulklasse dient zweckrational dem Unterricht und ist unaufhebbar mit Emotionen verbunden, deren bewusste Wahrnehmung und Gestaltung für die pädagogische Arbeit fruchtbar gemacht werden könnte.

Auf der Basis des bisher Erarbeiteten ist festzuhalten, dass das Ziel einer angemessenen theoretischen Modellierung von Schulklasse nicht die Aufhebung des Dualismus von Organisation und Gruppe sein kann, sondern eine Elaborierung des Verhältnisses der beiden Perspektiven auf den Klassenverband. Für eine theoretische Modellierung der Interaktionssituation Schulklasse scheint es ertragreich, die beiden Perspektiven Organisation und Gruppe getrennt zu halten *und* aufeinander zu beziehen. Die eine, *organisationale Perspektive* wird für eine Analyse der Bildungssituation Schulklasse als nicht hinreichend betrachtet, da wesentliche Aspekte unberücksichtigt bleiben, die als *emotional-soziale Aspekte* benannt werden können. Und umgekehrt reicht die gruppale Perspektive der Klassengruppe nicht aus, um *organisationale Aspekte* angemessen zu repräsentieren. Organisationale und gruppale Strukturen bringen sich wechselseitig hervor. Die beiden Systemvarianten Gruppe und Organisation verfügen nicht über den gleichen Gegenstandsbereich. Sie sind nicht gegeneinander austauschbar. Es sorgt sogar für Verwirrung und schwächt die analytische Kraft der beiden Begriffe, wenn zu viele organisationale Aspekte in den Gruppenbegriff ‚hineingepackt‘ werden oder umgekehrt. Dieses Problem zieht sich nach Heintel (1997) durch die ganze Geschichte der Organisationsentwicklung. Damit ist nicht gemeint, dass reale Organisationen nicht lohnend unter der Gruppenperspektive betrachtet werden können. Vielmehr ist es so, dass aus den dargelegten Gründen in realen Organisationen nicht auf die Berücksichtigung emotionaler Beziehungen verzichtet werden kann (vgl. Rauh 2010a).

Der Begriff Klassengruppe scheint am ehesten passend für die Repräsentation der emotionalen Seite der Interaktion zu sein, da er sich auf die Beziehungsrealität der

Schule beziehen lässt, nicht zu abstrakt, aber auch nicht zu konkret ist und mit der derzeitigen organisationalen Struktur der Schule, einer Unterteilung in die relativ stabile Organisationseinheiten Schulklasse, korrespondiert, da sich beide Begriffe auf einem vergleichbaren Abstraktionsniveau bewegen (vgl. Rauh 2010a).

Organisation fokussiert eher die geplante Form der Interaktion und formalisierte, standardisierte und damit unpersönliche und regelhafte Abläufe. *Gruppe* fokussiert eher ungeplante, gewachsene Formen von Kooperation und die Regulation diffuser und komplexer Prozesse über emotionale Beziehungen und Gefühlsbindungen.

Das sozialpsychologische Konzept der Gruppe ist damit besonders dazu geeignet, nicht nur „Grundphänomene des Sozialen in einer individuell nachvollziehbaren Sicht zur Sprache zu bringen“ (Schäfers 1995, 92), sondern ebenso den Zusammenhang von Interaktions- und Psychodynamik zu fassen (vgl. Ulich 1976). Der Gruppenbegriff bietet die Möglichkeit der systematischen Berücksichtigung von Affekten in der theoretischen Modellierung. Gruppe repräsentiert in den Diskursen die soziale Dimension der Affekte. Gefühle der Zusammen- und Zugehörigkeit bestimmen den Kern des Gruppenbegriffs, nicht Rollen.

4 Bildung im triadisch strukturierten Raum des Klassenverbandes – Erweiterung der Beschreibungsmöglichkeiten

Die Bedeutung der beiden analytischen Perspektiven und ihrer Interdependenz lässt sich verdeutlichen, indem die beiden Begriffe exemplarisch angewendet werden.

Schüler*innen und Lehrkräfte finden sich nicht spontan zusammen. Sie werden meist nach äußeren Kriterien zu einer Schulklasse zusammengefasst (in diesem Beitrag, siehe Kapitel 3.1). Die Zusammenstellung der organisatorischen Einheit Schulklasse schafft noch keine Gruppe. Jedoch nehmen die Mitglieder der Organisationseinheit Schulklasse regelmäßig in einer relativ konstanten Zusammensetzung an der schulischen Veranstaltung Unterricht in der Schulklasse teil. Aufgrund der Häufigkeit und Dauer der Treffen bilden sich in direkten Interaktionsprozessen nach und nach zwischen den Beteiligten Beziehungsstrukturen und Gefühlsbindungen aus, deren Form vom Entwicklungsstand der Schüler*innen und den emotional-sozialen Kompetenzen der Lehrkräfte abhängig ist. Münden diese Interaktionen in Gefühle der Zusammengehörigkeit und Zugehörigkeit, bildet sich eine Gruppenidentität aus, die mit dem Terminus Klassengruppe repräsentiert werden kann.

Für die Reflexion und Gestaltung der schulischen Bildungssituation in der Schulklasse ist es hilfreich, von zwei nicht ineinander zu überführenden Perspektiven, Organisation und Gruppe, auszugehen. In Hinblick auf den Zweck von Schule können in realen sozialen Gebilden die organisatorische und die gruppale Pers-

pektive auf die Schulklasse in einem *komplementären*, einem *konträren* oder einem *neutralen Verhältnis* zueinander gebracht werden. Für die Erfüllung des schulischen Auftrags, Bildung der Schüler*innen, ist ein *positiv komplementäres Verhältnis* der beiden Aspekte wohl am produktivsten. Das soziale Gebilde *Schulklasse* ist zwar eine Zwangsorganisation, daraus kann – im gelingenden Fall – sich aber eine die gesamte Schulklasse umfassende Gruppe entwickeln, die den Organisationszweck unterstützt und nicht behindert oder sogar gegen ihn arbeitet. Sind die Mitglieder der Klassengruppe überwiegend nicht willig oder fähig, organisational vorgegebene unterrichtliche Aufgaben anzugehen, wird der Zweck ihres Zusammenseins nicht erreicht. Falls emotional-sozialen Prozessen keine Beachtung zu Teil wird, entfalten sich Gruppenprozesse naturwüchsig und möglicherweise wird die Effektivität der unterrichtlichen Arbeit durch unbewusste, nicht geklärte Beziehungsdynamiken und unerfüllte emotional-soziale Bedürfnisse behindert.

Als *Organisationseinheit* bleibt die Schulklasse selbst dann erhalten, wenn verschiedene, sogar zentrale Mitwirkende ausscheiden und/oder durch andere ersetzt werden, hingegen die *Klassengruppe* verändert sich durch das Ausscheiden von Mitgliedern und muss sich eventuell sogar ganz neu konstituieren. Die *emotional-soziale Struktur* verändert sich durch solche Eingriffe in die Gruppenstruktur der Schulklasse massiv, bis hin zur Auflösung des Gefühls der emotional-sozialen Verbundenheit.

Für die Gestaltung des Auftrags der Schule dürfte es hilfreich sein, Lehrkräfte als *Leiter*innen der Schulklasse* zu positionieren und ihnen in der Klassengruppe eine zentrale Position zuzurechnen (vgl. Redl 1978), ob sie wollen oder nicht. Dies wird insbesondere dann bedeutungsvoll, wenn programmatisch negative Folgen für die Entwicklung der Schüler*innen gezielt vermieden und positive/entwicklungsfördernde Möglichkeiten systematisch genutzt werden möchten.

Für die begriffliche Bestimmung des Bildungsraums der Schulklasse, der sich durch eine Relationierung der drei Perspektiven *Organisation-Individuum-Gruppe* konstituiert, ist eine auf der gleichen Ebene wie Schulklasse angesiedelte, entsprechende begriffliche Kategorie fruchtbar. Mit jedem Lehrkraft- und Schüler*innenwechsel konstituiert sich die Klassengruppe neu. An einem Unterrichtstag wird diese Neukonstitutionsnotwendigkeit beim Wechsel der Lehrkraft, gerade von Klassenlehrkraft zu Fachlehrkraft, besonders markant. Die Organisationseinheit *Schulklasse* benötigt, um Funktionieren zu können, den Bezug zur *Klassengruppe* und zum *Individuum*. Die Klassengruppe entsteht und besteht im organisationalen Rahmen Schulklasse und entwickelt sich durch die Individuen. Ein Schulkind bildet sich in der Triade *Schulklasse-Schüler*in-Klassengruppe*, eine Lehrkraft gestaltet in Bezug auf die beiden anderen Pole in der Triade *Schulklasse-Lehrkraft-Klassengruppe* ihre Arbeit (vgl. Rauh 2010a).²

2 Es können noch weitere triadische Konstellationen im schulischen Bildungsraum unterschieden werden (vgl. Rauh 2010a und 2010b).

Lehrkräfte und Schüler*innen sind *auf eine positive emotionale Abstimmung geradezu angewiesen, damit die Zusammenarbeit in der Organisationseinheit Schulklasse gelingen kann und sie sich als Individuen weiterentwickeln*. Die anfangs stark funktionsorientierte Organisationsstruktur der Schulklasse nimmt meist mit der Zeit einen zunehmend diffuseren Charakter an, wie er für andere Primärgruppen (vgl. Parsons 1979) beschrieben wird. Wie in Familie und Peer-Group können sich auch in Klassengruppen förderliche und hemmende Konstellationen für die einzelnen Individuen oder die Gesamtgruppe ergeben, mit Auswirkungen auf die Funktionsfähigkeit der Schulklasse. So könnte es im positiven Falle möglich werden, auch Dinge anzusprechen, die außerhalb des engen funktionsbezogenen Themenrahmens liegen. Voraussetzung dafür ist, dass die Beteiligten nicht nur eine äußere, funktionelle Zuordnung zur Organisation Schulklasse vornehmen, sondern eine Wir-Identität, eine *Zusammen- und Zugehörigkeitsvorstellung in der Klassengruppe* entwickeln.

Durch den Pflichtcharakter der schulischen Bildungssituation sind Kinder und Jugendliche der Klassengruppe geradezu ausgeliefert. Das erhöht die pädagogische Verantwortung für eine intentionale Gestaltung des Beziehungsraums der Organisationseinheit Schulklasse (vgl. Rauh 2010a).

Auf die Sinnhaftigkeit der Reflexion und Gestaltung der Interaktionen in der Schulklasse gemäß der Gruppenperspektive verweist Oevermann (1996). Kinder sind noch gar nicht in der Lage, Lehrkräfte nur als Lehrkräfte wahrzunehmen, da sie entwicklungsbedingt noch nicht zur Gestaltung spezifischer Sozialbeziehungen fähig sind (vgl. ebd.). Folglich können sie keine ausschließlich zweckdienliche, rollenförmig-funktionale Beziehung zu ihren Lehrkräften unterhalten, wie es die Organisationsperspektive annimmt. Sie versuchen vielmehr, „die Beziehungen zum pädagogischen Personal [...] an die Strukturlogik der diffusen Eltern-Kind-Beziehung zu assimilieren“ und Lehrkräfte „von Rollenträgern zu ganzen Menschen zu machen, vergleichbar den Eltern“ (Oevermann 1996, 148). Auch noch später, bis zum Ende des Jugendalters, mischen sich immer wieder ontogenetisch bedingt in die organisationsdefinierten Interaktionen von Schüler*innen mit Lehrkräften „*Strukturmomente der diffusen, nicht rollenförmigen Sozialbeziehungen*“ (ebd.; Hervorh. i. Orig.). Schule sollte bei Schüler*innen die Fähigkeit zur Gestaltung spezifischer Beziehungen nicht einfach voraussetzen, was zu Exklusionen beitragen würde, sondern die Schüler*innen auf diese Beziehungsgestaltung orientieren.

Dafür ist es hilfreich, wenn sich Lehrkräfte nicht nur als Unterrichtende, sondern als *bedeutungsvolle Bezugspersonen verstehen*, die auf die Schüler*innen Einfluss nehmen. Sie würden damit anerkennen, dass sie und die Schüler*innen sich wechselseitig als bedeutungsvolle Dritte verstehen.

5 Schüler*innengruppe vs. Klassengruppe

Organisatorische Festlegungen und deren Veränderungen beeinflussen emotionale Interaktionsprozesse, die mit dem Gruppentheorem gefasst werden können. Der Diskurs kann sich damit der Vorstellung eines mehr als nur organisationalen Umgangs mit dem ‚Format‘ Schulklasse öffnen und der Vorstellung Raum geben, dass es pädagogisch hilfreich sei, bei Schüler*innen Erfahrungen von Zugehörigkeit und Zusammengehörigkeit zu fördern, um eine Einbindung der Schüler*innen in die Organisation Schule zu gewährleisten, die über das Gefühl der Zugehörigkeit zur Peer-Group, die im Schulklassenkontext um der Klarheit der theoretischen Modellierung willen mit einer eigenen terminologischen Fassung „Schülergruppe“ (Rauh 2010a, 128) bzw. Schüler*innengruppe versehen werden sollte, hinausgeht.

Drope und Rabenstein (2021) weisen darauf hin, dass inzwischen dem Wissen über die Peerbeziehungen in Schulklassen eine zunehmend hohe Bedeutung zugeschrieben werde. Harks und Hannover (2017, 425) belegen, dass Grundschullehrkräfte, die in einer Schulform arbeiten, in der das Klassenlehrkraftprinzip gilt, zu Peerbeziehungen „signifikant genauere Angaben machten, als Lehrkräfte weiterführender Schulen“. Die Urteilsgenauigkeit wurde dadurch vorhergesagt, inwiefern die Lehrkräfte von sich sagten, Peer-Interaktionen gezielt zu beobachten und der Meinung waren, dass die Qualität der Peer-Interaktionen in den Verantwortungsbereich der Lehrperson gehört (vgl. ebd.). Gemäß der entfalteten Strukturierung positionieren sich diese Lehrkräfte *in* der Klassengruppe.

Auch an Gymnasien und Sekundarschulen wird die Bedeutung der Peer-Beziehungen erkannt, da verstärkt Maßnahmen zur Gestaltung, insbesondere des Anfangs von Schulklassen, ergriffen werden, in denen proaktiv in der Konstitutionsphase auf die sich bildenden Klasse(ngruppe) Einfluss genommen werden soll, wie im programmatischen Diskurs in praxisorientierten Zeitschriften hervorgehoben wird (z. B. Klaffke & Wübbels 2019; vgl. Drope & Rabenstein 2021). In den sich als praxisorientiert/-orientierend verstehenden Zeitschriften und Ratgebern werden die Übergänge und Anfänge als Möglichkeit entworfen, die Beziehungen in der Schulklasse pädagogisch zu gestalten und sie sich nicht einfach naturwüchsig entwickeln zu lassen. Es wird „von der Notwendigkeit und der Möglichkeit der Entwicklung“ einer Schulklasse als Gruppe ausgegangen (Drope & Rabenstein 2021, 316). Ein gut vorbereiteter Beginn wirke weichenstellend für eine positive Haltung der Schüler*innen und „eine fruchtbare und bereichernde Klassensituation“ (Klaffke & Wübbels 2019, 4). Bei den referierten Untersuchungen scheint es so, als bliebe die Lehrkraft „draußen“, so als stünde sie außerhalb der Beziehungen in der Schulklasse. Damit würde übergangen, dass es in der Klassengruppe auch darum geht, positive Beziehungen zu den Lehrkräften zu knüpfen, was für das Gelingen von Unterricht von erheblicher Bedeutung ist.

Eine Konzeption von Schulklasse als *Ort, an dem sich Peer-Beziehungen realisieren* (z. B. vgl. Nicht 2013) dürfte der schulischen Bildungssituation nur zum Teil gerecht werden. Die Schüler*innengruppe steht nicht in einem Äquivalenzverhältnis zur Schulklasse, sondern repräsentiert einen Aspekt, der zwar pädagogisch hoch bedeutsam ist, aber nicht der Organisationseinheit Schulklasse gegenübergestellt werden sollte, da dann entweder die Schulklasse als Organisationseinheit ohne Lehrkräfte gedacht wird oder sich die Ebenen des sozialen Aggregats nicht entsprechen.

Mit der Konstruktion des Interaktionssystems Klassengruppe, das aus Lehrkräften und Schüler*innen besteht und mehr umfasst als die Schüler*innengruppe bzw. Peer-Beziehungen, wird es möglich, das spezifische Soziale der Klassensituation nicht „abhandeln [...] kommen“ zu lassen (Waldenfels 2015, 69), sondern im Gegenteil intelligibel zu erfassen.

6 Konklusion

Im Diskurs wird sichtbar, wie Akteure bzw. Akteurinnen, Wissenschaftler*innen, Forschende, Ratgeber*innen, Lehrkräfte und Schüler*innen Schule erleben und erlebt haben sowie schulische Wirklichkeit konstruieren und deuten wollen. Vieles davon ist bewusst oder bewusstseinsfähig, vieles unbewusst und bestimmt, was sagbar ist und was nicht, was in den drei Diskursen (vgl. Link 2013) verhandelt werden kann und was nicht.

Unterschiedliche theoretische Modellierungen stellen unterschiedliche geistige Werkzeuge zur Verfügung. In der vorgelegten Modellierung wurde der Versuch unternommen, die Komplexität der Repräsentation von Schulklasse durch ein triadisches Modell von schulischer Bildung zu erhöhen. Dazu wurde eine Entscheidung für zwei komplementäre Begriffe getroffen und begründet, die für die Analyse leitend waren: Organisation und Gruppe. Als spezifische Bezeichnung für den Gruppenaspekt des Klassenverbands wird der Terminus *Klassengruppe* vorgeschlagen. Als Begriffe mittleren Abstraktionsgrades stellen Gruppe und Organisation für das Modellierungsinteresse, Spezifika der schulischen Bildungssituation intelligibel zu erfassen, hilfreiche Strukturierungen zur Verfügung. Individuen, Lehrkräfte und Schüler*innen entwickeln sich in Bezug auf organisationale und emotional-soziale Dimensionen des Klassenverbands (Triade Schulklasse-Individuum-Klassengruppe). Das unterscheidet dieses Modell von anderen, in denen Schulklasse lediglich als Rahmenbedingung für Peer-Beziehungen konstruiert und das Fluide und Informelle hervorgehoben wird (vgl. Rauh 2010a) – Beziehungsstrukturen ohne Erwachsene.

Rabenstein u. a. (2018) stellen die Frage nach den Folgen, die sich ergeben, wenn die Schulklasse aufgrund individualisierter Formen des Unterrichts vergleichswei-

se selten als körperlich kopräsender Zusammenhang in Erscheinung tritt oder wie im Fernunterricht bzw. Online-Unterricht während der Corona-Pandemie nur virtuell. Die triadische Struktur Schulklasse-Individuum-Klassengruppe dürfte erhalten bleiben, die Klassengruppe weiter als Bezugsgruppe fungieren und die Schulklasse als Organisationseinheit der Schule bestehen bleiben, wenn auch beides in abgeschwächter Form.

Aus der vorgestellten triadischen Konzeptionalisierung des Klassenverbandes ergeben sich im Vergleich zu anderen Theoretisierungsversuchen Unterschiede: Die Lehrkraft wird als Teil der Schulklasse und der Klassengruppe positioniert. Sie leitet Schulklassen und führt Klassengruppen. Es wäre zukünftig zu erörtern, welche Implikationen sich aus den bereits andiskutierten begrifflichen Unschärfen der Schulklasse (mit oder ohne Lehrkraft) und der Gruppe (Klassengruppe vs. Schüler*innengruppe) ergeben.

Bei der pädagogischen Arbeit im Klassenverband geht es um die systematische Erzeugung und Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Organisation und Gruppe. Ein Teil der Professionalisierung von Lehrkräften für die Arbeit in Schulklassen besteht darin, dieses Spannungsverhältnis nicht auflösen zu wollen, sondern situativ auszubalancieren, z. B. nach belastenden Erfahrungen und bei jüngeren Schüler*innen tendenziell den Schwerpunkt mehr auf „Gruppe“, bei älteren und in stabilen Situationen mehr auf „Organisation“ zu legen. Mit der vorgestellten Triade könnte das emotionale Erleben in der Klassengruppe in eine bewusste und möglichst kohärente Erfahrung überführt werden, die nicht nur vor- oder alltags-, sondern wissenschaftssprachlich repräsentiert ist, wodurch in den Diskursen präziser kommuniziert und schulische Praxis differenzierter strukturiert werden könnte. Vielleicht etablieren sich Triaden als heuristische Einheiten der Schul(klassen)forschung?

Literaturverzeichnis

- Abelin, E. (1985): Beobachtungen und Überlegungen zur frühesten Rolle des Vaters. In: G. Bittner & E. Harms (Hrsg.): *Erziehung in früher Kindheit* (7. Auflage). München: Piper, 203-226.
- Bedorf, Th. (2006): Monade, Dyade und Triade. Intersubjektivität und Ethik interdisziplinär. In: D. Lohmar & D. Fonfara (Hrsg.): *Interdisziplinäre Perspektiven der Phänomenologie. Neue Felder der Kooperation: Cognitive Science, Neurowissenschaften, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft und Religionswissenschaft*. Dordrecht: Springer, 1-17.
- Bedorf, Th. (2010): Der Dritte als Scharnierfigur. Die Funktion des Dritten in sozialphilosophischer und ethischer Perspektive. In: E. Eßlinger; T. Schlechtriemen; D. Schweitzer & A. Zons (Hrsg.): *Die Figur des Dritten: Ein kulturwissenschaftliches Paradigma*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 125-136.
- Buchholz, M. (1990): Die Rotation der Triade. In: *Forum der Psychoanalyse* 6(1), 116-134.
- Damasio, A. (2004): *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: List.

- Datler, M. & Rauh, B. (2021): Emotionale Bildung im Schulpraktikum durch Reflexion und Mentalisierung. In: S. Ernst (Hrsg.): Emotionen in Wissensinstitutionen. Zur Bedeutung affektiver Dimensionen in Forschung, Lehre und Unterricht. Marburg: transcript, 121-144.
- Drope, T. & Rabenstein, K. (2021): Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen. In: ZQF 22 (2), 315-330.
<https://doi.org/10.3224/zqf.v22i2.09>
- Eßlinger, E.; Schlechtriemen, T.; Schweitzer, D. & Zons, A. (2010) (Hrsg.): Die Figur des Dritten: Ein kulturwissenschaftliches Paradigma. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Grieser, J. (2015): Triangulierung. Gießen: Psychosozial.
- Gukenbiehl, H. (2000): Institution und Organisation. In: H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie (5. Auflage). Opladen: Leske & Budrich, 141-157.
- Harks, M. & Hannover, B. (2017): Sympathiebeziehungen unter Peers im Klassenzimmer: Wie gut wissen Lehrpersonen Bescheid? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (20), 425-448.
<https://doi.org/10.1007/s11618-017-0769-8>
- Heintel, P. (1997): Psychoanalyse und Organisationsanalyse. In: I. Eisenbach-Stangl & M. Ertl (Hrsg.): Unbewußtes in Organisationen. Zur Psychoanalyse von sozialen Systemen. Wien: Facultas, 55-86.
- Herzog, W. (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: R. Becker (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie (2. Auflage). Wiesbaden: VS, 155-194.
- Hübner, M. (2022): Normative Vorstellungen von Schule. <https://doi.org/10.17875/gup2022-1970>
- Jenzer, C. (1991): Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung der Schulklasse. Bern: Peter Lang.
- Klaffke, Th. & Wübbels, H. (2019): Klasse starten. Anfangssituationen gestalten. In: Klasse leiten 8, 4-6.
- König, R. (1983): Die analytisch-praktische Doppelbedeutung des Gruppentheorems. In: F. Neidhardt (Hrsg.): Gruppensoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, 36-64.
- LeDoux, J. (2001): Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen (2. Auflage). München: dtv.
- Link, J. (2013): Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik. Am Beispiel der aktuellen Krise der Normalität. In: Zeitschrift für Diskursforschung 1 (1), 7-23.
- Luhmann, N. (1986): Ökologische Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Magyar-Haas, V. (2018): Die Bearbeitbarkeit der Emotionen: Theoretische Vergewisserungen und empirische Verunsicherungen. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Wa(h)re Gefühle. Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext. Weinheim: Beltz, 17-36.
- Neidhardt, F. (1979): Das innere System sozialer Gruppen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 31, 640-660.
- Nicht, J. (2013): Schulklassen als soziale Netzwerke, Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-01404-9_3
- Nitzschmann, K. (2004): Verweigerung macht Sinn. Schulvermeiden und Weglaufen als Selbstfindung (2. Auflage). Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Suhrkamp: Frankfurt/M., 70-182.
- Opp, G.; Puhr, K. & Sutherland, K. (2006): Verweigert sich die Schule den Bildungsansprüchen verhaltensschwächerer Schülerinnen und Schüler? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 57(1), 59-67.
- Parsons, T. (1979): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: T. Parsons: Sozialstruktur und Persönlichkeit (3. Auflage). Frankfurt/M.: Fachbuchhandlung Psychologie, 161-193.
- Rabenstein, K.; Idel, T.-S.; Reh, S. & Ricken, N. (2018): Funktion und Bedeutung von Schulklassen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Andere-Verhältnissen aus ethnographischen Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 64 (2), 179-197.

- Rauh, B. (2010a): Triade und Gruppe – Ressourcen schulischer Bildung. Eine Studie zur Weiterentwicklung des Verständnisses emotional-sozial bedingter schulischer Probleme und deren Prävention. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rauh, B. (2010b): Triadische Konstellationen mit und in der Schule. In: R. Göppel; A. Hirblinger; H. Hirblinger & A. Würker (Hrsg.): Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“. Opladen: Barbara Budrich, 95-110.
- Reckwitz, A. (2016): Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839433454>
- Redl, F. (1978): Erziehung schwieriger Kinder (3. Auflage). München: Piper
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Roth, H. (1969): Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. In: Die Deutsche Schule 61, 520-536.
- Schäfers, B. (1995). Die soziale Gruppe. In: H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie (3., verb. Auflage). Opladen: Leske & Budrich, 79-94.
- Simmel, G. (1908): Die quantitative Bestimmtheit der Gruppe. In: G. Simmel: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Leipzig: Duncker & Humblot, 47-133.
- Steitz-Kallenbach, J. (1993): Von der Mächtigkeit des Unbewussten im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 1. Beiheft: Psychoanalyse und Schule. Das Unbewusste in der pädagogischen Interaktion, 59-65.
- Ulich, K. (1976): Sozialisation in der Schule. Elemente einer sozialpsychologischen Theorie. München: Ehrenwirth.
- Waldenfels, B. (2015): Sozialität und Alterität: Modi sozialer Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wessel, K. F. (2015): Der ganze Mensch. Eine Einführung in die Humanontogenetik. Berlin: Logos.

Autor

Rauh, Bernhard, Prof. Dr.
Universität Regensburg
Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Psychoanalyse, Psychoanalytische Diskursanalyse, Inklusion und Transklusion
bernhard.rauh@ur.de

Kerstin Rabenstein, Marco Hübner und Lars Wicke

Zur Betrachtung der Schulklasse als relationalem Prozess. Gegenstandstheoretische Auseinandersetzungen in sozialtheoretischer Perspektive

Abstract

Wie kann die Schulklasse sozialtheoretisch angemessen als ein empirisch zu untersuchendes Phänomen bestimmt werden? In diesem Beitrag wird die Schulklasse aus praxistheoretischer Perspektive als ein sozialer Zusammenhang entworfen, der in der Fokussierung von Verkörperungen, Materialisierungen und Affizierungen als ein permanentes Werden, das in Beziehung zu Vorangegangenen steht, empirisch erforschbar gemacht werden kann. Nach einer Auseinandersetzung mit sozialpsychologischen, systemtheoretischen und netzwerkanalytischen Bestimmungen der Schulklasse wird eine praxistheoretische Perspektivierung skizziert und an empirischen Indizien aus einer ethnografischen Studie zum Anfang neuer 5. Klassen ausgeführt. Im Fazit formulieren wir Überlegungen zur Positioniertheit der Forschenden in einer ethnografischen Forschung zur Schulklasse.

1 Einleitung

Die Schulklasse, so lautet die These, die wir mit diesem Beitrag entfalten wollen, lässt sich nicht als eine bereits schon feststehende (schulisch vorgegebene) Struktur begreifen, in der einzelne Schüler*innen zusammengefasst werden. Aus sozial- und im engeren Sinne praxistheoretischer Perspektive ist sie vielmehr als situierter Vollzug von Praktiken zu betrachten, im Zuge dessen sie zu dem wird, was sie immer schon sein soll: ein sozialer Zusammenhang, in dem sich Lehrkräfte und Schüler*innen auf bestimmte Weise aufeinander beziehen (vgl. Drope & Rabenstein 2021). Wir richten unseren Blick auf die Schulklasse in dieser Weise sozialtheoretisch aus, um die sie konstituierenden Dynamiken im Sinne eines relationalen – und paradoxalen – Prozesses auffassen zu können. So ist unser Ausgangspunkt sowohl eine Kritik an weit verbreiteten, oftmals ins Individualtheoretische zurückführenden Betrachtungsweisen der Schulklasse als auch als eine Reaktion auf die Engführungen bisheriger soziologischer oder sozialpsychologi-

scher Theoretisierungen zu verstehen (vgl. Hübner 2022; Rabenstein & Wicke in diesem Band/2024).

Um die theoretischen und methodologischen Weichenstellungen, die damit einhergehen, ausbreiten zu können, ist die Frage von Bedeutung, was unter einer sozialtheoretischen Perspektive (auf die Schulklasse) überhaupt verstanden werden kann. Mit Hans Joas und Wolfgang Knöbel (2001) lassen sich zwei Verwendungsweisen von Sozialtheorie unterscheiden, die einander nicht antagonistisch gegenüberstehen, aber je bestimmte Arten der Betrachtung des Sozialen nahelegen. In der ersten Verwendungsweise geht es einer sozialtheoretischen ausgerichteten Forschung um die Frage nach dem bloßen Zustandekommen des Sozialen, bzw. darum, angesichts von der Annahme, dass die soziale Welt empirisch als solche vorhanden ist, den Versuch zu unternehmen, „verallgemeinerte Aussagen über soziale Zusammenhänge bzw. über Regelmäßigkeiten des sozialen Lebens“ (ebd., 9) zu treffen. Demgegenüber lehnen wir uns an die zweite Verwendungsweise von Sozialtheorie an, nämlich zu fragen, was überhaupt als soziale Welt – und in unserem Fall als Schulklasse – in Erscheinung tritt und so beobachtet werden kann. In Abgrenzung zu gängigen, zumeist individualtheoretischen „Prämissen ökonomischen, politischen und psychologischen Denkens“ (ebd.) fassen wir unsere sozialtheoretische Perspektive auf die Schulklasse im Sinne einer Suche nach „adäquaten Zugangsformen zu [diesen] Phänomenen des Sozialen“ (ebd., 10). Dies impliziert, von der Möglichkeit unterschiedlicher theoretischer Antworten auf die Frage nach dem Sozialen auszugehen. D.h. für uns, dass das Verständnis der Schulklasse – als das, was als Schulklasse untersucht wird – immer in Abhängigkeit zu theoretischen und methodologischen Entscheidungen zu denken ist bzw. durch diese mithervorgebracht wird.

Um das Phänomen Schulklasse als ein soziales Geschehen zu fassen, folgen wir einer praxistheoretischen Forschungshaltung. Sozialtheoretisch orientiert zu forschen, bedeutet damit, anhand der Betrachtung praktischer Vollzüge in Hinsicht auf die Verschränkung unterschiedlicher Elemente (wie Verkörperung, Materialisierung, Affizierung) Theoriebildung und empirische Forschung zur Schulklasse zu betreiben (vgl. Schatzki 2002; Shove u. a. 2012). Wir zielen damit auf die Frage nach der prozedierenden und offenen Emergenz der Schulklasse, die gleichzeitig immer schon gewesen ist und aufs Neue als soziales Phänomen in einem relationalen Prozess hergestellt wird und werden muss.

Im Folgenden arbeiten wir zunächst zentrale theoretische Weichenstellungen und mit ihnen verbundene Engführungen soziologischer und sozialpsychologischer Ansätze der Betrachtung von Schulklassen heraus, die in den letzten Jahrzehnten entwickelt und der empirischen Forschung zur Schulklasse unterlegt wurden und werden (Kapitel 2). In dem darauffolgenden Schritt unterbreiten wir unseren Vorschlag, die Schulklasse in einer praxistheoretischen Orientierung als relationalen Prozess zu veranschlagen und hinsichtlich der Dimensionen der Historizität,

Materialität, Körperlichkeit und Affektivität zu untersuchen (Kapitel 3). Im Fazit formulieren wir Überlegungen zur Positioniertheit der Forschenden in einer ethnografischen Forschung zur Schulklasse (Kapitel 4).

2 Auseinandersetzungen mit soziologischen und sozialpsychologischen Entwürfen zur Schulklasse. Zu den theoretischen Weichenstellungen und ihren Grenzen

In der empirischen Schulforschung, die das soziale Geschehen in Schulklassen zu untersuchen beabsichtigt, wurde die Schulklasse auf Grundlage soziologischer bzw. sozialpsychologischer Annahmen in den letzten Jahrzehnten vor allem als soziales System, als Gruppe oder als Netzwerk veranschlagt und erforscht. Wenn auch die unterschiedlichen der Forschung zugrundeliegenden theoretischen Ansätze vereinzelt aufgerufen werden (z. B. Ulich 1977; Klaas 2013), wird bis heute kaum vergleichend diskutiert, wie die Schulklasse als ein sozialer Zusammenhang zu verstehen ist (vgl. Hübner 2022). An neueren sozialtheoretischen Entwürfen zur Schulklasse wird sich zudem kaum versucht, so werden subjektivierungstheoretische Überlegungen zu Kollektiven bspw. nicht auf die Schulklasse bezogen (vgl. Alkemeyer & Bröckling 2018; Buschmann & Ricken 2018). Ohne die Darstellung der gegenstandstheoretischen Bestimmungen von der Schulklasse als sozialem System, als Gruppe oder als Netzwerk umfassend leisten zu können, seien im Folgenden zunächst die Grundannahmen dieser drei Ansätze einer Forschung zur Schulklasse aufgerufen, um dann jeweilige Leerstellen der Gegenstandskonstruktionen auszumachen. Wir greifen dafür die Analysen von Marco Hübner (2022) auf und nehmen die Darstellungen der drei Ansätze im Anschluss an deren Selbstbeschreibungen vor.¹ Die Erträge der empirischen Forschung zur Schulklasse als sozialem System, als Gruppe oder als Netzwerk können wir aus Platzgründen an dieser Stelle nicht einbeziehen.

Die Schulklasse erstens als Gruppe zu fassen bedeutet, Dynamiken und Strukturen herauszustellen, von denen ausgehend Gruppenbildungsprozesse sowie die Rolle der Individuen darin verstehbar werden. Ausgangspunkt sind gruppensoziologische Annahmen, die pädagogisch und psychologisch eingerahmt werden (z. B. Ulich 1977; Jahnke 1982). Wie sich Gruppenkohäsion, Wir-Gefühl, Gruppendynamiken/-strukturen entwickeln, wird demnach u. a. über für Gruppen als konstitutiv angesehene Entwicklungsphasen und als in Abhängigkeit von den Mitgliedern der Gruppe konstruiert verstanden. Zweitens sind für die systemtheoretische Fassung der Schulklasse die „strukturell-funktionale[n] Zusammenhänge [...], die

1 Die Frage, ob alle hier thematisierten Ansätze, die die Schulklasse als System oder Netzwerk zu fassen versuchen, umfassenden system- bzw. netzwerktheoretischen Ansprüchen genügen würden, müsste eigens diskutiert werden.

Interaktion und Unterricht bestimmen“ (Apel 2002, 40), entscheidend. Die Klasse wird demnach als ein soziales System gefasst, das in Bezug auf einen bestimmten operativen Modus, also die Form der Kommunikation/Interaktion, und eine Funktion innerhalb der Gesellschaft bestimmt wird. Drittens und wieder anders wird innerhalb der Netzwerkforschung die Schulklasse als ein „gesamte[s] Beziehungsgeflecht“ (Nicht 2013, 19) betrachtet, das dynamisch ist und in dessen Kontext sich Akteur*innen – insbesondere Schüler*innen – auf unterschiedliche Weise zueinander positionieren (vgl. ebd.).

Die erstens für die Erklärung der Dynamiken von Schulklassen eingesetzten *soziologischen bzw. sozialpsychologischen* Theorien, die die *Schulklasse als Gruppe* zu konstruieren suchen, sind überaus heterogen. Charakteristisch für den Diskurs ist, dass durchaus kontrovers diskutiert wird, inwiefern und als welche Gruppe die Schulklasse zu begreifen ist. Es ist vor allem die fehlende (freiwillige) Selbstkonstitution (vgl. Weiß 1964) und institutionelle Determinierung der Schulklasse (vgl. Schäfer 1971) sowie das Primat kognitiver Leistung (vgl. Herlyn 1994), die statt der für Gruppen konstitutiv geltenden kooperativen Interaktionen kompetitive Interaktionen in der Klasse begünstigen. Wird dennoch die (normative) Möglichkeit einer kohäsionssteigernden Entwicklung der Schulklasse als und zur Gruppe aufgezeigt, wird diese als in Phasen entworfen (z. B. Jahnke 1982), dabei der Lehrkraft, auch soziologisch, für die Gruppenbildung eine zentrale Rolle zugeschrieben (z. B. Baus & Jacoby 1976). Übergreifend spielen die Effekte, die entlang der Unterscheidung von formell-institutionellen Merkmalen der Organisation Schulklasse sowie informellen Beziehungsgeflechten zwischen den Schüler*innen innerhalb der Klasse beobachtet werden können, eine zentrale Rolle (vgl. Herlyn 1994).² Dargestellt werden in gruppentheoretischen Beiträgen einerseits positive Wechseleffekte zwischen informeller und formeller Ebene wie bspw. zwischen einer hohen Gruppenkohäsion in der Klasse und schulischem Lernerfolg (z. B. Baus & Jacoby 1976). Andererseits werden sowohl lehrer*innen-seitig als auch schüler*innen-seitig Konflikte zwischen den Ebenen thematisiert, wie z. B. das destruktive Potenzial exkludierender Beziehungsmuster für das Erreichen formeller Ziele (vgl. Herlyn 1994) oder ein sich aus der Existenz dualer Ebenen ergebendes „Führungsproblem“ (Ulich 1977, 81; vgl. auch Baus & Jacoby 1976; Jahnke 1982; Specht 1982), das für Schüler*innen in einem identitätsgefährdenden Changieren zwischen informeller und formeller Autorität münden kann (vgl. Heintel 1975). Schulpädagogisch wird die Schulklasse vor dem Hintergrund die-

2 Die beiden Begriffe des ‚In-/Formellen‘ tauchen in den unterschiedlichen Ansätzen auf. Es werden allerdings auch innerhalb der jeweiligen Ansätze teils unterschiedliche Aspekte durch sie zum Ausdruck gebracht, abhängig davon, inwiefern sie als analytische Beschreibungskategorien sozialer Prozesse oder Merkmalssetzungen sozialer Ordnungen und Akteure Verwendung finden. Hier und im Folgenden werden die Begriffe im Sinne der im Text oben explizierten Unterscheidung verwendet.

ser Annahmen zu einem Einsatzpunkt für durch Lehrkräfte bzw. Pädagog*innen zu verantwortende Interventionen zur Ermöglichung und Förderung bestimmter erwünschter Gruppendynamiken gemacht.

Zweitens wird in *systemtheoretischer* Perspektive die Klasse als *soziales System* verstanden. Unterschieden wird so zwischen Schule als Organisation, in der Schulklassen eine bestimmte Funktion zukommt, und der Interaktion in Schulklassen. Die sich sukzessive in der Forschung zur Schulklasse entwickelnden systemtheoretischen Perspektiven gehen von der gesellschaftlichen Funktionalisierung der Schulklasse aus und räumen ihr sodann unterschiedliche Spielräume für (informelle) Prozesse in ihrem ‚Binnenraum‘ ein, wobei besonders Walter Herzog (2011) Interaktion als Träger der organisatorisch gerahmten Schulklasse fokussiert. Demgegenüber konzipiert Talcott Parsons (1968/2012) aus strukturfunktionalistischer Perspektive die Schulklasse als ein soziales System „in einem eher lockeren Sinn“ (Herzog 2011, 178), indem ihr als „Sozialisationsinstanz“ (Parsons 1968/2012, 103) eine primär gesellschaftliche Funktion zukommt, dabei aber den pädagogischen, eigenlogischen oder informellen Geschehen in ihrem Inneren kaum Relevanz zugeschrieben wird. Zwei Varianten systemtheoretischer Perspektivierung der Schulklasse wollen wir näher darstellen:

In den Ansätzen von Jacob W. Getzels und Herbert A. Thelen (1960), C. Wayne Gordon (1959/1971) und Hanns Petillon (1980) wird gegenüber Parsons die funktionale Perspektive auf eine Betrachtung von Konstitutionsprozessen im Binnenraum des Systems Schulklasse ausgeweitet. Während Getzels und Thelen (1960) die Schulklasse als eine Vermittlung zwischen Bedürfnissen der*s einzelnen Schüler*in und schulischen Erwartungen konzipieren, räumen Gordon (1959/1971) und Petillon (1980) zusätzlich eine informelle Ebene zwischen den Schüler*innen – das „innere System“ (Gordon 1959/1971, 134) der Schulklasse – ein, die sich in Zusammenhang zu formellen – also gesellschaftlichen und institutionellen – Normen bildet, u. a. um diese zu kompensieren und eine „Befriedigung“ (ebd., 138) überschüssiger schüler*innenseitiger Interessen sowie Bedürfnissen auszuhandeln. Erst das Zusammenspiel zwischen (lehrer*innenseitig repräsentierten) institutionellen und schüler*innenseitigen Normen konstituiert damit das Sozialsystem Schulklasse. Kennzeichnend für diese systemtheoretischen Ansätze – den Ansatz von Parsons ausgenommen – ist, die Schulklasse als ein in sich geschlossenes System zu fassen (vgl. von Saldern 1987), dessen eigene Konstitution auf fest definierte Elemente wie Erwartungen, Rollenförmigkeit, Merkmale und/oder Bedürfnisse der in Beziehung zueinander stehenden Akteur*innen Lehrkraft und Schüler*innen zurückgeführt wird. Weniger in den Blick geraten Zusammenhänge zu anderen Systemen sowie Interaktionszusammenhänge, die erst die jeweils tragenden Elemente des Systems Schulklasse hervorbringen.

Herzogs (2011) Ansatz deckt sich mit den systemtheoretischen Perspektivierungen insofern, als auch er der Schulklasse eine Selbstkonstitution einer eigenen inneren Logik nach zuschreibt und die Klasse als kontinuierliche Gruppe setzt. In Anschluss an Niklas Luhmann konzeptualisiert Herzog die Schulklasse allerdings sozialtheoretisch als ein (sich selbstgenerierendes) Sozialsystem, dessen konstitutive Träger nicht mehr einzelne (interagierende) Akteur*innen oder in-/formelle Ebenen und deren Normen sind, sondern die Interaktion selbst. „*Nur die Kommunikation kann kommunizieren*“, lässt sich mit Niklas Luhmann (2008, 109, Herv.i.O.) eben konstatieren. Auch Ralf Vanderstraeten (2001) versteht sie als ein Interaktionssystem, das angesichts seiner Merkmale – Anwesenheit, gegenseitige Wahrnehmung, Kommunikation, Verbundenheit (Herzog 2011) – zwar durch Organisation reguliert wird, aber nicht in dieser aufgeht. Vielmehr, so Vanderstraeten (2001, 181), stellt die Schulklasse als Interaktionssystem eine eigene „Realität“ dar, die sich kollektiv aus der Eigendynamik der Unterrichtsinteraktionen von Lehrkräften und Schüler*innen ergibt; das Interaktionssystem in der Schulklasse wird als eine gegenüber der Organisation von Schulklassen eigenständige Wirklichkeitsebene konstruiert: „Der Organisation bleibt nichts anderes übrig, als sich zurückzuziehen und der Interaktion gleichsam die Führung zu überlassen“ (ebd., 182). Indem Herzog (2011) der Schulklasse darüber hinaus einen organisatorisch bedingten Gruppencharakter zuschreibt, der ein kontinuierliches Zusammensein der Schüler*innen (mit deren Lehrkräften) garantiert, wird in der Schulklasse eine optimale Ausgangssituation zur Herausbildung einer auf Reziprozität beruhenden „gleichbleibende[n] Interaktionsdichte“ (ebd., 181) gesehen. Angesichts der Frage nach sozialisatorischen Auswirkungen der Schulklasse wird jedoch auch bei Herzog (2011) der Dualismus von Schüler*innen-Interaktionen und Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen aufrechterhalten. Hinterbühnen- bzw. Peerkulturen werden als Kompensationsräume verstanden, die es Schüler*innen (und auch Lehrkräften) ermöglichen, gegenüber institutionell-offiziellen Normen und Erwartungen „soziale Distanz zu wahren“ (ebd., 187). Sie können damit trotz der mit ihnen möglicherweise einhergehenden Infragestellung der Autorität der Lehrkraft als funktional für die Aufrechterhaltung des Systems Schule (und damit auch Schulklasse) angesehen werden. Letztlich gilt: „In dieses System der sozialen Gegenseitigkeit sind Schüler und Lehrer gleichermaßen eingebunden“ (ebd., 181). Drittens liegt zunehmend eine Reihe von empirischen Studien der *Netzwerkforschung* zur Schulklasse vor, die auf das „Innenleben“ (Nicht 2013, 210) von Schulklassen als aus Interaktionen hervorgehendes Beziehungsgeflecht und wesentliche Ressource schulischer Sozialisation (vgl. Schäfer & Salisch 2013) und schulischen Lernens (vgl. Zander u. a. 2017) fokussieren. Die Schulklasse wird dabei aufgrund ihrer Organisation überwiegend als eine gegebene und klar abgrenzbare Einheit angenommen (vgl. Friemel & Knecht 2009), die aus mehreren Teilnetzwerken (Individuen, Dyaden, Peers) besteht (vgl. Zander u. a. 2017). In Netzwerkstudien werden

Schulklassen sowohl als komplexe, heterogene und dynamische Beziehungsgeflechte entworfen als auch zentrale Einflüsse der Peers auf den Einzelnen und die Struktur von Schulklassen hervorgehoben. Neben weiteren Akteur*innen rücken im Zusammenhang mit einem solchem Verständnis von der Schulklassen auch Lehrkräfte in den Fokus, denen aufgrund ihres Zugangs zu sozialen Ressourcen ein Potenzial zur Beeinflussung von Schulklassen zugeschrieben wird (vgl. Clemens 2015). Lehrkräften wird auf Basis von Wissen über Peernetzwerke ein Einfluss auf diese eingeräumt (vgl. Pearl u. a. 2007; Kindermann & Vollet 2014; Harks & Hannover 2017), der aus normativer Perspektive im Sinne eines inklusiven, positiven und dichten Netzwerks genutzt werden soll. Es wird sich allerdings in der empirischen Forschung überwiegend auf Peerbeziehungen konzentriert, die dann seitens der Lehrkraft gestaltet werden sollen. Erhebungen zu Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen gibt es kaum (z. B. Häußling 2007; 2010).

Was wird also bis hierhin deutlich? Unsere Analysen der untersuchten Ansätze zusammenführend wird *erstens* erkennbar, dass die (Jahrgangs-)Schulklasse tendenziell in Abgrenzung zu vorgelagerten und gesetzten, aber in den Forschungsansätzen marginal thematisierten organisatorischen Prozessen als eine vorhandene soziale Einheit mit gegebenen Grenzen vorausgesetzt und zugleich mit Prozessen in ihrem Inneren als eine eigenlogische Ordnung ‚sui generis‘ zu erklären versucht wird. Argumentativ unterlegt ist der besondere Stellenwert der Schulklassen als Interaktionssystem im Sinne einer ‚eigenen Realität‘ durch die systemtheoretische Unterscheidung von Organisation und Interaktion. Die Sozialität der Schulklassen wird durch die herangezogenen soziologischen Theoretisierungen darüber hinaus durch kategoriale Unterscheidungen – In-/Formelles, inneres/äußeres System, Individuen/Dyaden/Peers – ausdifferenziert.

Zweitens finden sich in allen untersuchten Ansätzen Kennzeichnungen der Schulklassen als doppelte soziale Ordnung – eine zwischen Schüler*innen und eine zwischen Lehrkräften und Schüler*innen –, die in unterschiedlicher (spannungsbehafteter) Weise ins Verhältnis gesetzt wird. Sind es in system- und gruppentheoretischen Entwürfen überwiegend (formelle) Erwartungen von Lehrkräften, auf die das Entstehen informeller Prozesse zurückgeführt werden, stehen in der Netzwerkforschung bestehende Schüler*innennetzwerke den Lehrkräften gegenüber.

Drittens finden sich unterschiedliche normative Entwürfe einer Sozialität der Schulklassen – z. B. die einer Gruppe mit Kollektivzielen, einer funktionalen Vermittlung zwischen in-/formellen Prozessen oder lernförderlichen Netzwerken –, vor deren Hintergrund dem Lehrkräftenhandeln eine Potenzialität zur Einflussnahme und Gestaltung bestimmter Beziehungsformen in der Schulklassen zugeschrieben wird. Bei Netzwerkansätzen wird den Peers eine hohe Relevanz zugeschrieben (vgl. Kindermann 2007), Lehrkräfte sollen deswegen auch zu intervenierendem bzw. präventivem Handeln im Sinne einer „Gestaltung prosozialer Peerbeziehungen“ (Harks & Hannover 2020, 212) befähigt werden. In systemtheoretischer

Perspektive wird die funktionale, Stabilität herstellende Vermittlung zwischen institutionellen Zielen und Erwartungen einerseits und den Normen informeller Interaktionen unter Schüler*innen andererseits fokussiert. Wird die Schulklasse als (potenzielle) Gruppe gedacht, eröffnen sich wissens- und machtbasierte Räume, die die Schulklasse im Sinne einer entsprechenden Gruppenprogrammatisierung zu mobilisieren und/oder zu führen. Dabei finden z.T. auch heuristische Bezüge zwischen den drei betrachteten Ansätzen statt, indem bspw. die Stabilität des sozialen Systems (vgl. Getzels & Thelen 1960; Herzog 2011) oder die Möglichkeit eines kohäsiven Netzwerks (vgl. Begert 2019) anhand des Gruppenparadigmas plausibilisiert wird. Diese unterschiedlichen Theoretisierungen der Schulklasse stellen auch unterschiedliche Ressourcen für ihre Gestaltung und Änderbarkeit zur Verfügung.

Zusammenfassend gesagt: Die bisherigen sozialtheoretisch ausgerichteten Entwürfe der Betrachtung der Schulklasse zielen auf Kommunikationsprozesse sowie auf Interaktionen. Die Ebene der Organisation von Schulklassen wird getrennt davon angesiedelt und tritt demnach kaum in Erscheinung. Der Fokus in der Forschung zur Schulklasse liegt damit insbesondere auf der sprachlichen Herstellung der Klasse, die für die Erfassung von Beziehungs- bzw. Gruppenbildungsprozessen in Interaktionen in dem Dual von in/formellen Ordnungen relevant gesetzt wird. Die affektive Dimension von Schulklassen wird im Gruppenparadigma zwar mitgedacht (vgl. Rauh in diesem Band/2024), wie sie jenseits der Aussagen von Individuen z. B. über ihr Wohlbefinden in der Klasse in eine die Prozesse beobachtende Forschung einbezogen werden kann, wird aber nicht thematisiert (vgl. auch Proske in diesem Band/2024). Die Emergenz der Klasse wird in systemtheoretischer Hinsicht über kommunikative Operationen gedacht, über die Aus- und Einschlüsse vorgenommen werden und die die funktionale Einbettung des Systems in eine Umwelt mitbedeuten. In netzwerktheoretischer Hinsicht erscheint die Klasse demgegenüber als dynamischer Zusammenschluss von Individuen, die in unterschiedlicher Weise aufeinander bezogen handeln. Dabei wird die Konstitution der Klasse auf ein Ineinandergreifen der Handlungen einzelner Schüler*innen und/oder Lehrkräfte zurückgerechnet sowie andersherum die Klasse in ihrer Bedeutung für das Lernen bzw. die Entwicklung der Einzelnen betrachtet. Insgesamt tun sich so entweder sprachlich-figurierte Kommunikation, Interaktion oder individuelle Handlungen als Ausgangspunkte der Erforschung des Sozialen, das die Schulklasse darstellt, auf.

Es lassen sich so auch im Kern drei Abblendungen ausmachen, die die theoretischen Ansätze auch für die sich an ihnen orientierende empirische Forschung mit sich bringen. Die aufgezeigten theoretischen Ansätze bieten durch ein weitgehendes Desinteresse an weiteren Schauplätzen, an denen die Schulklasse jenseits fachunterrichtlicher Ereignisse und Räume mit hergestellt wird, erstens zwar Ansatzpunkte bspw. für die Erforschung zu den Konfliktlagen im Inneren der Schulklasse, aber kaum dazu, wie sich diese Konfliktlagen über die Zeit entwickeln und wie sie nicht

nur in der Klasse, sondern auch an den Schnittstellen zwischen dem Geschehen in Schulklassen und dem Geschehen in den Schulen – bspw. auch auf den Schulhöfen oder in den Lehrer*innenzimmern – entstehen und verhandelt werden. Zweitens ist mit der Gegenüberstellung von informellen und formellen Ordnungen der Schulklasse ein blinder Fleck bezüglich der Verortung der Lehrkraft zu und in der Schulklasse entstanden. Die empirische Forschung interessiert sich bislang kaum dafür, was nicht Lehrpersonen im Allgemeinen, sondern Klassenlehrpersonen tun, und zwar nicht nur in der Klasse, sondern auch gegenüber Kolleg*innen und Eltern in Bezug auf eine Klasse (vgl. Hoffmann-Ocon 2022) bzw. im Sinne einer Beauftragung durch die Organisation (vgl. Proske in diesem Band/2024). Aber gerade an der Kommunikation über Schulklassen an diesen Schnittstellen zeigen sich krisenhafte Dynamiken von Schulklassen. Und durch das Interesse an Kommunikation und Interaktion sind drittens auch die sich vor allem körperlich vollziehenden Prozesse und Materialisierungen der Schulklasse noch kaum berücksichtigt (vgl. Falkenberg 2013). Damit zusammenhängend wird auch das emotional-affektive Geschehen in Schulklassen (noch) nicht als eines bestimmt, dessen Dynamiken sich über die Zeit beobachten lassen. Eine Ausbuchstabierung aus praxistheoretischer Sicht, wie Schulklassen als raum-zeitlicher, materieller und so auch affektiver Zusammenhang aus Praktiken zu verstehen sind, ist also für die Eröffnung weiterer Forschungsperspektiven zur Schulklasse vielversprechend. Deswegen wollen wir an dieser Stelle einen solchen Vorschlag formulieren.

3 Praxistheoretische Grundeinstellungen einer Betrachtung der Schulklasse als relationalem Prozess

In unserem praxistheoretischen Ansatz ist uns daran gelegen, die Opposition von gesellschaftlicher Struktur und sozialer Interaktion kritisch zu bearbeiten (vgl. Hirschauer 2014; Schäfer 2016) und dies für eine (neue) Theorie und Empirie zur Schulklasse fruchtbar zu machen. Theoretisch wie empirisch können wir so etwa nicht mehr und länger einer Opposition von Unterricht und Klasse auf der einen und Schulstruktur und Curriculum auf der anderen Seite folgen. Unsere These ist, dass individuelle Handlungen ebenso wie soziale Strukturen sich als in situativ bestimmten Zusammenhängen von Praktiken konstituierend verstehen lassen (vgl. Reckwitz 2016). In einer nicht-dualistischen Haltung verstehen wir Handlung und Struktur als verschränkt und zielen insofern darauf, keine getrennten Wirklichkeitsebenen anzunehmen. Vor diesem Hintergrund interessieren wir uns für den dynamischen Vollzug von Praktiken, in dem die Schulklasse in der Zeit, in Bezug auf Artefakte als Materialisierungen sozialen Sinns sowie räumlich und sozial situiert hergestellt wird. Unser Ausgangspunkt liegt darin, die Schulklasse als soziales Gebilde und insofern performative Zusammenhangsbildung

von Praktiken im Sinne Theodore Schatzkis (2002) zu betrachten. Das heißt, dass wir der Auffassung von einer *praktischen Intelligibilität* der Schulklasse folgen, die sich aus der Organisiertheit von Praktiken über ein praxisinhärentes knowing how, bestimmte Regeln des Vollzugs, ihre teleoaffektive Strukturiertheit und ein allgemeines Verständnis ergibt. Praxis ist dabei als eingebettet in soziale Verhältnisse, als größerer Praxiszusammenhang zu verstehen, den sie mit hervorbringt. Die Intelligibilität der Praxis setzt als eine ad hoc Verständlichkeit erstens die soziale Sichtbarkeit von Praktiken und insofern ihre Körperlichkeit und Materialität voraus (vgl. Reckwitz 2003). Zweitens ist sie immer sozial und historisch situiert und damit als eine Praxis mit einer gewordenen und Situationen übergreifenden Bedeutung zu verstehen (vgl. Schmidt & Volbers 2011). Die Merkmale einer sozialen Ordnung, wie die der Schulklasse, stehen so nicht bereits vorauslaufend fest, sondern sie entstehen erst in den jeweilig spezifischen Zusammenhängen von Praktiken und werden dadurch nachvollziehbar (vgl. Schmidt 2012). Die Schulklasse wird insofern als ein nicht vorab definierter oder gar determinierter Zusammenhang von Praktiken gefasst. Vielmehr wird die Klasse erst im Vollzug performativ und relational zu einer situativ Bestimmten. Mit jener Annahme von Kontingenz und Unabgeschlossenheit gehen theoretische und methodologische Herausforderungen einher, die mit der Frage zusammenhängen, wie und in Bezug auf was sich die Klasse überhaupt fassen und beobachten lässt.

Ein Ansatzpunkt kann hier die Annahme von Andreas Reckwitz (2016) sein, dass jede soziale Ordnung zugleich eine affektive Ordnung beinhaltet, über die nachvollziehbar werden kann, wie sie funktioniert. Affekte verweisen sowohl auf die Kulturalität und Zeitlichkeit der Praxis als auch auf ihre Körperlichkeit und Materialität (vgl. ebd.). Für die Schulklasse gehen wir so davon aus, dass sie sich als eine in der Konfiguration von Praktiken hergestellte soziale Ordnung über die ihr inhärenten affektiven Dimensionen konstituiert und zugleich nachvollziehbar wird – und zwar indem Verkörperungen, Materialisierungen, aber auch bestimmte Formen des Werdens, die in Beziehung zu Vorangegangenen stehen, in ihrer Funktion für die Konstitution der Klasse erscheinen. Über die Fokussierung affektiver Dimensionen lassen sich insofern praktische, diskursive und materielle Grenzziehungsprozesse in den Blick nehmen, durch die performativ wirkmächtige Unterscheidungen als Relationen gemacht und gleichzeitig nachvollziehbar werden (vgl. Barad 2014; Wicke 2024)³.

3 Wir gehen inspiriert durch Karen Barads (2012) Begriff des *agentiellen Schnitts* davon aus, dass im Zusammenwirken von Praktiken, Diskursen und Materie soziale Ordnungen konstituierende Unterscheidungen als Grenzen – und damit Beziehungen und Verhältnisse – performativ hergestellt werden und darin situativ eine gewisse, beobachtbare Spezifik erlangen. Barad (2014) bezeichnet diesen Vorgang der Realisierung einer Grenze und der darin gleichzeitigen Verschränkung des Unterschiedenen als ‚cutting-together-apart‘.

Der Bezug auf Affekte, wie wir unten zeigen werden, bietet die Möglichkeit zu fragen, wie in Praktiken durch Grenzrealisierungen Beziehungen zwischen Körpern, Dingen, Räumen und (vorangegangenen, gegenwärtigen und künftigen) Zeitlichkeiten und insofern spezifische Verbindungen entstehen und in ihrer Bedeutung auf Dauer gestellt werden, so dass ein soziales Gebilde entsteht, das wir Schulklasse nennen. Affekte verweisen in Bezug darauf auf die verschlungenen Formen des Zusammenfügens (*assembling*) von Unterschiedlichem in Praktiken (vgl. Wetherell 2013), die die Schulklasse von Augenblick zu Augenblick je anders ausmachen. In der Folge lässt sich dies als Zusammenhangsbildung von Sprache, Körpern, materialen Arrangements und sozialen Beziehungen erforschen (vgl. ebd.).

Und um unseren sozialtheoretischen Entwurf von Schule weiter auszubreiten und zugleich zu konkretisieren, lassen sich ethnografische Beobachtungen, die in dem explorativen Projekt von Tilman Drope und Kerstin Rabenstein (2021) zum Anfang neuer 5. Klassen zunächst mit einem engeren Fokus als dem hier angestrebten interpretiert wurden, nutzen und re-interpretieren. Von Bedeutung ist dafür, dass wir Materialität, Körperlichkeit, Affektivität und Zeitlichkeit in der Konstitution der Klasse nicht als voneinander getrennte Dimensionen annehmen. Vielmehr denken wir sie als Teil der Verkettung, einer wechselseitigen Verwobenheit von Praktiken und Regeln, und somit dessen, was Susann Wagenknecht (2020, 159) als „normative Verweisungszusammenhänge“ von Praktiken ausformuliert hat. Den Fokus legen wir in der Betrachtung dieser Verkettungen auf das Ineinandergreifen von Artefakten als Materialisierungen sozialen Sinns mit dem Prozess der Herstellung der Schulklasse in der Zeit. Artefakte, so die Annahme, verbinden unterschiedliche Zeiten und Orte, aber auch Subjekte und Situationen miteinander (vgl. Latour 2001) und stellen so innerhalb der Praxis Schulklasse eine „affektive Bindung“ (Wicke 2024, 190) an die Praxis Schulklasse her. Wir gehen in der Folge davon aus, dass im Zuge des Prozesses der Konstitution der Klasse immer wieder neu und immer wieder anders Zusammengehörigkeit her- und auf Dauer gestellt wird.

Ohne den Anfang einer neuen 5. Klasse damit als absolut anzunehmen, da er ebenfalls als situierte Praxis zu denken ist, setzen wir mit unserer Betrachtung in dem Zeitraum vor den Sommerferien ein, also bevor sich die Schüler*innen am Tag der Begrüßung an einer weiterführenden Schule zum ersten Mal treffen. Der Zeitpunkt, den wir hier als Anfang einer Klasse (und ihrer Betrachtung) ausmachen, ist eine Situation, in der sich drei Lehrer*innen außerhalb der Unterrichtszeit an der Schule zusammenfinden, um die neuen Klassen zusammenzustellen. Dies haben wir als einen Vorgang beobachtet und gedeutet, in dem die Zusammensetzung der Klassen anhand von zuvor im Austausch der Lehrer*innen mit den Eltern ausgefüllten Anmelde- bzw. Fragebögen vollzogen wurde, die für die Verteilung relevante Eigenschaften der zukünftigen Schüler*innen enthielten. In einer bestimmten, mehr oder weniger vorher festgelegten oder tradierten Ab-

folge von Sortierungs- und Zuteilungsschritten handelten hier die Lehrkräfte die Verteilung der Schüler*innen auf die einzelnen Klassen aus. Die Anmelde- bzw. Fragebögen erscheinen als Materialisierungen eines Wissens über Schüler*innen und werden insofern zu ihren Stellvertreter*innen gemacht. Sie enthalten Informationen zu Wohnort, Förderbedarf, Profilwunsch, Geschlecht und Namen von Mitschüler*innen der jeweiligen Schüler*innen, vor denen die Schüler*innen angeben konnten, (nicht) mit ihnen in dieselbe Klasse gehen zu wollen. Diese Angaben werden für den Verteilungsprozess zu in unterschiedlicher Weise relevanten Differenzen gemacht werden, indem die Lehrkräfte entlang der jeweiligen Angaben auf dem Anmelde- bzw. Fragebogen die Zusammensetzung der zukünftigen Klassen diskutiert und verhandelt bzw. organisiert, hergestellt und legitimiert haben.

Die Anmeldebögen und die auf ihnen enthaltenen Differenzkategorien entfalten im Zuge des Verteilens eine gewisse Macht: So entscheidet sich an ihnen, welches Kind welcher Klasse in Anbetracht des Ziels einer möglichst in allen Klassen ähnlich komponierten Zusammensetzung zugeordnet wird. Die Anmeldebögen wirken als Träger eines geronnenen Wissens über Schüler*innen über die Situation hinaus, indem sie an Grenzziehungsprozessen etwa bezüglich der Frage, von welchen Schüler*innen welcher Beitrag als Mitglieder der Klasse zur Klasse und zum Unterricht zu erwarten ist, beteiligt sind. Zwar werden sie – den ethnografischen Protokollen nach – in den nach den Sommerferien startenden ersten Schultagen bzw.-wochen der neuen 5. Klassen nicht in dieser Weise explizit. An sie schließen dennoch weitere Praktiken der Konstitution der Klasse an, etwa in dem Moment, wenn die Namen der Schüler*innen einer Klasse am ersten Schultag am Ende der Begrüßungsfeier in der Aula von einer Liste aufgerufen werden, die Einzelnen aus der Masse der Anwesenden heraustreten und Lehrkräfte und Schüler*innen sich zum ersten Mal als Klasse auch körperlich vor den anderen formieren. Die kriteriengeleitete Verteilung der Schüler*innen auf unterschiedliche Klassen wird als Grenzziehung wirksam, und zwar indem der Zusammenhang der Klasse sich als ein Werden im Geworden-Sein körperlich materialisiert.

In den folgenden Tagen und Wochen lässt sich beobachten, wie die Schüler*innen füreinander als zusammengehörig wahrnehmbar (gemacht) werden und diese von vornherein angenommene Zusammengehörigkeit gleichzeitig fortwährend hergestellt werden muss. Die Wahrnehmbarkeit füreinander als Teil einer Klasse lässt sich dabei in Hinsicht auf Praktiken betrachten, in dem die Schüler*innen sich körperlich-affektiv aufeinander – aber auch auf den Klassenraum, die Klassenlehrperson und andere Lehrer*innen sowie auf die Schule als ein räumliches, zeitliches, materielles und soziales Gefüge – ausrichten und beziehen lernen (sollen). Auch dabei spielen Artefakte als Materialisierungen der (Vorstellungen über die) Schulklasse eine zentrale Rolle (vgl. Rabenstein 2023). So symbolisiert in einer ebenfalls am ersten Schultag sich an die große Begrüßungsfeier anschließenden

Situation beim ersten Zusammentreffen der Klasse in ihrem Klassenraum bspw. eine Schultüte – versehen mit den Namen der Schüler*innen – in der Mitte eines Stuhlkreises die Festlichkeit der Situation und stiftet im Zuge dessen eine bestimmte Sichtbarkeit sowie Aufmerksamkeit der Anwesenden füreinander. Die Anordnung von Körpern und Artefakten im Raum trägt dazu bei, sich in die Klasse als einer im Entstehen begriffenen neuen sozialen Ordnung auch körperlich-sinnlich einfinden – oder gar einfühlen – zu können (vgl. Reckwitz 2015). Artefakte stoßen in diesem Sinne eine körperlich-sinnliche Gemeinwerdung der Einzelnen mit einer Klasse an, in der Einzelne erst lernen müssen, in bestimmter Weise affiziert und damit ansprechbar zu werden (vgl. Latour 2004).

Füreinander als Mitglieder einer Klasse wahrnehmbar und ansprechbar werden, heißt weiter, gemeinsam etwas zu tun (z. B. Klassenausflüge) und zu produzieren (z. B. Fotos der Klasse, Plakate mit symbolisierten Klassenmitgliedern). Dies lässt sich insbesondere an Praktiken nachvollziehen, die wir als „Bekleiden des Klassenraumes“ (Rabenstein 2023, 162) fassen. Hier geht es nicht mehr darum, sich in vorgefundenen Gegebenheiten aufeinander auszurichten, sondern darum, dass Schüler*innen und Lehrer*innen zusammen die Räumlichkeiten, die sie in der Schule vorfinden, in Besitz nehmen. Gemeinsam erstellte Plakate mit Handabdrücken, in denen die Namen der einzelnen Schüler*innen stehen, aber auch ein Klassenfoto von einem gemeinsam begangenen Ausflug können in diesem Sinne als Zeugnisse eines gemeinsamen Tuns in der Vergangenheit gedeutet werden, die durch ihren Verbleib an den Wänden des Klassenzimmers das Vergangene als ein gemeinsames Tun vergegenwärtigen (vgl. ebd.).

Die Routinisierung des sich aufeinander Beziehens im Zusammenspiel von Materialität und Affektivität der Praxis lässt sich darüber hinaus in Bezug auf Praktiken der Normierung in den Blick nehmen. Der Gebrauch von Verhaltensampeln oder Klassenbüchern, aber auch der Einsatz von Glöckchen oder Klangschalen könnte hier Aufschluss über die sukzessive Einkörperung von Vollzugsnormen der Schulklasse im Unterricht geben. Während Klangschalen oder Glöckchen mit ihrem Klang eher subtil ein richtiges Verhalten einfordern, indem sie zum Still-Sein und zu einer bestimmten Ausrichtung des Blicks affizieren (vgl. Wicke 2024), sanktioniert und honoriert die Verhaltensampel eher explizit und im Vergleich der einzelnen Schüler*innen zueinander. Das richtige Verhalten im Unterricht wird visuell und affektiv-sinnlich wahrnehmbar gemacht und zugleich eingefordert.

Insgesamt zeigen unsere Re-Interpretationen der Daten: Das Zusammenspiel von Affektivität, Materialisierung und Zeitlichkeit im praktischen Vollzug der und als Schulklasse stellt in Bezug auf jene empirischen Indizien einen möglichen Ansatzpunkt dar, um empirische Forschung zur Schulklasse sozialtheoretisch zu fundieren. Der Prozess, eine Klasse zu werden, lässt sich auf diese Weise in Bezug auf Praktiken thematisieren, in denen eine affektive Anbindung der Einzelnen aneinander und in diesem Sinne ein Beziehungsgeflecht performativ hergestellt

wird, das Dinge maßgeblich mit beinhaltet. Praktiken können als Materialisierung anderer Situationen, Orte und Zeiten verstanden werden, die dafür, gemeinsam Klasse zu werden, von entscheidender Bedeutung sind.

Statt nun einen Ausblick auf Forschungsperspektiven, die sich auf Basis praxistheoretischer Perspektivierungen von Schulklassen ergeben, zu formulieren, wollen wir einen anderen Akzent setzen und einen Ausblick auf die Positioniertheit der Ethnograf*innen selbst in Schulklassen werfen und damit eine Justierung unseres Verständnisses als ethnografisch Forschende in der praxistheoretischen Forschung zur Schulklasse vorschlagen.

4 Ausblick

Für die ethnografische Schul- und Unterrichtsforschung ist die Schulklasse eine zentrale Bezugsgröße: Sie ist oft der Schauplatz, der es für Ethnograf*innen möglich macht, sich in das soziale Geschehen zwischen Schüler*innen und/oder Lehrkräften zu involvieren, teilnehmende Beobachtungen zu realisieren und den Alltag von Schule oder Unterricht im Detail jeden Tag aufs Neue nachzuvollziehen. Diese Selbstverständlichkeit, mit der der Klasse in der Anlage ethnografischer Studien in der Schule begegnet wird, wird nur selten in Bezug auf die sie konstituierenden Prozesse befragt, die Schulklasse selbst selten zum Gegenstand der Forschung gemacht (vgl. Kelle 1997; Falkenberg 2013). Zu Tage tritt die Selbstverständlichkeit allerdings dann, wenn sie irritiert wird: etwa wenn der Zugang der Forschenden in eine neue Schulklasse zunächst verwehrt wird, weil diese sich in den Augen der Klassenlehrperson am Anfang in einer entscheidenden Findungsphase befindet, wie Katrin Zaborowski, Michael Meier und Georg Breidenstein (2011) berichten. Auch können Feldforscher*innen irritiert sein, wenn die als selbstverständlich angenommene Schulklasse gar nicht als dominante Organisationsstruktur im Alltag individualisierenden Unterrichts zu Tage tritt, wie Kerstin Rabenstein und Till-Sebastian Idel, Sabine Reh und Norbert Ricken (2018) andeuten.

Wir wollen an dieser Stelle nicht dafür sprechen, dass diese Selbstverständlichkeit, die für das Vorhandensein der Schulklasse angenommen wird, ein Fehlschluss ist, den es für künftige Forschungen zu vermeiden gilt. Stattdessen wollen wir dafür plädieren, jene angenommene Selbstverständlichkeit im Sinne einer den Forschungsprozess mitprägenden Grenzrealisierung auf die Frage nach den Konstitutionsbedingungen der Schulklasse selbst rückzubeziehen. Nicht nur in ethnografischen Forschungen zur Schulklasse lässt sich so eine Involviertheit Forschender in den Gegenstand annehmen, die aus der Verschränkung von theoretischen und methodologischen Vorannahmen, Aufenthalt in der Klasse, aber auch von Erfahrungen der eigenen Schulzeit in einem Klassenverbund resultiert. Diese Verschränkungen selbst betrachten zu können, verweist den Forschenden

auf die eigene Situiertheiten in gesellschaftlichen, sozialen, historischen und auch fachlichen Zusammenhängen, die die Begegnung mit dem Gegenstand Schulklasse bedingen. Es sind insofern nicht nur andere Situationen als die, die die Schul- und Unterrichtsforschung bisher untersucht hat, die für die Konstitution der Klasse eine Rolle spielen, sondern darüber hinaus ist auch die *Situiertheit* der Forschung zur Schulklasse zu berücksichtigen. Dabei geht es keinesfalls qua nachträglicher reflexiver Distanzierung darum, einen vermeintlich ‚objektiven‘ Blick auf die Sozialität der Schulklasse zu erlangen, sondern die eigene Involviertheit in den Gegenstand der Untersuchung mit einzubeziehen in den Forschungsprozess. Der Blick auf affektive Dimensionen der Schulklasse hieße dann nicht nur, sie im Beobachteten anzunehmen und hinsichtlich ihrer auf Körper wirkenden, an die Praxis bindenden Kraft zu befragen. Vielmehr müsste die Frage nach Affekten der Praxis der Schulklasse auch auf die Bedingungen der eigenen Erkenntnispraxis rückbezogen werden (vgl. Wicke 2024). Affekte – beobachtete, aber auch erfahrene – könnten dann Aufschluss darüber geben, wie wir als Forscher*innen mit unserem Gegenstand – die Schulklasse – in relationaler Weise verschränkt sind und insofern auch abhängig sind von dessen Wirkmacht. Dies hätte auch methodische und methodologische Implikationen für die Betrachtung der Schulklasse. So könnte ein anderer Zugang zur eigenen Involviertheit etwa durch Walking Interviews (Kühl 2016), autoethnografische Ansätze oder diffraktives Ineinanderlesen (vgl. Barad 2014) von Daten fruchtbar sein.

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, T. & Bröckling, U. (2018): Jenseits des Individuums. Zur Subjektivierung kollektiver Subjekte. Ein Forschungsprogramm. In: U. Bröckling; T. Alkemeyer & T. Peter (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript, 17-31.
- Apel, H. J. (2002): Herausforderung Schulklasse. Klassen führen – Schüler aktivieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barad, K. (2012): Agentieller Realismus. Berlin: Suhrkamp.
- Barad, K. (2014): Diffracting Diffraction. Cutting Together-Apart. In: Parallax 20 (3), 168-187.
- Baus, M. & Jacoby, K. (1976): Sozialpsychologie der Schulklasse. Bochum: Kamp.
- Begert, T. (2019): Klassenzusammenhalt und schulisches Problemverhalten. Wiesbaden: Springer VS.
- Buschmann, N. & Ricken, N. (2018): „Jenseits der Person“ – oder doch bloß „diesseits“? Ein Kommentar zum Problem der ‚kollektiven Subjektivierung‘. In: U. Bröckling; T. Alkemeyer & T. Peter (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript, 317-325.
- Clemens, I. (2015): Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft. Die Potentiale der Netzwerktheorie für eine kulturwissenschaftliche und kulturtheoretische Ausrichtung der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Drope, T. & Rabenstein, K. (2021): Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praeologie zum Anfang neuer 5. Klassen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 22 (2), 315-330.
- Falkenberg, M. (2013): Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen. Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Friemel, T. & Knecht, A. (2009): Praktikable vs. tatsächliche Grenzen von sozialen Netzwerken. Eine Diskussion zur Validität von Schulklassen als komplette Netzwerke. In: R. Häußling (Hrsg.): Grenzen von Netzwerken. Wiesbaden: Springer VS, 15-32.
- Getzels, J. & Thelen, H. (1960): The Classroom Group as a Unique Social System. In: N. B. Henry (Hrsg.): The dynamics of instructional groups: Sociopsychological aspects of teaching and learning. Chicago: University of Chicago Press 53-82.
- Gordon, C. W. (1959): Die Schulklasse als ein soziales System. In: P. Heintz (Hrsg.): Soziologie der Schule. Köln: Westdeutscher Verlag, 131-160.
- Harks, M. & Hannover, B. (2017): Sympathiebeziehungen unter Peers im Klassenzimmer: Wie gut wissen Lehrpersonen Bescheid? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 20 (3), 425-448.
- Harks, M. & Hannover, B. (2020): Wie gut kennen Lehrkräfte die Peerbeziehungen der Schülerinnen und Schüler? Eine Untersuchung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester und erfahrenen Lehrkräften. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 48 (2), 199-219.
- Häußling, R. (2007): Zur Positionsvergabe im Unterricht. Interaktionen und Beziehungen in ersten Schulklassen und ihre Folgen. In: K. Westphal & N. Hoffmann (Hrsg.): Orte des Lernens – Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim/München: Juventa, 207-224.
- Häußling, R. (2010): Zur Verankerung der Netzwerkforschung in einem methodologischen Relationalismus. In: C. Stegbauer (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Wiesbaden: Springer VS, 65-78.
- Heintel, P. (1975): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß. In: K. Buchinger; J. Huber & W. Herlyn, I. (1994): Gruppen in schulischen Lehr- und Lernprozessen. In: B. Schäfers (Hrsg.): Einführung in die Gruppensoziologie. Geschichte-Theorien-Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 227-247.
- Herzog, W. (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: R. Becker (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 163-202.
- Hirschauer, S. (2014): Intersituativität. Teleinteraktionen und Koaktivitäten jenseits von Mikro und Makro. In: Zeitschrift für Soziologie (Sonderheft), 109-133.
- Hübner, M. (2022): Normative Vorstellungen von Schulklassen. Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung 41.
Online unter: <https://univerg.uni-goettingen.de/handle/3/issn-2198-2384-41> (Abrufdatum: 07.07.2023).
- Hoffmann-Ocon, A. (2022): «Organisiertes Vertrauen»? – Bildungshistorische Erkundungen zu Krisen der Klassenlehrperson in der deutschsprachigen Schweiz, 1950er- bis 1980er-Jahre. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 40 (2), 147-160.
- Janke, J. (1982): Sozialpsychologie der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Joas, H. & Knöbl, W. (2004): Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kelle, H. (1997): „Wir und die Anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag, 138-167.
- Kindermann, T. A. (2007): Effects of Naturally Existing Peer Groups on Changes in Academic Engagement in a Cohort of Sixth Graders. In: Child Development 78 (4), 1186-1203.
- Kindermann, T. A. & Vollet, J. W. (2014): Social networks within classroom ecologies: peer effects on students' engagement in the context of relationships with teachers and parents. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17 (5), 135-151.
- Klaas, M. (2013): Perspektiven auf die jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe. Eine mehrperspektivische Betrachtung unter besonderer Berücksichtigung der Rekonstruktion des Erlebens von Kindern in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe. Köln: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln.
Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:38-50880>. (Abrufdatum: 02.01.2022).
- Kühl, J. (2016): Walking Interviews als Methode zur Erhebung alltäglicher Raumproduktionen. Europa Regional, 23 (2), 35-48.

- Latour, B. (2001): Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität. In: *Berliner Journal für Soziologie* 11 (2), 237-252.
- Latour, B. (2004): How to talk about the body? The normative Dimension of Science Studies. In: *Body and Society* 10 (2-3), 205-229.
- Luhmann, N. (2008): *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nicht, J. (2013): *Schulklassen als soziale Netzwerke*. Wiesbaden: Springer VS.
- Parsons, T. (1968/2012): Die Schulkasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: U. Bauer; U. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103-124.
- Pearl, R.; Leung, M.-C.; Acker, R.v.; Farmer, T.W. & Rodkin, P.C. (2007): Fourth- and Fifth-Grade Teachers' Awareness of Their Classrooms' Social Networks. In: *The Elementary School Journal* 108 (1), 25-39.
- Petillon, H. (1980): *Soziale Beziehungen in Schulklassen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Prose, M. (in diesem Band/2024): The Go-Between. Überlegungen zur Rolle Klassenlehrkraft und zur Krisenhaftigkeit des Geschehens in Schulklassen – am Beispiel der Figur François Marin im Film „Die Klasse“. In: K. Rabenstein & L. Wicke (Hrsg.): *Die Schulkasse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulkasse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 61-77.
- Rabenstein, K., Idel, T.-S., Reh, S. & Ricken, N. (2018): Funktion und Bedeutung von Schulklassen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Andere-Verhältnissen aus ethnographischer Fallstudien. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (2), 179-197.
- Rabenstein, K. (2023): Zur Herstellung der Schulkasse in Artefakten. Eine Praxeographie zu neuen 5. Klassen. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 12 (1), 154-170.
- Rabenstein, K. & Wicke, L. (in diesem Band/2024): Die Schulkasse als Gegenstand der Schulforschung: Thematisierungen und weiterführende Ansatzpunkte qualitativer Forschung. In: Dies. (Hrsg.): *Die Schulkasse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulkasse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-22.
- Rauh, B. (2024): Die Schulkasse – ein triadisch strukturierter Bildungsraum. In: K. Rabenstein & L. Wicke (Hrsg.): *Die Schulkasse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulkasse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.130-145.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), 282-301.
- Reckwitz, A. (2015): Sinne und Praktiken. Die sinnliche Organisation des Sozialen. In: H. K. Göbel & S. Prinz (Hrsg.): *Die Sinnlichkeit des Sozialen. Wahrnehmung und materielle Kultur*. Bielefeld: Transcript, 441-455.
- Reckwitz, A. (2016): Praktiken und ihre Affekte. In: H. Schäfer (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: Transcript Verlag, 163-180.
- Saldern, M. v. (1987): *Sozialklima von Schulklassen*. Frankfurt/M.: Lang.
- Schäfer, H. (2016): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: Transcript, 163-180.
- Schäfer, M. & Salisch, M. v. (2013): Das Individuum und die Peers. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 62 (3), 171-178.
- Schäfer, O. (1971): Die Schulkasse. Zur Gruppenstruktur der Gymnasialklasse. Bericht über eine Untersuchung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 9*, 120-130.
- Schatzki, T. (2002): *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park.
- Schmidt, R. (2012): *Soziologie der Praktiken*. Berlin: Suhrkamp.

- Schmidt, R. & Volbers, J. (2011): Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. Zur Tragweite einer praxistheoretischen Grundannahme. In: Zeitschrift für Soziologie 40 (1), 24-41.
- Shove, E., Pantzar, M. & Watson, M. (2012): The dynamics of social practice: everyday life and how it changes. Los Angeles: SAGE.
- Specht, W. (1982): Die Schulklasse als soziales Beziehungsfeld altershomogener Gruppen. Konstanz: Universität Konstanz.
- Ulich, D. (1977): Gruppendynamik in der Schulklasse: Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analysen. München: Ehrenwirth.
- Vanderstraeten, R. (2001): The School Class as an Interaction Order. In: British Journal of Sociology of Education 22 (2), 267-277.
- Wagenknecht, S. (2020): Zur Normativität von Praktiken. Berliner Journal für Soziologie 30 (2), 259-286.
- Weiß, C. (1964): Abriss der Pädagogischen Soziologie. Band II. Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wetherell, M. (2013): Affect and discourse – What's the problem? From affect as excess to affective/discursive practice. In: Subjectivity 6 (4), 349-368.
- Wicke, L. (2024/i.Dr.). Die Affekte der Erziehung. Praxistheoretische, phänomenologische und neu-materialistische Studien zur Konstitution und Wahrnehmung des Pädagogischen. Wiesbaden: Springer VS.
- Wicke, L. & Rabenstein, K. (i.Dr./2024): Unterrichten als Erziehen? Zur Differenzierung erzieherischer Praktiken im Vollzug von Unterricht. In: M. Weber-Spannknebel, J. Türstig & M. Brinkmann (Hrsg.). Praxen des Erziehens – Zugänge zum Allgemeinen der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden.
- Zander, L. & Kreutzmann, M. & Hannover, B. (2017): Peerbeziehungen im Klassenzimmer. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 20 (3), 353-386.

Autor*innen

Rabenstein, Kerstin, Prof. Dr.

Georg-August-Universität Göttingen

Arbeitsschwerpunkte: Transformation von Schule und Unterricht, Praxistheorie und Ethnografie, Subjektivierung

kerstin.rabenstein@sowi-uni-goettingen.de

Wicke, Lars, Dr.

Georg-August-Universität Göttingen

Arbeitsschwerpunkte: sozialtheoretische Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Gegenstandstheorien, Erziehung und Affekt, soziale Ordnung von Schule und Unterricht
lars.wicke@uni-goettingen.de

Hübner, Marco, M. Ed.

Assoziiert am Arbeitsbereich Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: Schulklasse als Gegenstand diskursiver Praxis, Normativität

m.huebner.97@web.de

Daniel Goldmann und Nora Katenbrink

Kamerad*innen, Peers oder Freunde? Organisationstheoretische Reflexionen der Schulklasse am Beispiel des Abschreibens

Abstract

Anstatt von Schüler*innen von Peers zu sprechen, wenn sie von den schulischen Erwartungen abweichen oder diesen zuwiderhandeln, schlägt der Beitrag den Begriff der Kameradschaft unter Schüler*innen vor. Damit wird das abweichende Verhalten der Schüler*innen nicht einer der Schule äußerlichen Welt wie z. B. einer Jugendkultur zugeschrieben oder ihr Ursprung ungeklärt gelassen, sondern über eine organisationstheoretische Rahmung als typisch kollegiales bzw. kameradschaftliches Verhalten verstanden, das in allen Organisationen beobachtbar ist. Die Schulklasse kann damit als Paradebeispiel für organisationale Untereinheiten und ihre Beziehungsstrukturen gesehen werden. Dies wird anhand von empirischen Schüler*innenkommentierungen zum Abschreiben von Hausaufgaben verdeutlicht. Darin dokumentiert sich die Schulklasse als Solidargemeinschaft, in der jede*r inkludiert ist und die von allen Schüler*innen gleichermaßen getragen wird. Da somit Abschreiben nicht nur nachträglich für die schulischen Ziele sind, sondern auch einen Beitrag für das schulische Interesse an Gemeinschaftsbildung darstellt, kann das Abschreiben für die Schule – und nicht nur aus der Perspektive der Schüler*innen – als nützlich und somit als ‚brauchbare Illegalität‘ verstanden werden.

1 Einleitung: Peers or what?

In der Erziehungswissenschaft werden insbesondere die Binnenverhältnisse in Schulklassen aber auch Schulklassen an sich über den Peer-Begriff beschrieben. So wird in einem verbreiteten Verständnis davon ausgegangen, dass Schulklassen „als Paradebeispiel der ambivalenten Bedeutung von ‚Peers‘ angesehen werden“ (Brendenstein 2020, 2) können. Die Schule stelle die Klassen v. a. nach Altersgleichheit zusammen, in denen sich in der Folge „intensive soziale Beziehungen und eine ‚Peer Kultur‘ [entwickelten], die eigenen Regeln, Relevanzen und Dynamiken“ (ebd.) folge, aber nicht zwingend mit Freundschaften gleichzusetzen seien. Die Begriffe Peer, Peer-Group und Peer-Kultur können dabei selbst als ungeklärt und

zudem im Wandel begriffen werden: Im Kontrast zu den frühen Peerforschungen in Schule und Unterricht (Zinneker 1978, Krappman & Oswald 1995) betonen neuere ethnografische Peerforschungen (Breidenstein 2006, 2020), dass eine Lösung der Peerwelt von der schulischen Sphäre in Form einer Trennung in Vorder- und Hinterbühne den situativen Anforderungen an die Schüler*innen nicht gerecht wird. Vielmehr seien diese beiden Welten vielfach „unmittelbar aufeinander bezogen und ineinander verflochten“ (Breidenstein & Jergus 2005, 189). Gleichzeitig bleiben sowohl der Peer-Begriff als auch das Konzept von Schulklasse wenig theoretisch geklärt, sodass die Ambivalenz und Verflochtenheit zwar empirisch beschrieben, die beiden Sphären aber nicht in einem theoretischen Rahmen eingebunden und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.

Im Folgenden sollen zunächst die verschiedenen empirischen und theoretischen Betrachtungen von Peer-Sein und Schüler*in-Sein in Schulklassen skizziert werden (Abschnitt 2). Anschließend formuliert der Beitrag den Vorschlag, Schulklassen und ihre sozialen Beziehungen weder über Gleichaltrigkeit noch negativ über die Abgrenzung zu Freundschaften zu verstehen, sondern das Moment der Verflochtenheit und Ambivalenz als Ausdruck der organisationalen Rahmung der Schule zu verstehen. Die zentrale Pointe dieses organisationstheoretischen Zugangs ist, dass die sozialen Beziehungen sich primär nicht über eine globale oder außerhalb der Schule liegenden Gemeinsamkeit oder soziale Nähe der Schüler*innen strukturieren, sondern deren Praxis v. a. eine Antwort auf die formale Anforderungsstruktur der Organisation Schule ist. So gewendet kann die Schulklasse als Paradefall für organisationale Untereinheiten und ihre typischen Beziehungsstrukturen verstanden werden. Von dieser grundsätzlichen Verortung ausgehend kann die Frage gestellt werden, wie freundschaftliche bzw. gruppenhafte Zusammenhänge in Schule zu dieser kameradschaftlichen Seite der Schulklasse ins Verhältnis gesetzt werden können (Abschnitt 3). Der Beitrag veranschaulicht den Gewinn dieses Verständnisses anhand des empirischen Beispiels des Abschreibens von Hausaufgaben (Abschnitt 4.1) und schließt mit Überlegungen für weitere Forschungen (Abschnitt 4.2).

2 Ambivalenz der Schulklasse

Wie eingangs bereits angedeutet, wird für die Beschreibung von Schulklasse und ihrer Binnenstruktur erziehungswissenschaftlich häufig auf den Peer-Begriff zurückgegriffen, der jedoch theoretisch wenig geklärt scheint. Als kleinster gemeinsamer Nenner kann hier eine spezifische Zuschreibung von ‚Gleichheit‘ an die Peers identifiziert werden (vgl. Katenbrink 2014). Zentral ist zum einen die bereits thematisierte, auch für Schulklasse typische relative Altersgleichheit. Zum anderen wird für die Beschreibung jugendlicher Peer-Gruppen sehr stark

auf das Moment der Gleichrangigkeit (vgl. Krüger & Grunert 2008) bzw. die symmetrischen Beziehungen zwischen den Peers rekurriert (vgl. Schmidt & Neumann-Braun 2003). Unterschieden werden somit die (Beziehungs-)Struktur von Peer-Gruppen und machtvollen, institutionalisierten Strukturen, wie sie im Schüler*innen-Lehrer*in-Verhältnis oder generell im Generationenverhältnis zu finden sind. In Fortführung dieser Gleichrangigkeit wird stellenweise die Freiwilligkeit des Zusammenschlusses von Peer-Gruppen betont. Für Parsons beispielsweise sind Peer-Gruppen eine „freiwillige Assoziation“ mit der Funktion eines „Übungsfeld[es] der Unabhängigkeit von der Erwachsenenkontrolle“ (Parsons 1979, 173). Peer-Gruppen werden so als ein eigenständiger, selbstgestalteter Raum verstanden, der zugleich Orientierung für Kinder und Jugendliche bietet. Im Kontrast zu Parsons, der in der Schulklasse aufgrund des Mangels an Freiwilligkeit gerade keine Peer-Gruppe sieht (vgl. ebd.), werden im schulpädagogischen Diskurs häufig Schulklassen über die Verwendung der Begriffe Peers und Peer-Kultur beschrieben:

„Die ‚peers‘ sind entsprechend nicht nur die Freunde und nicht einfach Gleichaltrige, sondern diejenigen des eigenen Alters, die für die Orientierung des eigenen Verhaltens relevant sind. Die Mitglieder der Schulklasse, diejenigen, die Tag für Tag miteinander zurecht kommen müssen, können in mancher Hinsicht als Paradefall so verstandener peers gelten.“ (Breidenstein & Kelle 2002, 319)

Kolportiert wird damit die Vorstellung einer eigensinnigen Peer-Logik, die sich nicht nur dem erwachsenen Zugriff entzieht, sondern sich auch in der Schule über die Schulklasse wie ein eigenständiger Raum einzunisten scheint. Generell wird über den Verweis auf die Peers ein Moment von schüler*inseitigen Eigensinnigkeiten aufgerufen, das in schulpädagogischen Beschreibungen als beklagenswerte distanzierte Haltung von Schüler*innen aufscheint. Woher aber v. a. die so genannte Peer-Kultur kommt, bleibt entweder unklar oder sie wird mehr oder weniger diffus im Außen der Schule, z. B. in Milieus oder der Jugendkultur gesehen. In aktuellen Studien zum Schüler*innenhabitus zeigt sich dies z. B. darüber, dass die sog. Peer-Orientierung als eine eigene Dimension des *modus operandi* des Schüler*innenhabitus gefasst wird (vgl. Helsper 2020), die sich in Passung oder Nicht-Passung zum Idealschüler*innentypus befindet. Angenommen wird somit, dass die Peer-Orientierung bzw. auch die Eingebundenheit in spezifische Peer-Gruppen zwar Teil des Schüler*innenhabitus ist, aber gleichsam nicht schulisch hervorgebracht wird (vgl. Krüger & Grunert 2008). An diesem Verhältnis von Peer-Orientierung und Schüler*innenhabitus oder allgemeiner ausgedrückt von Peer-Sein und Schüler*innen-Sein arbeitet sich die ethnographische Kindheits- und Schüler*innenforschung seit ihrem Beginn ab. So gingen Krappmann und Oswald (1995) explizit von der großen Bedeutung von Freundschaftszusammenhängen in Schule und Schulklassen aus, um dann jedoch zu dem Schluss zu

kommen, dass Kinder „in der Systemeinheit Schule andauernd in Situationen (stehen), in denen sie unabhängig von Gruppengrenzen interagieren und in denen andere Verhaltensorientierungen die Gruppenorientierung überlagern“ (ebd., 64). Die Beziehungen der Kinder sind im Fluss und erlauben es nicht, von stabilen, überdauernden und integrierten Gruppierungen zu sprechen. Auch wenn somit die Grundannahme der Bedeutung des Peers als konkreter, schulischer Freundschaftsgruppe zu relativieren ist, wird der Begriff der Peers bisweilen als Synonym für Freund*innen verwandt (vgl. Krüger, Köhler & Zschach 2008).

Einen weiteren prominenten Versuch der Relationierung stellt die von Zinnecker (1978) geprägte Metapher der Hinterbühne dar, die bis heute in Forschungen aufgerufen wird (vgl. z. B. Fuhrmann 2022): Während auf der sog. Vorderbühne der Schulklasse das offizielle Unterrichtsgeschehen ausgehandelt wird, werden gleichzeitig auf der Hinterbühne Peer-Orientierungen und -positionen aufgeführt. Die Besonderheit dieser Hinterbühne ergibt sich vor allem daraus, dass sie sich der Wahrnehmung und der Kontrolle der Lehrkräfte zu entziehen scheint (vgl. z. B. Bräu & Breit 2023). Insbesondere Georg Breidenstein macht dann gemeinsam mit Kolleg*innen darauf aufmerksam, dass Vorder- und Hinterbühne miteinander verwoben und auch die Hinterbühne zumindest der Wahrnehmung der Lehrkräfte nicht gänzlich entzogen sind. Zunächst recht offensichtlich: So können Themen der Vorderbühne wie Volumenberechnungen am Beispiel von Getränkepackchen über die Verhandlungen von Geschmacksfragen, wer also welches Getränk mag, auf der Hinterbühne aufgegriffen und z. B. für Status- und Nähe und Distanzaushandlungen innerhalb des Unterrichtsgesprächs umfunktioniert werden (Breidenstein & Kelle 2002). Begrifflich fasst Breidenstein diese Verwobenheit mittlerweile als „Doppelstruktur von Unterricht“ (Breidenstein 2006, 137). Zum Ausdruck bringt er damit, dass Schüler*innen vor einem Doppelproblem stehen, dass durch eher distanziertes, jobmäßiges Handeln von Schüler*innen bearbeitet wird: In nahezu jeder Unterrichtssituation müssen die Schüler*innen gleichzeitig den schulischen wie den Anforderungen der Peers genügen. Anders als z. B. in der Grundschule, in der es noch (relativ folgenlos) möglich ist, sein Engagement und seine Identifikation mit der Schülerrolle mit Schnipsen und Trampeln zu bekunden (vgl. Wenzl 2010), stehen die Anforderungen der jugendlichen Peers den schulischen vielfach diametral gegenüber. Ähnlich wenn der autoritäre Chef Besuch von seiner ihm gegenüber dominanten Frau auf der Arbeit erhält, stets treffen zwei Welten aufeinander, die ohne die sonst übliche Trennung der beiden Zuhörschaften nicht ohne Weiteres gleichzeitig bedient werden können. So stehen auch die Schüler*innen vielfach vor der Aufgabe, in einem kommunikativen Ereignis gleichzeitig sowohl schulische als auch peer-kulturelle Anforderungen zu bedienen. Breidensteins Perspektive ist also eine, die einen Einblick in die schwierige Anforderungslage für Jugendliche bietet, die die „Zumutungen und Anforderungen der Unterrichtssituation“ (Breidenstein &

Jergus 2005, 197) verdeutlichen. Darüber kann man die jugendlichen Jobber als kompetente Akteur*innen entdecken, die über das Jobmäßige die eigene persönliche Involvierung vor der Peer-Welt leugnen und gleichzeitig die schulischen Anforderungen bedienen können. Umgekehrt erscheinen in dieser Perspektive Streber*innen genauso wie Klassenclowns als inkompetent, wenn sie sich nur einer Welt hingeben, indem sie nur eine richtige oder nur eine coole Antwort formulieren, ihnen aber nicht beides gleichzeitig gelingt. Insgesamt kann Breidenstein über die Analyse des jobförmigen und distanzierten Handelns der Schüler*innen nachzeichnen, dass die Zumutung dokumentiert, „verschiedene, aber gleichzeitig wirksame soziale Kontexte“ (Breidenstein & Jergus 2005, 197) in einem interaktiven Ereignis bedienen zu müssen. Mit Blick auf in der Forschung immer wieder unterstellte, von außen in Schule hineingetragene Peer-Kultur, die als Genese der distanzierten Haltung angenommen wird, ist es hier die Struktur des Unterrichts an sich, die sich über die Existenz zweier zumindest teilweise antagonistischer Wertewelten erklärt und die durch das distanzierte Handeln der Schüler*innen kompetent bearbeitet wird. Während diese unterschiedlichen Wertewelten in anderen Forschungstraditionen eher dem Herkunftsmilieu (vgl. Helsper 2020) oder sogar einer eigenen Jugendkultur (vgl. Willis 1979) zugerechnet werden, bleibt es bei Breidenstein eher offen, woher diese Peer-Welt und -Werte stammen. Dies kann beispielhaft an Breidensteins und Meiers Analyse des Streber-Phänomens verdeutlicht werden. Die beiden Autoren beschreiben und erklären dieses wie folgt:

„Wer herausragende Noten hat, muss seine Distanz gegenüber den offiziellen schulischen Erwartungen darstellen. Lernen erscheint legitim im Rahmen schulischer Pflichten, freiwilliges Lernen gilt (potentiell) als ‚streben‘. Im Hintergrund des Streber-Diskurses könnte also eine bestimmte Ökonomie der Beteiligung an Schule stehen: Die Leistungen Einzelner dürfen – im Sinne des Utilitaritätsgedankens – nicht dazu führen, dass die Vorbereitungskosten Aller für den Unterricht zu sehr steigen.“ (Breidenstein & Meier 2004, 560)

Hier wird zwar der Wert der Utilitarität und das darüber erwirkte Nicht-Steigen von Vorbereitungskosten als mögliche Begründung für das Abstrafen über die Formel des Strebers formuliert. Ein darüber hinaus gehendes Erklärungsangebot, welchen Sinn dieses Verhalten hat und damit ggf. auf welche Rahmung es verweist, wird nicht geliefert. Funktionalistisch gesprochen bleibt offen, für welches Problem die Reduktion von Vorbereitungskosten eine Antwort ist. Stattdessen mutet die Vermeidung von Mehrarbeit als bloße Konstante der Schüler*innen- bzw. Peer-Welt an, die keiner weiteren Erklärung bedarf.

Die innovative Erklärung des Streber-Phänomens über die potenziellen Folgen für die anderen Klassenkameraden ermöglicht aber Anschlüsse an andere Kontexte. So entspricht diese Beschreibung exakt der in Akkordarbeit vorfindbaren Akkordbrecherlogik (vgl. Dalton 1948). Auch hier werden Kolleg*innen dafür von ande-

ren abgestraft, wenn sie zu viel leisten und damit das im Mittel Erwartbare erhöhen. Ein solcher Vergleich legt zum einen nahe, dass es hier nicht um eine Spezifik des Schüler*innen- oder Jugenddaseins handelt. Zum anderen kann geschlossen werden, dass dies auch nicht hinreichend über die Schule als Institution erklärt werden kann. Vielmehr ist zu vermuten, dass in beiden Fällen das gemeinsame Moment der Organisation die zentrale Rahmung ist, die diese Handlungsorientierungen provozieren. Die folgenden organisationstheoretischen Überlegungen zur Kollegialität sollen dies theoretisch reflektieren.

3 Die Schulklasse als Organisationseinheit – zwischen Kameradschaft, Cliquen und Freundschaften

Weder ist es selbstverständlich, Schule als eine (vollwertige) Organisation zu sehen (vgl. Scherr & Emmerich 2007) noch Schüler als Mitglieder der Organisation Schule (vgl. Schnoor 2021). Für die folgende Anwendung des organisationstheoretischen Kollegialitätsbegriffs auf Schüler*innen ist jedoch nicht entscheidend, ob Schüler*innen in organisationalen Entscheidungsprozessen als ‚Gegenstand‘ oder Publikum nur „Außenseiter der Organisation“ (ebd.) darstellen, sondern ob sie formalen organisationalen Anforderungen ausgesetzt sind (vgl. Drepper & Tacke 2012, Kaube 2015) und sie die daraus erwachsenen Probleme mit kollektiver Solidarität in Form von Kollegialität bzw. Kameradschaft beantworten. Wir differenzieren im Weiteren die Schulklasse zum einen über die organisationsbezogene Unterscheidung von Kameradschaft und Cliquen und zum anderen über die Abgrenzung zur außerorganisationalen Logik der Freundschaftsgruppe.

3.1 Kameradschaft

Folgt man der organisationstheoretischen Leitunterscheidung von formal und informal (vgl. Kühl 2011), sehen sich Schüler*innen sowohl formalen bzw. offiziellen Anforderungen wie z. B. Anwesenheit, Pünktlichkeit oder die Erledigung von Hausaufgaben gegenüber als auch informal, die zumeist von den organisationalen ‚Peers‘, den Mitschüler*innen formuliert werden. Die „Doppelstruktur von Unterricht“ (Breidenstein 2006, 137) ist folglich organisationstheoretisch erwartbar. Rahmt man die empirisch beschriebenen Phänomene aber über die Mitgliedschaft in einer Organisation, eröffnet sich ein anderes Begriffsfeld inklusive erweiterten Erklärungszusammenhängen.

Luhmann (1999, 314ff.) formuliert die These, dass in jeder Organisation bzw. Organisationseinheit spezifische informale Loyalitätserwartungen an ihre Mitglieder formuliert werden, die er als Kollegialität bezeichnet und die im Rahmen unserer empirischen Analyse unter dem Begriff der Kameradschaft auf Schüler*innen angewandt werden sollen. Dazu unterscheidet er zwischen einer allgemeinen Kollegialität, die unter der gesamten Kollegschaft einer Organisation oder einer ihrer

formalen Untereinheiten (z. B. einer Abteilung) bestehe, und einer spezifischen Kollegialität, die sich in vertrauteren kollegialen Kommunikationen, den so genannten Cliques, zeige.

Kollegialität als informale Praxis lässt sich am besten anhand des Wechsels von formalen zu informalen Situationen durch das Weggehen von Nicht-Mitgliedern (z. B. Kunden, Klienten oder Schüler*innen) oder Nicht-Zugehörigen (z. B. aus einer anderen Abteilung oder Statusgruppe) aus der Situation verdeutlichen. Dadurch falle die Notwendigkeit einer konsistenten Außendarstellung weg, was eine freiere Themenwahl ermögliche sowie „eine andere, freiere Sprache [...], die] knapper, praktischer, respektloser, oft auch zynischer“ (ebd., 316) sei. Bei Schüler*innen ergeben sich diese Situationen auch während des Unterrichts stets dann, wenn eine Kommunikation ohne Beobachtung durch die Lehrkraft möglich wird, z. B. in Partner- bzw. Gruppenarbeitsphasen (vgl. für Beispiel Breidenstein & Jerger 2005, 188f.) oder während des klassenöffentlichen Unterrichts über Formen wie dem Zetteln (vgl. Bennewitz 2009).

Die inzwischen für das Schüler*innendasein über diverse ethnografische Studien (vgl. Breidenstein & Kelle 2002, Faulstich-Wieland u. a. 2004; Budde 2005; Breidenstein 2006, Zaborowski u. a. 2011; Fuhrmann 2022) dokumentierten Praxen und Formen in diesen informalen Momenten sind aber – so die zentrale Annahme in Anschluss an Luhmanns Kollegialitätsverständnis – „nicht durch gemeinsame Gefühle oder wechselseitige persönliche Wertschätzung“ (Luhmann 1999, 323) begründet, sondern vielmehr „durch ihr Wissen um die Kehrseite der formalen Organisation und die Notwendigkeit nichtlegitimierbarer Leistungen“ (ebd., 323). Anders formuliert: Die Annahme ist, dass die Bereitschaft, an dieser Praxis zu partizipieren, nicht in Freundschaften, Milieuzugehörigkeiten und Jugendkulturen begründet liegt, sondern „als Reaktion auf die formalisierten Bedingungen des Zusammenlebens“ (ebd., 315) in Organisationen zu verstehen ist. Das heißt es geht bei der Kollegialität bzw. Kameradschaft nicht nur um eine Loyalität gegenüber der zugehörigen Einheit in Fragen der formalen Erwartungen wie z. B. der Bewältigung von Hausaufgaben oder Klassenarbeiten. Vielmehr umfasst dies auch die Bewältigung der Anforderungen, die aus der relativen Willkür und Nicht-Beeinflussbarkeit der Zugehörigkeit zu einer Organisationseinheit (Schulklasse, Jahrgang, Kurs) und ihrer jeweiligen Zusammensetzung folgen: Angefangen davon, neben wem man sitzt, bis hin zur Frage, mit wem man die Aufgaben im Unterricht bewältigt oder auf Klassenfahrt in einem Raum schlafen muss. Diese loyalitätsbezogenen Kommunikationen umfassen auch Maßnahmen zur Aufrechterhaltung der Kameradschaft bzw. Bestrafung illoyalen Verhaltens. Darunter fällt der klassische Streber-Vorwurf (vgl. Breidenstein & Meier 2004) wie auch das Ausbleiben von Hilfe oder gar der Ausschluss aus der kameradschaftlichen Unterstützung (s. Abschnitt 4).

3.2 Cliquen

Während die allgemeine Kollegialität alle Mitglieder (einer formalen Untereinheit) integriert und primär Funktionen für die Organisation übernimmt, sind die so genannten Cliquen sowohl exklusiver als auch primär an individuellen Interessen einzelner Organisationsmitglieder orientiert. Bei Schüler*innen können dies das Interesse an Leistungssteigerung durch gemeinsame Klausurvorbereitungen, die Arbeitserleichterung durch Teilung der Hausaufgaben oder auch die Aufrechterhaltung der Selbstachtung durch Lästern über Lehrer*innen und Mitschüler*innen sein. Genauso wie die allgemeine Kollegialität dürfen auch diese kollegialen Cliquen nicht mit Freundschaftsgruppen verwechselt werden, da „ihr einigendes Thema [...] die problematischen Aspekte der formalen Organisation“ (Luhmann 1999, 329) sind und sie folglich nicht extern induziert werden, sondern Produkt von Organisationen sind.

Diese informalen Bearbeitungsmöglichkeiten formaler Anforderungen befreien jedoch weder die Schüler*innen noch Organisationsmitglieder im Allgemeinen davon, diesen offiziell zu folgen. Daraus ergibt sich ein spannungsreiches „Doppelspiel“ (ebd., 326) zwischen Bejahung und Distanzierung zur Formalstruktur der Organisation, das von Breidenstein (2006, 137) über den Begriff der „Doppelstruktur von Unterricht“ gefasst wird. Die organisationstheoretische Rahmung verdeutlicht zum einen, dass dies kein Sonderfall schulischer Peers ist, sondern jeglicher organisationaler Peers bzw. Kolleg*innen, und zum anderen, dass sowohl die allgemeine Kameradschaft wie auch die Cliquen kategorial von „allen Formen gefühlsstarker sozialer Verbundenheit“ (ebd., 315) wie z. B. (Freundschafts-) Gruppen abzugrenzen sind.

3.3 Freundschaftsgruppen

Ähnlich wie Cliquen sind in einer systemtheoretischen Perspektive (vgl. Kühl 2015, 2021) auch Gruppen exklusiv. Allerdings unterscheiden sie sich z.T. im Modus, stets aber deutlich in ihrem thematischen Umfang. Während im kollegialen Modus ausschließlich organisationsbezogen kommuniziert wird, ist der Modus in Gruppen- bzw. freundschaftlichen Zusammenhängen der der persönlichen Kommunikation. In dieser Form wird erwartet, dass nicht nur die Rolle im jeweiligen Gruppenzusammenhang (z. B. der Klasse) thematisierbar ist, sondern „im Prinzip [...] fast alles, was eine Person betrifft, für Kommunikationen zugänglich“ (Kühl 2021, 32) ist. Schüler*innen kommunizieren also nicht nur kameradschaftlich, sondern freundschaftlich, wenn nicht nur thematisierbar ist, welche Lehrkraft die nervigste oder netteste ist, sondern auch in wen man in der Klasse verliebt ist oder welchen Stress man gerade mit den Eltern hat. Zentral ist aber nicht nur die größere Bandbreite an ansprechbaren Themen. Vielmehr meint persönlich zu kommunizieren stets auch, „sich selbst als Person darzustellen und gleichzeitig für die Selbstdarstellung anderer als Rezipient zur Verfügung zu ste-

hen“ (ebd., 41). Werden aktuelle Sportereignisse angesprochen, so geht es nicht primär um die darin enthaltenen Informationen, sondern darum, wie man selbst dazu steht und ob man sich über die Ergebnisse freut, ärgert, über ein Verhalten belustigt oder freudschämt usw.⁴

Dies meint nicht, dass in kollegialen bzw. kameradschaftlichen Gespräch nicht auch personenbezogen kommuniziert wird. Das Personenbezogene beschränkt sich jedoch auf organisationale Aspekte, bei Schüler*innen z. B., dass man sich bei anderen Schüler*innen über die ungerechte Bewertung einer Lehrkraft beschwert, gemeinsam über das streberhafte ‚Schleimen‘ einer Mitschüler*in lästert oder dass man sich mit einer Story rühmt, wie man mal eine Referendarin zum Weinen gebracht hat. Diese ‚Nähe‘ verdeutlicht einen zentralen Aspekt im Verhältnis zwischen Organisationen und Freundschaften bzw. Gruppen. Zum einen kann organisationsbezogene persönliche Kommunikation sowohl zur Anbahnung und zum Austesten von freundschaftlichen Verhältnissen genutzt werden. Zum anderen versorgt die Organisation die Gruppen mit Themen wie auch wiederholten Zusammenkünften. Und anders als Organisationen sind Freundschaftsgruppen auf regelmäßige Interaktionen angewiesen, sonst drohen sie zu zerfallen. D.h. Organisationen beliefern Gruppen fortwährend mit dem, was sie zum ‚Überleben‘ benötigen: Die wiederholte Zusammenkunft und damit Möglichkeiten zur Reproduktion der Gruppe über persönliche Kommunikation unter Anwesenheit. Insofern sind Organisationen über die Bereitstellung von Themen sowie von wiederholten Begegnungen ein optimaler ‚Wirt‘ für die Entstehung und Fortsetzung von Freundschaftsgruppen. Dies gilt im Besonderen für die Schulklass, die „das wichtigste Rekrutierungsfeld für Kinderfreundschaften“ (Oswald & Krappmann 1995, 202) ist.

Die folgenden empirischen Ausführungen zum Abschreiben verdeutlichen diese theoretischen Überlegungen sowie, dass sich nicht nur Gruppen als „Parasiten“ (ebd., 45) an die Schule angliedern, sondern auch umgekehrt die Schule von der Kameradschaft in ihren abweichenden Momenten einen Nutzen hat.

4 Das Abschreiben als empirische Illustration

4.1 Das Abschreiben als kameradschaftliche Praxis

Das Abschreiben als alltägliche und allseits bekannte Schüler*innenpraxis ist an dieser Stelle ein brauchbares Beispiel, weil es – wenn auch nur randständig wissenschaftlich in den Blick genommen (vgl. Katenbrink & Kohler 2021) – in der qualitativ-rekonstruktiven Schüler*innenforschung entweder als Hilfestellung

4 Gelingende personenbezogene Kommunikation ist bei Milieuhomogenität bzw. -passung wahrscheinlicher. Die Bestimmung von Gruppen über die Aufgabe der persönlichen Kommunikation ist damit eine funktionalistische Reformulierung von Milieus: Ähnlichkeit ist nicht einfach Konstitutionsmerkmal von Gruppen, sondern es ist eine funktionale Lösung für das Problem der personenbezogenen Kommunikation (vgl. Kühl 2021).

unter Peers und damit als kooperative Handlung (vgl. Fuhrmann 2022) oder als schuldistanziertes und dann zugleich peerkulturelles Handeln (um)gedeutet wird (vgl. Deckert-Peaceman 2023; Bräu & Breit 2023). In Anschluss an die vorherigen theoretischen Überlegungen können Hausaufgaben als organisational hervorgebrachte, formale Pflicht, die aus der Schüler*innenperspektive eine Zumutung darstellt, gesehen werden: Neben der Pflicht zur Anwesenheit und aktiven Teilnahme am Unterricht sind Kinder und Jugendliche als Schüler*innen dazu verpflichtet, Hausaufgaben zu erledigen. Die Erledigung – nicht aber die Qualität der Bearbeitung (vgl. Wernet 2003) – gehört damit zur für Organisationen typischen „Indifferenzzone“ (Kühl 2011, S. 35), in der die Mitglieder verpflichtet sind, Dinge weitgehend widerspruchlos zu tun. Die Schüler*innen können Missfallen über die Art oder den Umfang äußern und dies mit Einsprüchen oder Protestgesten begleiten. Wenn jedoch keine formalen Beschwerden z. B. der Unverhältnismäßigkeit im Umfang gestellt werden, sind diese typischen Missfallensbekundungen ausschließlich schüler*innenkulturelle Begleitmusik, die aber keine von der Lehrkraft notwendigerweise ernstzunehmende Einsprüche darstellen.

In Hausaufgaben verdichten sich zugleich auch die vielfältig, polykontextural und in Teilen widersprüchlichen Erwartungen an Schüler*innen, die vor allem im Rahmen der sogenannten Besprechung der Hausaufgaben willkürlich aktualisiert und aufgerufen werden (vgl. Katenbrink & Kohler i. E.). Zudem ist ein ‚Scheitern‘ an Hausaufgaben immer möglich – zum Teil aus dem trivialen Grund, dass jede Lehrkraft mit Blick auf das eigene Fach die Aufgaben stellt und die Überprüfung der Machbarkeit mit Blick auf die insgesamt gestellten Hausaufgaben ausbleibt. Auch dieses Scheitern ist schulisch produziert, wenn die Menge und auch inhaltlich-kognitiven Anforderungen zu groß sind.

Die folgenden empirischen Beispiele aus Interviews mit Schüler*innen der Sekundarstufen I und II⁵ illustrieren die Theorie und können damit den Gewinn einer organisationstheoretischen Grundlegung der Phänomene veranschaulichen⁶. In ihnen zeigt sich, dass das Abschreiben eine alltägliche, ‚normale‘ Bearbeitung dieses Scheiterns darstellt:

„wenn die Leute nicht verstehen oder einfach vergessen haben mach ich es durchaus auch dass ich mal mein Heft denen einfach geb und dass dies dann einfach abschreiben.“
(Schülerin, Oberstufe Gymnasium)

5 Im Rahmen eines Anforschungsprojektes wurden 19 qualitative Leitfadeninterviews mit Schüler*innen aus weiterführenden Schulen von Studierenden der Universität Tübingen sowie studentischen Hilfskräften der Universität Bielefeld durchgeführt und transkribiert. In Form von Impulsfragen wurden die Schüler*innen gebeten, ihre Erfahrungen mit Hausaufgaben allgemein, zum Umgang mit Hausaufgaben im Unterricht sowie zum Abschreiben von Hausaufgaben zu erzählen.

6 Die Auswertung erfolgt zwar in einer qualitativ-rekonstruktiven Perspektive. Der rekonstruktive Anspruch auf Theoriegenese wird diesen Auswertungen aus dem Anforschungsprojekt nicht gestellt. Auf diese Entwicklung von Theorie auf einer ‚darunterliegenden‘ Ebene zielt das anvisierte Forschungsprojekt.

Nicht nur das Abschreiben wird in diesen Aussagen normalisiert, sondern auch das Scheitern bzw. das Vergessen ist normal und passiert „einfach“. Das Abschreiben verdeckt diese Normalität des Scheiterns. In dem Zitat dokumentiert sich zudem, dass die erledigten Hausaufgaben mit allen geteilt werden, die aufgrund ihres Versäumnisses darauf angewiesen sind: Die Zumutung der verpflichtenden Hausaufgaben erzeugt an dieser Stelle einen Zusammenhalt bzw. eine Schulkameradschaft. Vergessen genauso wie gelegentliches absichtsvolles Nicht-Erledigen wird jeder*in zugestanden und niemanden wird die Unterstützung verwehrt. Der Begriff „Leute“ im obigen Zitat verweist darauf, dass es generell alle Mitschüler*innen und nicht ausgewählte Freund*innen sind, denen die erledigten Hausaufgaben zur Verfügung gestellt werden. Und dies ist eine Beobachtung quer durch die vorliegenden Daten: Das Abschreiben wird nicht an die Bedingung der Freundschaft geknüpft, sondern vielmehr wird deutlich, dass eher die Schulkamerad*innen, von denen erwartet wird, dass sie die Aufgaben haben und vor allem, dass sie über die richtigen Lösungen verfügen, um ihre Hefte und Lösungen gegeben werden:

„also die sind jetzt nicht so gut in dem fach die frag ich jetzt lieber mal nicht, also so geht's mir manchmal und dann frag ich so andere ob dies vielleicht haben und ob ichs vielleicht abschreiben kann“ (Schülerin, Realschule, 8. Klasse)

Generell ist es möglich jede*n Mitschüler*innen für das Abschreiben zu fragen. Im Material scheint mehrfach auf, dass die Anfragen schwer oder kaum zu verwehren sind, weil es als gegenseitige Hilfe gerahmt wird: *„Abschreiben ist wie helfen, nicht schummeln.“* (Schüler, Realschule, 8. Klasse). Ebenso wie das Abschreiben an sich als normale, selbstverständliche Bearbeitung der Zumutung durch Hausaufgaben gesehen wird, ist es selbstverständlich, dass sich beinahe alle Schüler*innen als Gebende und/oder Nehmende daran beteiligen. Dabei wird diese Hilfe gerade nicht als Freundschaftsdienst verstanden, sondern stellt eine unvermeidliche Selbstverständlichkeit dar:

„Ehm ich versuchs zu vermeiden weil ich es einfach auch nicht mag wenn Leute meine Lösungen haben und ich versteh des auch wenn andere Leute nicht wollen dass man die Lösungen abschreibt.“ (Schülerin, Oberstufe Gymnasium)

Dieser Kommentar einer Schülerin verweist darauf, dass mit Blick auf die schulischen Erwartungen das Verfügen über oder das Wissen um ‚richtige Lösungen‘ bzw. ‚richtiges Wissen‘ ein hohes und wertvolles Gut ist. Für die schulische Leistungsordnung ist somit die selbsterarbeitete Lösung von Wert (vgl. Rabenstein et al 2013). Individuell kann man das Abschreiben „nicht mögen“ oder gar vor Interviewer*in als verwerflich markieren, weil es die schulische Leistungsordnung und auch die eigene Leistungsaspiration unterläuft und damit den eigenen Werten nicht entspricht. Dennoch wird es stets gewährt. Dies ist Ausdruck der informel-

len, sozialen Ordnung der Kameradschaft, die es gebietet, jenseits individueller Präferenzen im Normalfall jede*n in der Klasse abschreiben zu lassen und umgekehrt notfalls immer abschreiben zu können. Auch Georg Breidenstein (2006, 195-196) beschreibt diese Kameradschaftlichkeit als „die Regel guter Nachbarschaft“, durch die „Solidarität unter Gleichen“ und ein „Zusammenstehen gegenüber schulischen Anforderungen“ etablieren. Implizit wird dies jedoch wieder der Peer-Kultur an sich, die sich durch Gemeinschaftlichkeit und Gleichrangigkeit auszeichne, zugerechnet. Eine organisationale oder andere ‚äußere‘ Dimension fehlt hier.

Die Nutzung des organisationstheoretischen Begriffsangebots und der damit einhergehenden Perspektive ermöglicht aber weiterführend einen Blick auf die enge Verknüpfung mit der Organisation und ihren Erwartungen resp. Zumutungen zu werfen und damit auf die spezifische schulische Funktionalität dieser auf den ersten Blick Peer-Solidarität für Schule und Unterricht. Dies lässt sich an dem eben ausgeführten für das Individuum prekären Moments des Teilens wertvoller Lösungen weiter ausführen, denn dies wiederum wird durch eine informelle, kameradschaftliche Regel bearbeitet, die in zahlreichen Interviews unabhängig von der Schulform angesprochen wird:

„ich hab versucht mich so unauffällig wie möglich zu verhalten, also dass ich, dass ich mich jetzt nicht melde oder sowas weil das is echt respektlos, wenn ich jetzt von jemand anderem sogar die Hausaufgabe für nichts abschreiben kann und dann sogar noch nutze, damit ich meine mündliche Note verbessere (..) also so (..) finde eine ungeschriebene Regel, dass du nich streckst und dich nich meldest, wenn du von jemandem was abgeschrieben hast (..) also (...) art Moralkodex“ (Schüler, 11. Klasse Gymnasium)

Sehr verdichtet ausgedrückt: Das Abschreiben darf nicht für den eigenen, individuellen Vorteil genutzt werden, v. a. der Leistungserbringung bzw. Aufbessern der Noten. Es muss auf die formale Anforderung der Erledigung genutzt werden, d. h. sie darf nur dann genutzt werden, wenn man von der Lehrkraft zum Vorzeigen oder Vortragen aufgefordert wird. Diese Regel gilt für alle und es ist auch tabu, mit den Ergebnissen möglicherweise unbeliebter, aber leistungsstarker Mitschüler*innen, also Streber*innen, sich selbst zu verbessern oder diese auszunutzen. Diese Regel gilt für alle Schüler*innen einer Klasse und kann somit als Regel für Kameradschaftlichkeit aufgefasst werden. Gleichzeitig wird damit definiert, wer im Zweifel aus der kameradschaftlichen Praxis ausgeschlossen wird, nämlich das sog. ‚Kameradenschwein‘, das die Kameradschaft ausnutzt und sich auf Kosten von anderen ein Vorteil verschafft:

„Da würde ich das überhaupt nicht machen. Also des sehe ich dann auch nicht ein weil es ist ja doch auch die Zeit und die Energie die ich da reinvestiert hab und wenn des wenn man mal die Zeit und die Energie nicht hat dann ist des in Ordnung dann verstehe ich des. Aber nicht wenn des dauernd passiert.“ (Schülerin, Oberstufe Gymnasium)

Ausgeschlossen werden aus der kameradschaftlichen Praxis damit Schüler*innen, die nie Hausaufgaben machen. Auf der einen Seite könnte dies auf eine implizite Tauschlogik verweisen: Wer generell keine Hausaufgaben macht, ist keine interessante direkte Tauschpartner*in (vgl. ähnlich Rummeler, Grabensteiner & Schneider Stingelin 2023). In den Daten dokumentiert sich aber, dass es Schüler*innen durchaus gibt, die häufiger abschreiben als dass sie Aufgaben zur Verfügung stellen. Vielmehr kommt hier die kameradschaftliche Solidarität, generalisiert mit allen Mitgliedern zunächst unabhängig von der Frage zu tauschen, wie viel sie zur Tauschgemeinschaft beitragen, an ihre Grenzen: Wer sich niemals um einen eigenen Beitrag bemüht, also aufgrund fehlenden Willens und nicht fehlenden Könnens nichts zur Gemeinschaft beiträgt, schmarotzt sich auf Kosten der anderen durch und ist damit ein ‚Kameradenschwein‘. Schulkamerad*innen bilden damit keine „Schicksalsgemeinschaft“ (Breidenstein 2006, 144), die keinen Ausschluss kennen und z. B. wie in Stammesgesellschaften bei Ernteaussfällen allen geholfen wird, auch wenn sie nie etwas zum Kollektivtausch beitragen, sondern stets nur nehmen. Neben dieser allgemeinen Kameradschaft lassen sich auch die von Luhmann als Cliques bezeichneten Verbünde beobachten:

- B: (...) Während dem ersten Lockdown haben wir uns dann meist über Whatsapp oder so ausgetauscht. Das hat vieles leichter gemacht.
- I: Inwiefern?
- B: Ja, man hat sie halt einfach super leicht hin und her schicken können. (.) Und auch teilweise gemeinsam an einem Dokument schreiben können.

Die Cliques finden sich mit einem gleichen Interesse in Hinblick auf die Bearbeitung der Zumutung durch die Organisation zusammen. Die Whatsapp-Gruppe, die Clique, teilt die Ausrichtung auf die zweckorientierte Steigerung des Abschreibens in Form einer koordinierten Hausaufgaben erledigung. Teilweise findet sich die Schilderung, dass konkret abgesprochen wird, wer was erledigt und wann über den Messengerdienst zur Verfügung gestellt wird. Dann handelt es sich nicht mehr um ein Abschreiben, sondern eine Kollaboration, die aber der gleichen Intention folgt, die formale Anforderung der Hausaufgabe effizient zu bewältigen. Diese exklusiven Verbünde können sich zwar auch in Freundschaftskontexten entwickeln. Sie sind aber weder daran gebunden noch Ausdruck von Freundschaftsbeziehungen, da mit ihnen nicht das Problem der persönlichen Darstellung bzw. persönlichen Kommunikation bewältigt wird, sondern primär die formale Anforderung.

Damit kann zusammenfassend aus der Perspektive der Organisation das Abschreiben als ein Regelverstoß und das Abschreibenlassen eine „Komplizenschaft“ (Fuhrmann 2022, 248) verstanden werden. Aus der Perspektive der Schüler*innen sind aber die formalen Anforderungen insgesamt und die Erledigung von Hausaufgaben als Variante davon fremdgesteuerte Zumutungen, bei deren Erle-

digung es legitim ist, so wenig Aufwand wie möglich zu betreiben, zu schummeln oder abschreiben zu lassen. Darüber entsteht eine Gemeinschaft von Gleichen/Peers, deren Solidarität in diesem Beitrag aber nicht einer externen Verbindung über Jugendkultur oder Milieus zugeschrieben oder unspezifisch als „komplexe schulische Gegenwelt“ (Breidenstein 2020, 5) ohne Bezugsproblem gefasst wird, sondern wir verstehen sie als informale Antwort der Mitglieder einer Organisationseinheit – der Schulklasse – auf formale Anforderungen der Organisation und damit als organisationstypische Kameradschaft.

4.2 Abschreiben als brauchbare Illegalität

Über die bisherigen empirischen Daten deutet sich aber noch eine weitere Sinnhaftigkeit des Abschreibens und damit der Klassenkameradschaft unter den Schüler*innen an. Diese liegt nicht nur in der kollektiven Bewältigung formaler Anforderungen auf der Seite der Schüler*innen, sondern gleichzeitig ist diese Unterwanderung der formalen Vorgaben auch für die Organisation Schule selbst eine funktionale Praxis.

Die obigen Ausführungen beschreiben das Entstehen und die Fortsetzung einer totalinklusive Solidargemeinschaft. Alle Schüler*innen einer Schulklasse sind qua formaler Zugehörigkeit Teil dieser Gemeinschaft und können sich dieser bedienen oder darin Verdienste erweisen. Gerade weil diese Gemeinschaft nicht an schulische Leistung, Milieuzugehörigkeit, Freundschaften oder die Möglichkeit, jugendkulturelle Werte und Praxen zu bedienen, gekoppelt ist, sondern deren Zugehörigkeit ausschließlich durch ein diese Gemeinschaft zuwiderlaufendes Verhalten wie Streber- oder Schmarotzertum gefährdet werden kann, kann sie einen zentralen Beitrag zur pädagogisch bzw. schulisch gewünschten Klassengemeinschaft⁷ darstellen. Nicht auf Basis pädagogischer Absichten und gutem Zureden, sondern aufgrund eines Eigeninteresses der Schüler*innenschaft werden alle Mitglieder einer Klasse integriert. Es erscheint uns sehr wahrscheinlich, dass dieses Eigeninteresse wirksamer und dauerhafter als pädagogische Maßnahmen der Klassenbildung zu einer Klassengemeinschaft beitragen. D. h. die Solidarität und der Zusammenhalt, der durch die Unterwanderung schulischer Normen erzeugt wird, ist nicht nur im pädagogischen Interesse der Schule, sondern wahrscheinlich führt diese Abweichung auch zu einer größeren Erfüllung des schulischen Ziels der Gemeinschaftsbildung als die Schule diese selbst je erzeugen könnte. Die Organisation Schule hat folglich ein eigenes, aber zu verheimlichendes Interesse an der Abweichung von ihren eigenen (!) formalen Regeln.

7 An dieser Stelle soll nicht vorbehaltlos ein Begriff der Praxis übernommen werden. Unter Klassengemeinschaft verstehen wir formal von der Schulen bzw. den Lehrkräften nicht erwartbare Handlungen und Leistungen der Schüler*innen, von denen das Gelingen von Schule und Unterricht aber abhängt, z. B. die lernförderliche Unterstützung schwacher Schüler*innen, das Aufeinanderachten bei Ausflügen, die Minimierung und Bewältigung von Konflikten, sodass der Unterricht möglichst wenig gestört wird.

Nichtsdestotrotz ist das Abschreiben ein deviantes Verhalten, das – und darum geht es selbstredend in Schule auch – das Lernen tendenziell mindert, das Nicht-Lernen verhüllt und folglich pädagogische Bearbeitungen erschwert. Abschreiben ist also nicht nur etwas, was nicht so gern gesehen wird, was bloß der öffentlichen Zurschaustellung entzogen werden muss. Lehrkräfte dürfen Abschreiben nicht dulden, sondern müssen dagegen vorgehen, weil es dem Ansinnen, dass Schüler*innen etwas lernen, tendenziell abträglich ist. Das Abschreiben ist damit nicht nur ein signifikanter Beitrag zur Klassengemeinschaft, den die Schule nicht einfach durch eigene Maßnahmen adäquat ersetzen kann, und damit nicht nur für die Schüler*innen, sondern auch für Schule funktional. Es ist aber gleichzeitig auch eine Unterwanderung zentraler Anliegen der Schule und damit für sie ebenso dysfunktional. Anders formuliert: Abschreiben von Hausaufgaben ist eine für die Schule „brauchbare Illegalität“ (Luhmann 1999, 304), die gleichzeitig in einer anderen Hinsicht unbrauchbar ist. Und Schule ist somit, auch wenn man sie auf die ‚schulische Seite‘ ohne die ‚Gegenwelt‘ der Schüler*innen beschränkt, von widersprüchlichen Anforderungen strukturiert und folglich polykontextual.

5 Zusammenfassung und Ausblick

In Anschluss an organisationstheoretische Überlegungen Luhmanns (1999) schlägt der Beitrag vor, die die Begrifflichkeit der Peers und die Theoriefigur der „Doppelstruktur von Unterricht“ (Breidenstein 2006, 137) in der von Schüler*innen als widersprüchliche Einheit von offiziellen Schul- und informellen Kameradschaftsanforderungen aufgehen zu lassen. Diese organisationstheoretische Rahmung führt die im Feld dokumentierte ambivalent strukturierte Situation des Schüler*innendaseins nicht auf „gemeinsame Gefühle oder wechselseitige persönliche Wertschätzung“ (Luhmann 1999, 323) und damit ggf. außerhalb der Schule liegende Momente wie Milieus oder Jugendkultur, die sich durch eine Schulopposition auszeichnen, zurück. Vielmehr erklärt der Beitrag die Phänomene über den Zumutungscharakter der organisationalen Zuordnung zu Klassen, Kursen und Jahrgängen und versteht diese damit „als Reaktion auf die formalisierten Bedingungen des Zusammenlebens“ (ebd., 315). Oder anders: Sie führt in weiten Teilen nicht zu einer neuen empirischen Beschreibung, sondern zu einer anderen Erklärung und Einbindung in bestehende Theorie. Die Schulklasse wird darüber zum Paradefall für organisationale Untereinheiten und ihre typischen Beziehungsstrukturen.

Verdeutlicht wurde dies am Beispiel des Abschreibens von Hausaufgaben. Diese Unterwanderung einer formalen Anforderung wird zwar von den Schüler*innen unterschiedlich stark und in verschiedenen Formen betrieben. Sie steht aber allen Klassenkamerad*innen im gleichen Maße zu und sie wird von allen gleicherma-

ßen getragen und geschützt, unabhängig davon, ob und wie viel Gebrauch sie davon machen. Der Sinn dieser Unterwanderung – so die abschließende These des Beitrags – liegt aber nicht nur in der kollektiven Bewältigung formaler Anforderungen auf der Seite der Schüler*innen. Auch für die Organisation Schule ist diese Praxis funktional. Denn über eine solche vollinklusive kameradschaftliche Praxis wird die Klassengemeinschaft in ihrem Zusammenhalt gestärkt. Von diesem profitiert die Schule pädagogisch, sie könnte ihn aber selbst weder formal einfordern noch autonom erzeugen. Die Organisation Schule hat folglich ein Interesse an der Abweichung von ihren eigenen (!) formalen Regeln, sodass das Abschreiben von Hausaufgaben eine für sie „brauchbare Illegalität“ (ebd., 304) darstellt.

Das systemtheoretische Konzept der Kollegialität bzw. Kameradschaft hat sich am Beispiel des Abschreibens folglich als produktiv für eine Anwendung auf Schüler*innen erwiesen. Das ebenfalls formulierte Theorieangebot, den Modus der Gruppe als den der persönlichen Kommunikation zu sehen, bietet darüber hinaus Anschlüsse und Anregungen für weitere Forschungen. Denn mit der nicht-graduellen Unterscheidung von kameradschaftlicher oder cliquenhafter Bewältigung von formalen Anforderungen auf der einen und dem operativen Modus der persönlichen Kommunikation und der gegenseitigen Adressierung der Anwesenden auch in Bezug auf Rollen außerhalb der Schule zur Selbstdarstellung auf der anderen Seite sind empirisch beobachtbare Phänomene beschrieben, die an den jeweiligen kommunikativen Ereignissen sichtbar machen können, welche kontexturale Rahmung gerade bedient wird. Dies ermöglicht und legt Forschungen nahe, wie über die Verschachtelung und Verschränkung unterschiedlicher Bezüge soziale Einheiten zwischen beiden Kommunikationsmodi wechseln und wie sich diese gegenseitig zueinander verhalten, z. B. eher symbiotisch oder parasitär.

Literaturverzeichnis

- Bennewitz, H. (2009): Zeit zu Zetteln! – Eine Praxis zwischen Peer- und Schülerkultur. In: H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.): Kinder in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 119-136.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag.
- Breidenstein, G. (2020): Peer-Interaktion und Peer-Kultur im Kontext von Schule. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1-20.
- Breidenstein, G. & Jergus, K. (2005): Schule als „Job“? Beobachtungen aus der achten Klasse. In: G. Breidenstein & A. Prengel (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 177-199.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. Die Deutsche Schule 94 (3), 318-328.
- Breidenstein, G. & Meier, M. (2004): „Streber“ – zum Verhältnis von Peer Kultur und Schulerfolg. In: Pädagogische Rundschau 58 (5), 549-563.
- Budde, J. (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem (Theorie Bildung, Bd. 2). Bielefeld: transcript.

- Dalton, M. (1948): The Industrial „Rate-Buster“: A Characterization. In: *Applied Anthropology* 7 (1), 5-18.
- Deckert-Peaceman, H. (2023): Kinder, Autonomie und Hausaufgabenbetreuung. In K. Bräu, L. Fuhrmann & P. Rother (Hrsg.): *Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben*. Weinheim: Beltz Juventa, 136-147.
- Drepper, T. & Tacke, V. (2012): Die Schule als Organisation. In: M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.): *Handbuch Organisationstypen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 205-237.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Fuhrmann, L. (2022): *Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungsphänomens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2020): Schülerbiografie und Schülerkarriere. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1-26.
- Kalthoff, H. (1995): Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (6), 925-939.
- Katenbrink, N. (2014): *Autonomie und Heteronomie: Peers und Schule. Das Beispiel eines reformpädagogischen Internats*. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.
- Katenbrink, N. & Kohler, B. (2021). Personales Defizit oder funktionale Praxis? Das Abschreiben von Hausaufgaben aus praxistheoretischer Sicht. *Bildungsforschung*, 2021 (1), 1-12. doi:10.25539/BILDUNGSFORSCHUN.V011.327
- Katenbrink, N. & Kohler, B. (i. E.): Funktionale Analyse des Abschreibens von Hausaufgaben – Produktive Bearbeitungen des schulischen Kontextes durch Schüler*innen? In D. Matthes, J.-H. Hinzke, H. Pallesen & D. Wittek (Hrsg.): *Dokumentarische Schüler*innenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaube, J. (2015): Schüler als Beruf. In S. Rademacher & A. Wernet (Hrsg.): *Bildungsqualen. Kritische Einwurfe wider den pädagogischen Zeitgeist*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 41-47.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (2008): Peer groups. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 382-391.
- Krüger, H.-H., Köhler, S.-M., Zschach, M. & Pfaff, N. (2008): *Kinder und ihre Peers: Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen u. a.: Budrich.
- Kühl, S. (2011): *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Kühl, S. (2015): Gruppen, Organisationen, Familien und Bewegungen. Zur Soziologie mitgliederschaftsbasierter Systeme zwischen Interaktion und Gesellschaft. In: B. Heintz & H. Tyrell (Hrsg.): *Interaktion – Organisation – Gesellschaft revisited. Anwendungen, Erweiterungen, Alternativen*. Stuttgart: Lucius & Lucius, 65-85.
- Kühl, S. (2020): *Brauchbare Illegalität: Vom Nutzen des Regelbruchs in Organisationen*. Frankfurt: Campus.
- Kühl, S. (2021): Gruppe – Eine systemtheoretische Bestimmung. In: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 73 (1), 25-58.
- Luhmann, N. (1999): *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. 5. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot.
- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Mass. u. a.: Harvard University Press.
- Parsons, T. (1979): *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie Verlagsabteilung.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013): *Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht*. *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (5), 668-690.

- Rummler, K., Grabensteiner, C. & Schneider Stingelin, C. (2023): Hausaufgaben mit Medien erledigen und abschreiben. Formen der Mediennutzung im Rahmen häuslicher Lernaktivitäten von Schüler*innen aus dem Blickwinkel soziokultureller Ökologie. In K. Bräu, L. Fuhrmann & P. Rother (Hrsg.): *Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben*. Weinheim: Beltz Juventa, 219-232
- Scherr, A. & Emmerich, M. (2007): „Innere Schulreform“ in der Hauptschule: eine empirische Untersuchung über die Möglichkeiten und Grenzen des Organisationslernens. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Schmidt, A. & Neumann-Braun, K. (2003): Identitätsrelevanz kommunikativen Mediengebrauchs in der Peer-Group. Ein Fallbeispiel. In H. Hengst & H. Kelle (Hrsg.): *Kinder – Körper – Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel*. Weinheim: Juventa-Verl., 267-290.
- Schnoor, O. (2021): Kinder als Außenseiter der Organisation – Pädagogik als Verarbeitung von Nichtmitgliedern. In: A. Schröer, S. Köngeter, S. Manhart, C. Schröder & T. Wendt (Hrsg.): *Organisation über Grenzen. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 279-292.
- Wenzl, T. (2010): Sich-Melden – Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. In: sozialer sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 11 (1), 33-52.
- Wernet, A. (2003): *Pädagogische Permissivität*. Opladen: Leske Budrich.
- Willis, P.E. (1979): *Spaß am Widerstand: Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht*. Wiesbaden.
- Zinnecker, J. (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: G.-B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.): *Schüler im Schulbetrieb: Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 29-121.

Autor*innen

Goldmann, Daniel, Dr. phil.

Universität Tübingen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schultheoretisch informierte qualitativ-rekonstruktiv Forschung in den Themen Schulentwicklung, LehrerInneninteraktion, unterrichtliche Vermittlungsprozesse

daniel.goldmann@uni-tuebingen.de

Katenbrink, Nora, Dr. phil.

Universität Bielefeld

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: rekonstruktive Schulforschung und Peer- und Schüler*innenforschung; Professions- und Professionalisierungstheorie und -forschung

Nora.katenbrink@uni-bielefeld.de

David Jahr

Wie lässt sich die Schulklasse rekonstruieren? Eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive am Beispiel politischer Schulklassenmilieus

Abstract

Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Sicht ist das empirische Problem am Phänomen Schulklasse, dass sie keinen Handlungsraum ‚an sich‘ hat, sondern sich v. a. als Teil des Unterrichtsmilieus konstituiert. Damit ist sie eng verknüpft mit Lehrperson und fachkulturellen Aspekten. Um sich der Schulklasse zumindest aspekthaft und situativ annähern zu können, bedarf es einer empiriebasierten, sozialwissenschaftlichen Vergewisserung *und* eines, das Klassenkollektiv aktivierenden, Unterrichtssettings. Der Beitrag stellt einen Zugang zur Schulklasse als Forschungsgegenstand aus Sicht der Praxeologischen Wissenssoziologie dar und illustriert am Beispiel einer dokumentarischen Videostudie zur Dorfgründungssimulation unterschiedliche politische Schulklassenmilieus. Im Ergebnis lassen sich Schulklassen bezüglich ihrer alltagspolitischen Handlungspraxis typenhaft als Integration, Distinktion oder Destruktion ausdifferenzieren.

1 Einleitung: Die Schulklasse als kommunikative Sozialität überwinden

Auf einer generalisiert-abstrakten Ebene fällt es weniger schwer, die Schulklasse zu definieren. Sie ist als „Teilsystem der modernen Schule“ eine Konzentration von Schüler*innen, „die über einen bestimmten Zeitraum in der Mehrzahl der Fächer gemeinsam unterrichtet werden“ (Böhm & Seichter 2018, 420). Charakteristisch ist ein *Zwangsscharakter* der Schulklasse aus Sicht der beteiligten Schüler*innen. Das betrifft zum Ersten die Themen bzw. Interaktionsanlässe, mit denen sich eine Schulklasse im Unterricht beschäftigt. Zum Zweiten sind den Kindern und Jugendlichen auch die sozialen Kontaktmöglichkeiten innerhalb der Schulklasse auferlegt. Die Schulklasse ähnelt einer *Schicksalsgemeinschaft* von Peers, die sich über viele Jahre hinweg das schulische Lernen und Leben im Klassenzimmer gemeinsam einrichten. Peers einer Schulklasse stellen nicht automatisch Freund*in-

nen dar (vgl. Breidenstein 2008 sowie Goldmann und Katenbrink in diesem Band), was die Schulklasse deutlich von außerschulischen, sich viel eher auf dem Prinzip der Freiwilligkeit konstituierenden, *Peer-Groups* unterscheidet. Zum Dritten können die Schüler*innen auch in den Zuordnungen der Lehrpersonen nicht mitentscheiden. In diesem Sinne gilt der prinzipiell auch jederzeit mögliche Wechsel der Lehrperson unter Schüler*innen als ein „mythisches, schicksalhafter Ereignis“ (Breidenstein 2009, 146).

Die Fragen, was die Schulklasse jenseits abstrakt-generalisierter Definitionen auszeichnet, nach welchen Logiken sie sich im schulischen Alltag strukturiert bzw. stabilisiert und wie sich so verstandene Schulklassen ähneln oder unterscheiden, ist theoretisch und empirisch weitgehend ungeklärt (vgl. Rabenstein & Wicke in diesem Band/2024). Diese Praxis-Ebene ist ungleich herausfordernder und bedarf eines empirisch-rekonstruktiven Blicks. So ist die Antwort auf die Frage, wie sich die Schulklasse auf Grundlage ihres Charakters als Zwangsgemeinschaft, mit Blick auf ihre Performanz, also in der Praxisanalyse einer Schulklasse, zu beantworten. Damit werden allerdings neue Fragen aufgeworfen: In welchem spezifischen Praxisraum schaut man sich Schulklassen an? In welcher Relation steht die Lehrperson zur Schulklasse? Ist die Schulklasse das, was sich im Unterricht ohne die Lehrperson bzw. ‚zwischen‘ den im Tagesverlauf oft stündlich wechselnden Lehrpersonen konstituiert bzw. in der Abgrenzung zur Lehrperson, die nur „als spezifische Ressource für die Schülerkultur“ dient (Breidenstein 2009, 154)? Oder ist die Schulklasse genauso wie der Unterricht eine „kollektive Leistung, an der die Schülerinnen und Schüler genauso beteiligt sind wie die Lehrkraft“ (Herzog 2009, 170), was in der Konsequenz bedeuten würde, dass die Lehrpersonen zur Schulklasse dazugehören?

Diese Fragen lassen sich zum einen didaktisch, zum anderen grundlagentheoretisch ansteuern. Auf didaktischer Ebene ist es zur Rekonstruktion der Schulklasse entscheidend, sich solchem Unterricht bzw. solchen Unterrichtssituationen als Praxisraum empirisch zuzuwenden, in denen nicht primär der oder die Einzelne unterrichtet wird und das Kollektiv der Schulklasse unterdrückt bzw. als störend (bspw. durch Disziplinierungen) zurückgewiesen wird (wie bspw. im Frontalunterricht, vgl. Rusch und Thiemann 2003, 8). Zur Rekonstruktion der Schulklasse als Peer-Gemeinschaft ist es entscheidend, sich stattdessen solchen Praxisräumen zuzuwenden, in denen die Schüler*innen als Klassenkollektiv *aktiviert* werden und in denen die leitende Rolle der Lehrperson zumindest zurücktritt. Solche Sozialformen des Unterrichts stellen bspw. selbstorganisierte Klassenratssitzungen dar (vgl. Asbrand und Martens 2020). Bestimmte *fachdidaktische* Settings stellen darüberhinausgehend auch einen Bezug zur Fachlichkeit des Unterrichts sicher, der in Klassenratssitzungen nicht gegeben ist.

In diesem Beitrag stellt die *Dorfgründungssimulation* (vgl. Petrik 2013) ein solches fachdidaktisches Setting als empirischen Schulklassenkontext dar. Hierbei handelt

es sich um eine politikdidaktische Unterrichtsreihe von ca. 25 Unterrichtsstunden Länge, in der die Schulklasse in eine *kollektive* Aufgabensituation versetzt wird: In Begleitung der Lehrpersonen simuliert die Klasse eine gemeinsame Ausreise in das verlassene, aber intakte pyrenäische Bergdorf Marignac. Dort sollen die Jugendlichen gemeinsam für zwei Jahre ihr Zusammenleben organisieren und auftretende Probleme klären (vgl. Petrik 2013; Jahr 2022). Die Dorfgründung ist so angelegt, dass sie die Schulklasse in politische Aushandlungsprozesse bringt, v. a. zu den Fragen, wie mit den unterschiedlichen Einkommen der Mitreisenden umgegangen wird („Steuern“) und wie gemeinsame Entscheidungen diskutiert und getroffen werden. Dazu wechseln sich konventionell lehrpersonenzentrierte Phasen mit solchen Phasen ab, in denen die Schüler*innen ohne direkten Einfluss der Lehrperson die gemeinsame Interaktion selbstständig organisieren sollen („Häuserverteilung“ und „Dorfversammlungen“, Petrik 2013, 301).

Die Dorfgründungssimulation ist ein *soziales Experiment* und unterscheidet sich didaktisch von den verwandten Verfahren Rollenspiel und Planspiel v. a. in dem Aspekt, dass die Schüler*innen *keine* sozialen bzw. politisch-institutionellen Rollen spielen sollen. Vielmehr ist die Anforderung, *sich selbst* in einer unbekannten sozialen Situation zu spielen. Das didaktische Programm Dorfgründung kollektiviert und politisiert die Schulklasse. Es relativiert den strukturierenden Einfluss der Lehrperson auf das Schulklassenkollektiv v. a. in den Phasen Häuserverteilung und Dorfversammlungen. Die Dorfgründung ermöglicht damit die empirisch zu klärende Frage nach der spezifischen „Alltagspolitik“ (Lange 2004) einer Schulklasse.

Wie bei anderen sozialwissenschaftlichen Gegenständen gilt auch beim Blick auf die Schulklasse, dass sie im Wesentlichen von der sozialwissenschaftlichen Perspektive modelliert wird, mit der man sich ihr nähert. Dieser Beitrag legt eine solche Bestimmung aus Perspektive der auf Karl Mannheim (v. a. 1980) zurückgehenden und eng mit dem rekonstruktiven Verfahren der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2017) verknüpften *Praxeologischen Wissenssoziologie* vor. Es handelt sich damit um einen theoretischen Beitrag zur Schulklasse, der auf empirischer Basis argumentiert. Zentrale Grundlagen sind Befunde aus meiner erziehungswissenschaftlich-politikdidaktischen Studie zur *Politik der Schulklasse* (vgl. Jahr 2022). Im nächsten Kapitel (2) werden zentrale Grundlagen der Praxeologischen Wissenssoziologie mit Bezug zur Schulklasse und verwandten Begriffen skizziert. Dabei wird deutlich, dass sich Grenzen der empirischen Erforschung der Schulklasse in einem fehlenden, sie konstituierenden, Praxisraum ergeben und die Schulklasse gewissermaßen nur im ‚Umweg‘ über die Erforschung des Unterrichtsmilieus empirisch zugänglich wird. Im folgenden Kapitel 3 wird anhand von zwei Schulklassen beispielhaft illustriert, wie sich die Schulklasse als Teilaspekt des Unterrichtsmilieus rekonstruieren lässt. Kapitel 4 fasst die Ergebnisse zusammen und gibt einen Ausblick auf weitere Praxisforschungen im Kontext der Schulklasse.

2 Praxeologische Wissenssoziologie: Die Schulklasse zwischen Unterrichtsmilieu und Peerkultur

Die Prämisse des hier entfalteten Ansatzes ist es, die Schulklasse als eine sich durch gemeinsamen Praxis-Vollzug der Beteiligten strukturierende kollektive Struktur zu verstehen, deren weitere Strukturierung von ihrer bisherigen Struktur beeinflusst, nicht aber determiniert, wird. Diese sozialwissenschaftliche Perspektive ist die Praxeologische Wissenssoziologie, die Grundlagentheorie des rekonstruktiven Verfahrens der Dokumentarischen Methode (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021). Die Praxeologische Wissenssoziologie basiert sowohl auf sozialwissenschaftlichen Bezügen, im Besonderen auf der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1980), als auch auf Erkenntnissen der dokumentarischen Forschungspraxis selbst. Sie formuliert sich aus dem Anspruch „die methodischen Prinzipien selbstreferentiell aus der eigenen Forschungspraxis zu rekonstruieren“ (Bohnsack 2017, 14). Als Praxistheorie steht sie zwischen Handlungstheorien auf der einen Seite, die mit Blick auf die Schulklasse dazu tendieren, diese als Summe einzelner, mehr oder weniger rational-strategisch handelnder Individuen im Sinne eines Netzwerks (vgl. Häußling 2010) zu konzipieren, und Systemtheorien auf der anderen Seite, die im Anschluss an Parson oder Luhmann Schulklassen als Interaktionssystem verstehen (vgl. Herzog 2009), sich dabei aber weniger für die Konstruktionsleistungen der einzelnen Beteiligten interessieren. Stattdessen wird hier davon ausgegangen, dass die strukturierte Struktur der Praxis die Perspektiven der handelnden Akteur*innen gleichzeitig eröffnet und begrenzt. Die Schulklasse ist damit eine weitestgehend stabilisierte Struktur, abhängig von der Dauer des gemeinsamen Praxisvollzugs, die sich einer Neustrukturierung gleichzeitig nicht entzieht, die letztendlich von Handlungsbeiträgen der Beteiligten abhängig wäre.

Die Praxeologische Wissenssoziologie geht von einer zentralen, in der Handlungspraxis repräsentierten, Wissensdifferenz zwischen *kommunikativ-generalisiertem* und *konjunktiv-handlungspraktischem* Wissen aus, schlagwortartig verdichtet als Differenz von Norm bzw. Regel auf der einen und Habitus auf der anderen Seite (vgl. Bohnsack 2017). Zwischen beiden Ebenen wird ein Spannungsverhältnis, eine „notorische Diskrepanz“ (Bohnsack 2020, 31) angenommen, die in der interaktiven Praxis von handelnden Akteur*innen bearbeitet werden muss. Letztendlich ist es diese Bearbeitung des Spannungsverhältnisses, was uns empirisch zugänglich ist. Im Praxisvollzug entwickeln die Beteiligten implizit liegende *Orientierungen*, die sich zu einem Orientierungsrahmen verdichten, der wiederum an der Beständigkeit der kollektiven Struktur orientiert ist (vgl. Bohnsack 2017).

Die Handlungspraxis der Schulklasse ist mit einer ganzen Reihe von kommunikativen Wissensbeständen konfrontiert, die auf normativer Ebene die Schulklasse beeinflussen. Hierzu zählen, als Anschluss zu den schulorganisatorisch auferlegten Bedingungen der Schulklasse als Zwangscharakter (siehe oben), bspw. das

Schulprogramm, curriculare Vorgaben, Schul- oder Klassenregeln. Die empirisch beobachtbare Praxis der Schulklasse ist *keine* direkte Ableitung solcher Regeln und Normen, sondern eine (Neu-)Konstitution dieser kommunikativen Wissensbestände in einer bestimmten Relation mit den habituellen Komponenten der Beteiligten, also ihrer konjunktiven Wissensbeständen. Aufbauend auf der Differenz von kommunikativem und konjunktiven Wissen lässt sich von einer primären, *konjunktiven Sozialität* und einer sekundären, *kommunikativen Sozialität* sprechen. Am Beispiel Schulklasse verdeutlicht bedeutet dies, dass Kinder und Jugendliche auf Grund einer formalen Setzung zu einer Schulklasse gehören – veranschaulicht bspw. als Name im Klassenbuch. Jenseits dieser *kommunikativen* Sozialität als (Zwangs-)Gemeinschaft mehrerer Kinder bzw. Jugendlicher bildet sich im sozialen Geschehen eine *konjunktive* Sozialität heraus, allein schon da die beteiligten Kinder bzw. Jugendlichen wiederholt zusammenkommen und eine gemeinsame Geschichte bzw. „Historizität“ (Herzog 2009, 173) herausbilden.

Diese primäre konjunktive Sozialität entspricht der Zugehörigkeit zu einem *konjunktiven Erfahrungsraum*. Der konjunktive Erfahrungsraum ist das zentrale Konzept der Praxeologischen Wissenssoziologie. Als „objektiv-geistiger Strukturzusammenhang“ (Mannheim 1980, 94) wird er synonym auch als *Milieu* bezeichnet (vgl. Bohnsack 2014). Solche Milieus konstituieren sich durch gemeinsamen Vollzug der Praxis und verbinden Menschen auf einer existenziellen Ebene. Konjunktive Erfahrungsräume treten auf unterschiedlich abstrakten Ebenen auf: als gesellschaftliche, organisationale oder interaktive (bzw. gruppenthafte) konjunktive Erfahrungsräume (vgl. Bohnsack 2017). Damit umschreibt das Konzept konjunktiver Erfahrungsraum sowohl auf interaktiven face-to-face Praxen beruhende Kollektive wie Sportvereine, Peer-Groups oder eben Schulklassen, als auch auf strukturähnlichen (gesellschaftlichen) Erfahrungen basierende Milieus wie das Schüler*in-Sein oder die Zugehörigkeit zu einer Generation. In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive stellen Organisationen keine Einheit dar, sondern differenzieren sich in verschiedene organisationale Erfahrungsräume (Organisationsmilieus) aus. Am Beispiel Schule verdeutlicht: Zwar wird bspw. durch ein Schulprogramm oder -leitbild eine Einheit der Schule suggeriert, die Praxen an der Schule zerfallen jedoch in unterschiedliche Räume wie Unterrichts-Interaktionen, Lehrpersonen-Meetings, die Schulleitung etc.

Die Unterschiede der Erfahrungsräume einer Organisation lassen sich mit der hier verfolgten Frage zu den Konstitutionskontexten der Schulklasse verdeutlichen. Ausgangspunkt ist die Unterscheidung zwischen den beruflichen Akteur*innen der Organisation, also den Lehrpersonen, und der Klientel als jenen Personenkreis, über dessen „Identität und Biografie entschieden wird“ (Bohnsack 2020, 7). Erstens lassen sich Praxisräume der beruflichen Akteur*innen untereinander als „Erfahrungsräume der Mitarbeiter*innen“ (Bohnsack 2017, 133) abgrenzen. Die Schulklasse scheint hier v. a. als eine Praxis der Thematisierung auf, bspw. als eine

Art und Weise, wie sie von Mitgliedern der Fachschaft Deutsch in deren Diskursen in Stellung gebracht wird. Die Schulklasse erscheint hier als unterschiedliche Thematisierungsweise der unterschiedlichen Erfahrungsräume der Mitarbeiter*innen der Schule. Zweitens lassen sich Praxisräume der Interaktion zwischen verschiedenen Organisationen unterscheiden bspw. in Bezug auf die Dokumentation über die Klientel (Leistung, Anwesenheit etc.). Bei dieser Praxis der *Aktenführung* erscheint die Schulklasse als Aspekt der Dokumentation, bspw. übersetzt als objektivierte Leistungsdokumentationen in Form schulischer Zeugnisse. Drittens lassen sich Interaktionsräume der Mitglieder der Organisation mit ihrer Klientel unterscheiden – für die Schule also v. a. der *Unterricht* als Interaktionsraum zwischen Lehrperson und Schüler*innen im Kontext der unterrichtlichen Sache.

Unterricht ist ein organisationaler Interaktionszusammenhang, der sich in der Regel als konjunktiver Erfahrungsraum, als „Unterrichtsmilieu“ (Wagner-Willi & Sturm 2012, o. S.) konstituiert. Das Unterrichtsmilieu ist ein komplexes Zusammenspiel, das „neben der Peerkultur die Milieus der Lehrpersonen und die Unterrichtsfächer“ einschließt und „im Sinne einer spezifischen Kultur des Lernens“ begriffen werden kann (ebd.). Die Praxeologische Wissenssoziologie geht *nicht* von einem konjunktiven Erfahrungsraum zwischen der Klientel einer Organisation aus, was bedeutet, dass die Schulklasse nicht als Organisationsmilieu begriffen werden kann. Dies liegt darin begründet, da der primäre Konstitutions-Ort der Schulklasse der schulische Unterricht ist:

„Auch wenn beispielsweise die SchülerInnen Mitglieder der Organisation Schule sind und einige der Konstitutionsbedingungen der Peer-Milieus der SchülerInnen in den Auseinandersetzungen mit der schulischen Organisation zu suchen sind, so erhält das Peer-Milieu seine Relevanz für die schulische Organisation erst mittels des Interaktions-systems Unterricht als eines konjunktiven Erfahrungsraums, eines Unterrichtsmilieus“ (Bohnsack 2017, 134).¹

Unterricht ist der Raum, in dem sich der konjunktive Erfahrungsraum der Schüler*innen aus dem Spannungsverhältnis der Rollenerwartungen, also der kommunikativen Sozialität, und der Bewältigung der gemeinsamen Praxis mit Bezug zur Lehrperson und zum Unterrichtsgegenstand konstituiert. Grundlagentheoretisch bedeutet dies, dass die Schulklasse einen Interaktionszusammenhang darstellt, der als Teilkomponente des Unterrichtsmilieus zu verstehen ist – neben Lehrperson(en), unterrichtlicher Sache, normativen Anforderungen etc. Anders ausgedrückt ist die Schulklasse in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive

1 Aufgrund dieser Differenzierung, die mit dem spezifischen *Gruppen*-Begriff der Dokumentarischen Methode zusammenhängt, würde die Praxeologische Wissenssoziologie nicht wie bspw. Herzog (2009, 171) von der Schulklasse als „Gruppe“ sprechen, auch wenn die Merkmale „Dauerhaftigkeit“ und „Historizität“ (ebd.) durchaus zutreffen. Die Schulklasse ist aus Sicht der Praxeologischen Wissenssoziologie eine Interaktionsordnung, die sich in mehrere Untergruppen (Peer-Groups) zerteilen kann, oder sich kollektiv als Peer-Milieu konstituiert.

die sich im Unterrichtsvollzug strukturierende Peerkultur als Teil des Unterrichtsmilieus. Ohne Unterricht als pädagogische Form ist die Konstitution der Schulklasse kaum vorstellbar. Daher ist der Unterricht der primäre Ausgangspunkt für einen rekonstruktiven Zugriff auf die Schulklasse.

Das „Multiversum“ (Herzog 2009, 172) Unterricht ist ein Ort unterschiedlicher Bezüge und damit zahlreicher differenter Orientierungen (der Gesellschaft, der Organisation, der Interaktion). Da Unterricht gleichzeitig eine kontinuierliche Praxis ist, wissen die Beteiligten durch den gemeinsamen Vollzug um diese Orientierungsunterschiede und können trotz aller Unterschiede – nicht zwangsläufig, aber doch überwiegend – eine routinisierte Praxisstruktur aufbauen (vgl. Bohnsack 2020). Diese Leistung, die unterschiedlichen Orientierungen so zusammenzuführen, dass ein gemeinsames Gedächtnis im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums und damit eines Unterrichtsmilieus möglich ist, stellt die *konstituierende Rahmung* sicher. Die konstituierende Rahmung ist eine Eigenart von Interaktions- und Entscheidungsprozessen in pädagogischen Organisationen wie der Schule und ihren Entscheidungszwängen (zu den Varianten der konstituierenden Rahmung vgl. die Beiträge in Bohnsack u. a. 2023). Die konstituierende Rahmung ist eine Prozessstruktur, die als Praxis von allen Beteiligten, im Fall des Unterrichts also von Lehrpersonen und Schüler*innen, gemeinsam etabliert werden muss. In der Schule stellen typischerweise „auf die Sache bezogene“ Leistungsmessung und -bewertung (Bohnsack 2020, 78; vgl. Wagener 2020) oder eine gemeinsame Aufgabenstellung bzw. das didaktische Programm (vgl. Hempel & Jahr 2023) eine konstituierende Rahmung sicher.

Mit dem Konzept *konstituierende Rahmung* ist es nicht nur möglich, verschiedene Varianten von Unterrichtsmilieus zu unterscheiden (vgl. Wagener 2020), sondern auch das situative Phänomen zu beschreiben, wenn sich trotz formaler Zugehörigkeit zur Schulklasse (kommunikative Sozialität) *keine* Schulklasse im handlungspraktischen Sinn, also als konjunktive Sozialität, konstituiert. Obwohl bspw. gemeinsamer Unterricht stattfindet, konstituiert sich in mancher Praxis keine Schulklasse, und zwar dann nicht, wenn die zentrale Voraussetzung, die Etablierung eines Unterrichtsmilieus, situativ nicht gegeben ist. Dies deutet sich in Fällen von *organisationalem Rahmungsverlust* an, wenn im Unterricht Bezüge zur konstituierenden Rahmung nicht mehr erkennbar sind, oder verschärft sich in Fällen von *Willkür-Strukturierung*, wenn die Bezüge zur Sache und zu den Personen so diffus werden, dass letztendlich die Person selbst zur Sache wird. In Momenten der Willkür-Strukturierung lässt sich nicht mehr von einem Unterrichtsmilieu sprechen und damit auch nicht von einer Schulklasse (zu diesen Modi, vgl. Jahr 2023). Im Folgenden illustrieren die Fälle Erle und Eiche eine konjunktive Sozialität der Schulklasse (Erle) bzw. einen durch Willkür-Strukturierung ‚zerfallende‘ Sozialität Schulklasse.

3 Empirische Beispiele zur aspekthaften Rekonstruktion der Schulklasse im Unterrichtsmilieu

Empirische Grundlage für die folgenden Beispiele ist ein Sample von vier Schulklassen an unterschiedlichen Schulen in Sachsen-Anhalt, die in ihrem Sozialkundeunterricht (wie das Fach der politischen Bildung in diesem Bundesland heißt) eine *Dorfgründungssimulation* durchführen. Kontext war ein Forschungsprojekt, das insgesamt acht Schulklassen mit der Dorfgründung videografiert und qualitativ ausgewertet hat (vgl. Petrik u. a. 2018). Die mit zwei Kameras videografierten Interaktionen im Klassenzimmer wurden mit einer für Unterrichtsreihen im fachdidaktischen Kontext abgewandelten Variante der *dokumentarischen Videoanalyse* (vgl. Fritzsche & Wagner-Willi 2015) analysiert (dazu Jahr 2022, 126ff.). Ziel war neben vier detaillierten Fallbeschreibungen eine (vorläufige) sinngenetische Typenbildung. Die im folgenden abgedruckten Auszüge sind den Fällen *Erle* (9. Jahrgang an einer großstädtischen Gesamtschule mit 25 Schüler*innen und einem Fachlehrer) und *Eiche* (10. Jahrgang einer ländlichen Sekundarschule aus 17 Schüler*innen und einer Fachlehrerin) entnommen.

3.1 Erle und die Stabilisierung der Konjunktion der Schulklasse

Folgendes Videotranskript, das die nonverbalen und verbalen Anteile der Interaktion integriert darstellt (vgl. zu dieser Form Jahr 2022), repräsentiert einen neuralgischen Punkt in jeder Dorfgründung: Es ist der Moment, in dem die Lehrperson die Interaktionssteuerung explizit in die Verantwortung der Schüler*innen übergibt, was mit der Dorfgründungsszene „Häuserverteilung“ einhergeht: Die Schüler*innen sollen sich selbstständig auf die unterschiedlich komfortablen und großen Wohnhäuser des Dorfs verteilen.

- Maik: [blickt nach links, nimmt Arm runter] Also ich würds zuerst so gestalten dass [Judith nimmt ihren Arm runter, Sahra meldet sich weiter] der der also s=is also s=is der der am meisten Geld hat (.) auch in in den teuren Haus is und den Rest n Steuern oder so ich dies könn wir uns erstmal morgen (machen)
- Yago: L[lehnt sich vor, zu Maik] kanns sein dass du ()
- Jasmin: LIch würd eher sogn andersrum die Armen gehn in das (.) große Ding und die Reichen in das andre.
- Alex: L[z zu Maik] Maik (.) Maik (.) Maik das is jeden seine Entscheidung wenn er da nicht wohn will d da muss er da nicht wohn.
- Sahra: L[schnippst mit den Fingern] Tschuldigung (2) Hallo ich meld mich darf ich kurz?
- Maik: LWir brauchen aber unbedingt Steuern
- Lena: LHey L[Melden
- Arndt: LMaik
- Sahra: Könn wir uns bitte melden das wird sonst nix (.)
- Sequenz „Wie verteilen wir uns?“ (Erle: Häuserverteilung, 52:20-52:46)

Inhaltlich eröffnet Maik sowohl einen Vorschlag zur Verteilung der Häuser als auch eine Themenliste (danach „Steuern“). Er thematisiert nicht, warum er spricht. Maik beginnt eigeninitiativ. Nachdem Maik begonnen hat, zieht Judith ihren Redewunsch zurück, indem sie den Arm senkt. Damit signalisiert sie keinen Widerspruch zu Maiks Initiative. Sarah hingegen drückt ihren Redewunsch weiter aus, abwartend und ohne in verbale Opposition zu Maik zu gehen. Damit zeigt sie nonverbal am eigenen Beispiel an, dass sie an ‚Melden und Ausredenlassen‘ als Modus der Interaktionssteuerung orientiert ist. Der von Sahra ausgedrückte Modus steht im Widerspruch zum sich in diesem Moment vollziehenden Modus, der auf impulsivem Los-Reden basiert und in dessen Logik hier Maik, Jasmin und Alex interagieren. Sarah verleiht ihrem Redewunsch durch Schnipsen eines Fingers Nachdruck. Sie spricht zwar nun ebenfalls ohne Worterteilung los, ihr Beitrag ist aber auf einer Metaebene: Sie thematisiert nicht die Häuserverteilung, sondern fragt, ob sie sprechen darf und verleiht damit ihrer Orientierung an einer geregelten Interaktionssteuerung Ausdruck: Sprechbeiträge müssen sich legitimieren. Maik verbleibt beim Thema Steuern und im Modus des impulsiven Los-Redens. Lena und Arndt unterbrechen ihn und unterstützen damit Sahras Orientierung, die nun diesen Modus der Interaktionsorganisation explizit ausspricht. Diese hier andeutende Regelung der Interaktionssteuerung wird im weiteren Verlauf von den Schüler*innen zu einer Redekette und schließlich Redeliste erweitert.

Neben diesem Muster auf Ebene der Interaktionsorganisation deuten sich in dieser Passage auch inhaltliche (alltagspolitische) Orientierungen bezüglich des Unterrichtsauftrags an, sich auf die Wohnhäuser im Dorf zu verteilen. Bei Maik zeigt sich (in einer gewissen Beiläufigkeit, die auf niedrige Relevanz dieses Themas hinweist) eine Orientierung am didaktischen Programm, die sich ebenso bei Jasmin zeigt, wenn auch mit anderen Vorzeichen. In Opposition dazu steht der Beitrag von Alex, der an Selbstbestimmung orientiert ist. Im weiteren Verlauf und im Vergleich mit anderen Schulklassen wird deutlich, was das übergreifend Typische dieser Schulklassen ist: Durch Versuch und Irrtum werden Lösungen ‚ausprobiert‘. Kollektiv werden Vorschläge der anderen weitergedacht. Problemanlagen durch Aufgabenstellungen werden gemeinsam differenziert.

3.2 Eiche und die Dekonstruktion der Konjunktion der Schulklassen

Folgender Auszug ist Teil einer *Dorfversammlung*, wie die im Stuhlkreis realisierten und weitestgehend von den Schüler*innen selbst verantworteten Aushandlungsrunden genannt werden. Nach Initiative der Lehrerin hat der Schüler Sigg hier die Moderationsfunktion (vgl. Jahr 2022). Er sammelt Vorschläge in der Klasse zur Lösung der Steuer-Frage und stellt sie zur Abstimmung.

Siggi: Und ja das wären die beide Möglichkeiten. Also wer ist für die Möglichkeit von Florentin dass keine Steuern gezahlt werden? [Anton, Fritz, James und Jason heben den Arm.]

Anton: Was für Spießer Alter was für Spießer

Siggi eröffnet eine Abstimmung zum Thema „Steuern“, genauer zum Vorschlag seines Mitschülers Florentin, dass keine Steuern eingeführt werden. Es heben vier Schüler den Arm und signalisieren damit Zuspruch. Anton und Fritz reagieren mit einer Beleidigung ihrer Mitschüler als „Spießler“ und „Spastis“, während Siggi die Entscheidungsfindung weiter vorantreibt, indem er nach der zweiten Möglichkeit fragt, die Merle eingebracht hat (Kontextwissen: Merle schlägt einen einheitlichen Steuersatz vor.). Es melden sich nun 10 Jugendliche und damit die Mehrheit in der Klasse. Anton reagiert mit einer Beleidigung und Fritz droht, aus der Simulation („Spiel“) auszusteigen. Siggi fragt nach Enthaltungen, woraufhin sich ein Schüler (Jason) meldet. Die kurze Passage zeigt zwei sich parallelisierende Diskurse und damit auseinanderfallende Interaktionsräume. Auf der einen Seite repräsentieren v. a. Siggis Beiträge einen Diskurs, der von mehreren gesellschaftlich etablierten politischen Ordnungselementen geprägt ist: Es gibt eine Diskussionsleitung, zu einer Streitfrage werden mehrere Alternativen zur Wahl gestellt, man meldet sich, um eine Stimme abzugeben und kann sich auch enthalten. Ab dem Moment, an dem numerisch klar wird, dass der von Anton, Fritz, James und Jason unterstützte Vorschlag von Florentin nicht gewinnen wird, reagieren Anton und Fritz mit Beiträgen, die auf eine *Entsachlichung* des Diskurses zielen und damit auf *Destabilisierung* der konstituierenden Rahmung im Sinne des gemeinsamen Sachprogramms, dem die Klasse hier nachkommt (Entscheidungen per Mehrheitsentscheid herbeiführen). Beleidigungen generell und im Besonderen Zuschreibungen wie „Scham“ zielen auf Gefühl und Emotionalisierung. Fritz' Androhung, „ich spiel nicht mehr mit“ ist ein direktes Infragestellen des didaktischen Programms Dorfgründung, das übergreifend die *konstituierende Rahmung* hier repräsentiert: Hätte Fritz mit einem Auszug aus dem Dorf gedroht, wäre er noch in der Logik der Simulation und damit orientiert an der konstituierenden Rahmung geblieben. Auch performativ wird der von Siggi vorangetriebene formalisierte Diskurs durch zunehmende Unterbrechungen und die Installation eines parallelen Diskurses in Frage gestellt. Gleichzeitig zeigt das Ignorieren dieser Provokationen und Unterbrechungen durch die anderen Schüler*innen an, dass es sich hier nicht um eine ungewohnte Situation handelt, sondern das Verhalten der Mitschüler*innen bereits bekannt scheint.

Das sich hier andeutende Muster verschärft sich im weiteren Verlauf derart, dass die Lehrerin in den Phasen, in denen sie wieder die direkte Interaktionssteuerung übernimmt, selbst auf Beleidigungen und Degradierungen der provozierenden Jugendlichen zurückgreift. In einer Szene („Männerfront“, vgl. Jahr 2022) werden die Handlungsbeiträge von Fritz, Anton, Florentin, Jason und James vor der Klasse nicht nur zur Disposition gestellt, sondern auch, unter Anleitung der Lehrerin, bis zum Kleinkind-Verhalten klassenöffentlich degradiert. Handlungspraktisch vermischen sich hier situativ Person und Sache, so dass von *Willkür*-Strukturierung gesprochen werden kann (vgl. auch Bohnsack 2020). Unter diesen Bedingungen kann sich keine konstituierende Rahmung und damit kein Unterrichtsmilieu etablieren, wodurch auch die notwendigen Bedingungen für ein Dorf im Sinne einer kollektiven politischen Struktur mit gewisser Dauer nicht gegeben sind. Dies zeigt sich im Fall Eiche auch darin, da in der letzten Dorfversammlung alle Beiträge einstimmig angenommen werden, in einem Kontext, in dem die provozierenden Jugendlichen angekündigt haben, nur noch zustimmen zu wollen und sich de facto aus dem Dorf verabschiedet haben (vgl. Jahr 2022).

4 Fazit: Zwei übergreifende Befunde und das situative Erscheinen der Schulklasse als Peerstruktur

Grundlagentheoretisch gesprochen werden hier nicht Schulklassen, sondern Unterrichtsmilieus rekonstruiert, d. h. dass auch die Lehrpersonen als Beteiligte dieser schulischen Interaktion sowie der fachkulturellen Kontext in die Analyse mit aufgenommen werden. Auf Grund von zwei übergreifenden, sich also in jedem Fall zeigenden, Befunden lässt sich hier dennoch von der Logik *der Schulklasse* sprechen, da beide Befunde die Peerstruktur als Teil der Unterrichtsmilieus quasi isolieren. Damit entspricht die Peerstruktur als Teil des Unterrichtsmilieus dem, was aspekthaft als Schulklasse bezeichnet werden kann. Dies ist zum Ersten der Befund, dass beim Vollzug dieses Unterrichts eine sich in der Diskursorganisation innerhalb der Peer-Struktur der Klasse abbildende informelle Hierarchie homolog auf die Dorfgemeinschaft übertragen wird.² Das heißt, dass sich das, was sich in der Dorfgründungsgemeinschaft konstituiert, auf Strukturierungsleistungen zurückgeht bzw. an solche anschließt, die *vor* der Dorfgründung in der Klasse bestanden, die also das didaktische Programm transzendieren. Zum Zweiten ist dies der Befund, dass die in der Klasse dominierenden Peers in der Konstitution ihres Dorfes nicht nur in allen Fällen eine

2 Im Wording der Praxeologischen Wissenssoziologie und mit Bezug zur Alltagspolitik der Schulklasse ausgedrückt: Eine politische Struktur, d. h. eine Struktur auf der imaginären Ebene der Dorfgründung (proponierte Performanz), bildet sich nur dort aus, wo eine informelle Hierarchie auf der Ebene der Peer-Struktur innerhalb des Unterrichtsmilieus (performative Performanz) sich zu konstituieren vermag (Aktionismus) oder sich bereits konstituiert hat (Habitualisierung).

differente Orientierung zu den beteiligten Lehrpersonen zeigen, sondern sich diese Orientierungen bzw. die Strukturlogik der Schulklasse auch immer durchsetzen. Obwohl sich Unterschiede zeigen, wie die Schüler*innen auf die oppositionellen Handlungsbeiträge der Lehrperson bei der Prozession der Dorfgründung reagieren und wie wiederum die Lehrpersonen darauf reagieren, verdeutlicht letzterer Befund, dass die Dorfgründung nicht als alltäglicher Unterricht mit emotionaler Distanz zum Geschehen im Sinne des „Schülerjobs“ (Breidenstein 2006, 87) prozessiert wurde.

Auf Grundlage des ersten Befundes, also der Übertragung der Peer-Struktur der Klasse auf die Dorfgemeinschaft, lassen sich in der komparativen Analyse drei sinngenetische Typen politischer Schulklassenmilieus voneinander abgrenzen: *Erle* repräsentiert den Typus *Integration*. Solche politischen Schulklassenmilieus sind an sozialer Nähe orientiert, was sich auf Ebene der Interaktionsorganisation ausdrückt in einer hohen Formalisierung des politischen Diskurses, an Konsensorientierung, an einer Irrelevanz der Bürgermeisterfrage und an festen Moderationsregeln. Auf Ebene der inhaltlichen Orientierungen setzten sich Umverteilung und Tauschhandeln gegenüber einer Logik des Behaltens und der Geldwirtschaft durch. Die politisch nicht hinterfragten ‚Spielregeln‘ des Diskurses werden im Verlauf expliziert, sind gleichwohl auch implizit geteilt. Der Typus *Integration* entspricht am ehesten dem, was im Common-Sense einer Schulklasse unter Klassengemeinschaft verstanden wird.

Demgegenüber repräsentiert *Eiche* den Typus der *Destruktion*. Hier zeigt sich auf Ebene der Interaktionsorganisation keine Formalisierung und auch keine Orientierung daran, Streitfragen inhaltlich zu klären. Die Bürgermeisterposition ist parallel zur Moderationsposition sehr umkämpft und wenn installiert, dann nicht kollektiv akzeptiert. Inhaltlich dominieren die Logiken Behalten und Konkurrenz. ‚Spielregeln‘ als Basis der politischen Prozesse sind nur explizit als „Rederegeln“ formuliert, nicht aber implizit vorhanden und damit nicht tatsächlich als Selbstverständlichkeiten handlungsrelevant. Das Aufschlussreiche am Typus *Destruktion* ist, dass sich hier eine Art von Schulklassen andeutet, die die Ebene der sekundären, kommunikativen Sozialität nicht überschreitet, die für die beteiligten Jugendlichen keine lebensweltliche Kollektivität darstellt. Kinder und Jugendliche können sich in solchen Fällen innerhalb eines Klassenzimmers und trotz des gemeinsamen Vollzugs des Unterrichts konjunktiv fremd bleiben. Das verdeutlicht, dass die Existenz der Schulklasse in ihrer kommunikativen Logik kein Automatismus für ihre konjunktive Logik ist. Es reicht also nicht aus, dass man als Kinder oder Jugendliche zusammen altert (vgl. Herzog 2009). Die Konstituierung der Schulklasse als konjunktive Sozialität ist eine Leistung, an der alle Schüler*innen mitwirken oder diese eben auch untergraben. Damit wäre eine Grenze der Schulklasse als kollektive Handlungspraxis beschrieben.

Als weiteren, dritten und hier nicht abgebildeten Typus politischer Schulklassenmilieus, ist *Distinktion* zu nennen (vgl. den Fall Birke in Jahr 2022). In dieser Logik kann sich ein Dorf und damit ein politisches Schulklassenmilieu auf Dauer

und kollektiv getragen konstituieren. Im Gegensatz zum Typus Integration ist die Interaktionsorganisation aber nur an minimaler Formalisierung und an reinen Mehrheitsentscheiden orientiert. Die Bürgermeisterfrage ist umkämpft, wird aber im Gegensatz zur Logik der Destruktion akzeptiert. Auf Ebene der inhaltlichen Orientierungen geht es um Behalten und Geldwirtschaft, statt um Teilen und Tauschen. ‚Spielregeln‘ finden sich explizit und implizit. Damit zeigt der Typus *Distinktion*, dass Schulklassen sich gleichzeitig in sozialer Distanz und als Kollektivität konstituieren können. In solchen Schulklassen dominiert beim klassenkollektiven Handeln eine Orientierung an der Clique (vgl. Köhler u. a. 2016) als Untergruppe der Klasse, die der Klasse als Ganzes vorgeordnet ist.

Das didaktische Programm Dorfgründung ist auch daher als unterrichtlicher Kontext einer Schulklassenforschung geeignet, da es von seiner Anlage her die gesamte Klasse in *einen* gemeinsamen Interaktionszusammenhang setzt. Rekonstruktionen von Unterricht mit mehreren Untergruppen, wie es bspw. bei gleichzeitig stattfindenden Schüler*innen-Gruppenarbeiten der Fall ist (vgl. Jahr 2021), sind grundlagentheoretisch deutlich weiter entfernt von der Kollektivität der Schulklasse als solche klassengesamten Handlungsprogramme. Dennoch wäre es aus empirisch-rekonstruktiver Sicht vermessen, die Schulklasse in ihrer Totalität bestimmen zu wollen. Bescheidener lässt sich die Aspekthaftigkeit der Schulklasse herausarbeiten, die in diesem Beitrag über ihre alltagspolitische Seite praxeologisch-wissenssoziologisch beschrieben wurde.

Obwohl die Befunde auch erlauben, etwas über die Schulklasse außerhalb des didaktischen Settings Dorfgründung auszusagen (auf Grundlage des übergreifenden Ergebnisses der Übertragung der Peer-Struktur der Klasse auf die Dorfgemeinschaft), verbleibt die empirische Basis auf dem alltagspolitischen Aspekt der Schulklasse innerhalb der Dorfgründung. Die Aspekthaftigkeit weiter auszudifferenzieren und sich damit der Kollektivität der Schulklasse weiter anzunähern, ist über Vergleichshorizonte und die damit verbundenen Kontrastierungen möglich. Die hier vorgestellten empirischen Fälle finden im Politikunterricht an einer Schule in Sachsen-Anhalt statt und im Kontext des didaktischen Programms Dorfgründung. Neben den üblichen Kategorien, die sich hier im Sinne minimaler und maximaler Kontraste noch anfügen lassen (andere Bundesländer oder Nationen, Dorfgründungen mit Erwachsenen, gleiche Klassen mit anderen didaktischen Programmen), wäre es für die Frage nach den Konstitutionsbedingungen der Schulklasse als Praxis aufschlussreich, sich diese Schulklassen im Kontext anderer klassenkollektiver alltagspolitischer Momente anzusehen, wie bspw. bei einem gemeinsamen Klassenrat oder einer Diskussion und Abstimmung über den nächsten Wandertag. Darüber hinaus würden *Klassenfahrten* dieser Schulklassen einen maximalen Kontrast mit vielversprechenden potenziellen Erkenntnisgewinnen darstellen, in dem Sinne, dass sich bei Klassenfahrten ein Organisationsmilieu außerhalb der Organisation Schule reinszeniert bzw. umstrukturiert. Im empirischen Vergleich zwischen Unterrichtspraxis und Klassenfahrtspraxis könn-

ten sich v.a. die fachbezogenen, aber auch schulleistungsbezogenen kommunikativen Logiken der Schulklassen ‚herausrechnen‘ lassen.

Plausibel ist, dass sich soziale (politische) Konstitutionsbedingungen von Schulklassen anders darstellen, je nachdem, welches Alter die Beteiligten haben. Im vorliegenden Fall handelt es sich um Schüler*innen der 9. und 10. Klassenstufe und damit um eine Alterspanne, die gemeinhin als „Jugend“ adressiert wird und die als neutralgisch für die Ausbildung politischer Orientierung gilt (vgl. Böhm-Kasper 2006). Da sich die Cliquen-Orientierung von Kindern und Jugendlichen deutlich unterscheidet (vgl. Breidenstein 2008), muss der Historizität von Schulklassen auch insofern Rechnung getragen werden, dass ihre mögliche Konjunktivität nicht dauerhaft gesetzt ist, sich Schulklassen also in Grundschulen ganz anders konstituieren als in den weiterführenden Schulen. Empirisch gesprochen bleibt es, dass wir uns der Schulklasse in ihrer handlungspraktischen Eigenlogik immer nur aspekthaft und situativ annähern können.

Literaturverzeichnis

- Asbrand, B. & Martens, M. (2020): Erziehung in Lehrer-Schüler-Interaktionen. Perspektiven der dokumentarischen Unterrichtsforschung. In: N. Arnd-Michael (Hrsg.): Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: Springer, 215-237.
- Böhm-Kasper, O. (2006): Politische Partizipation von Jugendlichen. Der Einfluss von Gleichaltrigen, Familie und Schule auf die politische Teilhabe Heranwachsender. In: W. Helsper; H.-H. Krüger; S. Fritzsche; S. Sandring; Ch. Wiezorek; O. Böhm-Kasper & N. Pfaff (Hrsg.): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: Springer VS, 53-74.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2018): Wörterbuch der Pädagogik. 17., akt. u. vollst. überarb. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Bohnsack, R. (2014): Der Milieubegriff der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Zeitschrift für theoretische Soziologie, Sonderband 1, 16-45.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R.; Sturm, T. & Wagener, B. (2023) (Hrsg.): Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in Organisationen. Pädagogische Felder und darüber hinaus, Opladen: Budrich.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2008): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: J. Böhme & W. Helsper (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchges. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 945-964.
- Breidenstein, G. (2009): Die Lehrperson als Ressource der Schülerkultur. In: H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: Springer VS, 137-157.
- Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: R. Bohnsack; B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. 2., durchges. Aufl. Opladen: Budrich, 131-152.
- Goldmann, D. & Katenbrink, N. (in diesem Band/2024): Kamerad*innen, Peers oder Freunde? Organisationstheoretische Reflexionen der Schulklasse am Beispiel des Abschreibens. In: K. Rabenstein & L. Wicke (Hrsg.): Die Schulklasse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 164-181.

- Häußling, R. (2010): Allocation to Social Positions in Class. In: *Current Sociology* (58), 119-138.
- Herzog, W. (2009): Schule und Schulklassse als soziale Systeme, In: R. Becker (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden: Springer VS, 155-194.
- Hempel, C. & Jahr, D. (2023): Deutungsarbeit: Vergleiche Rekonstruktionen zur Konstituierung der Sache im Politik- und Physikunterricht. In: T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.): *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 104-124.
- Jahr, D. (2021): Dokumentarische Methode: Rekonstruktion von Orientierungsrahmen im Unterrichtsmilieu. In: A. Petrik; D. Jahr & C. Hempel (Hrsg.): *Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung, Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen*. Frankfurt/M.: Wochenschau, 160-188.
- Jahr, D. (2022): Die Politik der Schulklassse. Dokumentarische Videoanalyse zwischen Integration und Destruktion. Wiesbaden: Springer VS.
- Jahr, D. (2023): Peerkultur und prekäre Fachlichkeit: Zur Dynamik und Varianz von Willkür und organisationalem Rahmungsverlust im Unterricht. In: R. Bohnsack; T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.): *Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in Organisationen. Pädagogische Felder und darüber hinaus*, Opladen: Budrich, 287-313.
- Köhler, S.-M.; Krüger, H.-H. & Nicolle, P. (2016): Peergroups als Forschungsgegenstand — Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Handbuch Peerforschung*. Opladen: Budrich, 11-36.
- Krüger, H.-H.; Deppe, U. & Köhler, S.-M. (2010): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von Schule und Peerkultur in einer Längsschnittperspektive. In: H.-H. Krüger; S.-M. Köhler & M. Zschach (Hrsg.): *Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit*. Opladen: Budrich, 31-52.
- Lange, D. (2004): Alltagsorientierte politische Bildung. Vom politikfernen Alltag zur Alltagspolitik. In: *kursiv – Journal für politische Bildung* 1, 36-43.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Petrik, A. (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. 2., erw. u. akt. Aufl. Opladen: Budrich.
- Petrik, A.; Köhler, A. & Hentschel, J. (2018): Lernort Schule: Die „Dorfgründung“ als demokratischer Prozess. Ergebnisse eines Simulationsspiels im Unterricht. Halle (Saale): Universitätsverlag.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 5., überarb. u. erw. Aufl., München: Oldenbourg.
- Rusch, H. & Thiemann, F. (2003): *Mitten im Kampfgetümmel. Ethnographische Reportagen aus den Klassenzimmern*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wagener, B. (2020): *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In: *Zeitschrift für Inklusion Online* (4).
Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32/32>.
(Abrufdatum: 17.01.2024).

Autor

Jahr, David, Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung
(insbes. Dokumentarische Methode), Didaktik der politischen Bildung, Theorie und Praxis von Service Learning
david.jahr@politik.uni-halle.de

III Zur sozialen Konstruktion der Schulklasse jenseits des Klassenraums

Lydia Brack

Jahrgang oder Klasse? Zur (Un-)Sichtbarkeit der Schulklasse in der Professionalisierung angehender Lehrer*innen

Abstract

Angehende Lehrer*innen werden im Sprechen über Unterricht in Schulklassen professionalisiert. Wie aber in Profession und Lehrer*innenbildung auf Schulklassen geblickt wird, ist kaum beforscht. Der Beitrag betrachtet in poststrukturalistischer Perspektive das Sprechen über Schulklassen als Realifikationen des Schulsystems im Spannungsfeld zwischen Kollektivierungen und Individualisierungen. Gefragt wird, welche Wissensordnungen über Klassen aufgerufen und als wer werdende Lehrer*innen dabei adressiert werden. Die Rekonstruktionen zweier Eckfälle aus Unterrichtsnachbesprechungen verweisen auf eine Varianz im Sprechen über Schulklassen: Ein differenzinkludierender Blick auf die Schulklasse adressiert angehende Professionelle als Gestaltende desselben. Dem gegenüber steht die ideale Norm eines homogenisierenden Blicks auf die Jahrgangsschwächsten.

1 Einleitung

Die schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen erfolgt in und mit Schulklassen. Sie hospitieren und unterrichten in Schulklassen, denen (Fach-)Lehrkräfte ‚vorstehen‘. Zugleich sind sie für eine begrenzte Zeit als Gäste und Lehrende auf Probe Teil von ihnen. Im Austausch mit den Mentor*innen und ggf. Dozierenden der Hochschule werden Schulklassen als Adressaten pädagogischen Handelns zum Thema. Wie aber über Schulklassen gesprochen wird, ist im Rahmen der Forschung zur Lehrer*innenbildung noch nicht untersucht worden. Würde aus sozialpsychologischer Perspektive auf dieses Sprechen über Schulklassen geblickt, würden Schulklassen als soziale Gruppen in ihrem Sein beschrieben. Wird demgegenüber eine poststrukturalistische Perspektive auf das Sprechen über Schulklassen eingenommen, werden die Zuschreibungen sichtbar, die die Wahrnehmungen von Schulklassen selbst strukturieren. So wird über diskursive Wissensordnungen (vgl. Wrana 2012; Ricken u. a. 2017) zu Schulklassen

der strukturierte Blick auf die vergangene pädagogische Praxis verhandelt, der zugleich für folgende Beobachtungen und nächstes pädagogisches Handeln in Schulklassen strukturierend werden kann. Einhergehend mit der Art und Weise, wie über Schulklassen gesprochen wird, werden die angehenden Lehrer*innen auch als Gegenüber und zugleich als Teil der Schulklasse adressiert. Wissensordnungen über Schulklassen implizieren so auch Bilder über Professionelle und professionelles Handeln. Für die Forschung zu Lehrberuf und Lehrer*innenbildung sind die Wahrnehmungen zu Schulklassen doppelt von Interesse: Zunächst wird im Folgenden von der Frage ausgegangen, über welche Wissensordnungen Schulklassen als Adressaten pädagogischen Handelns diskursiv (un-)sichtbar gemacht werden. Darin involviert ist die Frage, als wer die (angehenden) pädagogischen Professionellen dabei angerufen werden und als was professionelles Handeln gefasst wird.

Um diesen Fragehorizont zu explorieren, werden in diesem Beitrag auf der Grundlage eines Datenkorpus von 14 Unterrichtsnachbesprechungen (vgl. Brack 2019) zwei Eckfälle zum Sprechen über Schulklassen im Schulpraktikum rekonstruiert (4). Zuvor wird das Sprechen über Klassen über didaktische wie systemtheoretische Überlegungen hinaus auch unter einer poststrukturalistisch inspirierten Perspektive theoretisch gerahmt (1) und anhand von Befunden der historischen Bildungsforschung zur Durchsetzung der Jahrgangsklasse im Primar- und Volksschulwesen gestützt (2). Der Forschungsstand wird mittels Studien zur Wahrnehmung von Schulklassen durch Lehrer*innen (3.1) und einem Überblick zur Thematisierung von Schulklassen in Untersuchungen zu Unterrichtsnachbesprechungen (3.2) referiert und mit einem Vorschlag zur rekonstruktiven Erforschung des Sprechens über Klassen beschlossen (3.3). Anhand des Vergleichs der beiden Fälle wird in der Diskussion erörtert, wie sich die lehrer*innenbildende Praxis im Sprechen über Schulklassen für einen kontingenzgewärtigen Blick auf Schulklassen und eine vertiefte Beforschung des Sprechens über Schulklassen einordnen lässt (5).

2 Die Schulklasse als soziales System und als diskursive Kollektivierung

Die Schulklasse ist ein randständiger Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Schul- und Unterrichtsforschung. Nur Böhm und Seichter (2022) haben den Begriff und Erläuterungen zur Schulklasse in das Wörterbuch der Pädagogik aufgenommen. In allen anderen jüngst erschienenen Handbüchern der Schulpädagogik wurde Schulklasse als Stichwort nicht aufgenommen (vgl. Harring u. a. 2022; Bennewitz u. a. 2022; Harscher u. a. 2022). In der Regel finden sich hier zwar Bezüge auf Schüler*innen oder die Lehrer*in-Schüler*innen-Beziehung, nicht aber

auf Schulklassen. In der Didaktik, folgt man Herzog (2006), wird nicht zwischen Schüler*in und Klasse unterschieden: „Kommt der Didaktik die Schulklasse trotzdem zu Gesicht, dann erscheint sie als Kollektivsingular und wird dem Verhalten von Individuen angeglichen (Herzog 2006, 394). Lehrer*innen hätten ein mangelndes „Bewusstsein von der Sozialität ihrer Situation“ (ebd., 396), mit der Folge einer „Irrealisierung des Subjekts pädagogischer Handlungen“ (ebd.). Herzog kontrastiert diese individualtheoretische Betrachtung mit einer soziologischen Vorstellung der Schulklasse als sozialem System. Die Vorstellung zur Schulklasse als Gegenüber der Lehrperson ist darin an die handelnden Schülerinnen und Schüler im Plural gebunden. So konstituiert sich die Sozialität der Schulklasse auf der Grundlage gegenseitiger Beobachtung und zugleich der Wahrnehmung, beobachtet zu werden. Herzog (2009) weist dabei den Schüler*innen eine bessere, da zahlenmäßig überlegenere Beobachtungsposition zu. So wird die gegenseitige Wahrnehmung und Wahrnehmung des Wahrnehmenwerdens „auf beiden Seiten als doppelte Kontingenz erfahren“ (Herzog 2009, 170), als beidseitige mangelnde „Verfügbarmacht“ (ebd.) des eigenen Handelns. Herzog scheint seine Überlegungen auf die Vorstellung der Entität aufseiten der Schüler*innen und der Lehrperson als individuelle Ausgangspunkte kontingenter Erfahrungen zu gründen. An diese Vorstellung faktisch involvierter Personen ist m. E. bei Herzog auch die Vorstellung eines realistischen, d. h. objektiven Blicks auf das soziale System der Schulklasse gebunden, der sich von einem individualtheoretischen Blick abhebt.

Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive hingegen haben Subjekte und Kollektive einen „identischen Realitätsstatus, denn beide, individuelle ebenso wie kollektive Akteure, sind semantische Fiktionen“ (Hutter & Teubner 1994, 131) und demnach grundlos (vgl. Peter 2018). Beide lassen sich nicht als souveräne, autonome Entitäten, sondern als gesellschaftliche kontextualisierte und in sich gebrochene Verhältnisse zu sich selbst (vgl. Peter u. a. 2018) fassen. Ihre Fiktion besteht zunächst darin, dass die gesellschaftlichen Subsysteme – für die Schulklasse das Bildungssystem – sowohl Personen (siehe Hutter & Teuber 1994) als auch Kollektive (vgl. Peter 2018) als „semantische Artefakte“ (Bröckling 2016, 36) adressieren und diese Kommunikation in Handlungen übersetzen. Indem die Adressierten diese Anrufungen als Personen selbst und als solche in und zugleich für Kollektive „für die Konstitution von Sinn einsetzen“ (ebd.), werden die Fiktionen zu Realfiktionen (vgl. Hutter & Teuber 1994). In Anschluss an Hutter und Teubner (1994) erklärt Peter (2018), „dass soziale Systeme für den Zugriff auf Individuen zwingend Schnittstellen, kollektive Realfiktionen wie Schulen [und ergänzen lässt sich: darin Schulklassen, L. B.] benötigen, um ihre Operationen realisieren zu können“ (Peter 2018, 38). Über solche sich überlagernden Realfiktionen von Individuen, Schulen und Schulklassen parasitieren soziale Systeme an den Subjekten (vgl. Hutter & Teuber 1994). Über die Fiktionen und Realfiktionen

nen werden dabei nur ausgewählte Aspekte von Personen wie auch Kollektiven im Wechselspiel zwischen Adressierung und Realfiktion relevant, Brüche und Differenzen werden entdramatisiert und unkenntlich gemacht (vgl. Schmidt & Diegmann 2018). Subjektivierung und Kollektivierung sind so als prozessierte, nie abgeschlossene Anrufungen, Adressierungen und (Re-)Adressierungen zu denken. Dabei stehen „Formen der Kollektivierung immer auch in einem Spannungsverhältnis zu Formen der Individualisierung“ (Schmidt & Diegmann 2018, 248). Schmidt und Diegmann zeigen, dass in Zielvereinbarungen im Rahmen von Schulinspektionen die ‚Schüler*innen‘ als Kollektiv zum „Adressat pädagogischer Bemühungen“ (2018, 251) werden, wobei einzelne Schüler*innen rhetorisch aus dem Kollektiv „herausgezielt werden“, „um eine solitäre pädagogische Maßnahme zu initiieren“ (ebd.). Für das Sprechen über Schulklassen ist demnach von Interesse, inwieweit dieses Spannungsverhältnis zwischen Kollektivierung und Individualisierung sichtbar wird. Dazu sind insbesondere Betrachtungen der bildungshistorischen Forschung zu Schulorganisation und Gruppenbildung aufschlussreich, weil sie eine historische Genealogie des Wissens zu Schulklassen herausarbeiten.

3 Die Schulklasse aus bildungshistorischer Sicht

In der historischen Bildungsforschung wurde die Schulklasse im Kontext schulorganisatorischen Wissens häufiger zum Thema gemacht (für einen Überblick siehe Töpfer & Isensee in diesem Band/2024). Die Frage, wie Gruppierungen und Klassenbildungen von Lehrer*innen vorzunehmen sind, gehörte lange Zeit zu den grundlegenden pädagogischen Überlegungen der Unterrichtung von Kindern in Volksschulen (vgl. Caruso 2019). Für diesen Beitrag ist die historische Genese der Begründungszusammenhänge zu Schulklassen interessant, um das aktuelle Sprechen über Schulklassen im Kontext der Lehrer*innenbildung einordnen zu können.

Um 1800 entstand der Klassenunterricht unter Orientierung an einer Vorstellung der „Öffentlichkeit in der Form eines erweiterten Familienverbandes“ (Caruso 2019, 114), der Nähe und Vertrautheit. Waren im kollektiven Einzelunterricht bis dahin v. a. einzelne Kinder adressiert worden, wurden nun Kinder des ähnlichen Alters und v. a. Wissensstandes als Kollektiv angesprochen. Auch innerhalb einer Klasse wurden Gruppierungen anhand von Lehrmitteln (z. B. „Fibelisten“, „Catechismusschüler“, „Neu-Testamentler“ nach Türck um 1770 zit. in Caruso 2019, 119) und über die kollektive Ansprache in der unterweisenden Unterrichtskommunikation gebildet (vgl. Caruso 2019). Ferner wurden über leistungs- und verhaltensbezogene Platzzuweisungen im Klassenraum, Lokationen genannt, optische Rangordnungen als Untergruppenbildungen in der Klasse vorgenommen (vgl. ebd.). Die so erzeugte familiäre Öffentlichkeit inkludierte sowohl den An-

spruch, das einzelne Kind als auch die Gruppe im Blick zu behalten, was Caruso als pastorale Sorge im Klassenraum beschreibt (vgl. ebd.).

Im 19. Jahrhundert wurde die Entwicklung der Schüler*innen zunehmend an Jahrgangsgruppierungen gekoppelt (vgl. Isensee & Töpfer 2021). Isensee und Töpfer (2021) zeigen, wie sich die Passung von Unterrichtsinhalten und Entwicklung von Schüler*innen zunehmend zur universalistischen Norm entwickelte und mit einer Erwartung an eine mittlere Leistungsfähigkeit verbunden wurde. Außerdem zeigen Isensee und Töpfer (2021), dass für diese Entwicklung insbesondere das schultechnologische Gruppierungswissen der Lehrerbildner normativ bedeutsam war.

Auch Caruso hebt das Eigeninteresse der Volksschule an der Durchsetzung sogenannter Jahrgangsklassen hervor, welche weder auf Comenius zurückzuführen, noch an den Umgruppierungen von Fachklassen- zu Jahrgangsklassen in Gymnasien orientiert war (vgl. Reh & Scholz 2016). Vielmehr ist die jahrgangsbezogene Klasseneinteilung durch ihren „approximativen und ungefähren Wert“ und eine „grundlegende[...] Unschärfe“ (Caruso 2021, 215) zu erklären. Unter gouvernementalitätstheoretischer Betrachtung werden über die ungefähre Gleichheit mittels Alterseinteilung in Jahrgängen die Differenzen zwischen den Schüler*innen sowie die nicht zugängliche Innerlichkeit der Schüler*innen handhabbar gemacht (vgl. Caruso 2021). Für die Vermittlung im Spannungsverhältnis zwischen Kollektivierung und Individualisierung ist demnach gerade das Ungefähre des Jahrgangssystems von Vorteil.

Die bildungshistorischen Arbeiten über die Ausführungen von Pädagogen und Schulvisitatoren im 18. und 19. Jahrhundert zeigen, wie Kollektivierungen und Individualisierungen miteinander prozessiert und justiert wurden. Über Gruppierungen wurden Kinder in Gruppen und zugleich als Individuum geführt und zur Selbstführung angeregt (vgl. Caruso 2019). Differente, sich aber auch überlagernde Begründungen wurden herangezogen: Alter, Lehrmittel, Entwicklungsstand, Kenntnisstand und Leistung, Verhalten und Rangordnungen bildeten die Normen und Normierungen für kollektive Adressierungen und unterweisende Unterrichtskommunikation in der Öffentlichkeit der Schulklassen (vgl. ebd.). Damit wurden auf unterschiedliche Weise Gruppierungen als Realifikationen gebildet. Über verschiedene (un)gleichzeitig gültige Gruppierungen wie Klassen, Abteilungen und Untergruppierungen waren Kinder zugleich Inkludierte und Exkludierte unterschiedlicher Gruppen (vgl. ebd.). So war auch die Möglichkeit der Revision und Neuordnung in die Praktiken der Gruppierungen eingeschrieben.

In diesen Beitrag werden das Sprechen (angehender) Lehrkräfte und die dabei wirkmächtigen Normen im Sprechen über Klassen erforscht. Resümiert man die bildungshistorische Forschung in Bezug auf ihre Relevanz für mein Vorhaben erweist es sich als aussichtsreich, den Blick auf die Normen als das Ungefähre, also auf die Aspekte zu lenken, unter denen diskursiv kollektiviert wird

und wie darin Differenzen gehandhabt werden. Besonders interessant ist es vor dem Hintergrund der bildungshistorischen Befunde zur Jahrgangsklasse in Primarschulen, das Verhältnis von Jahrgang und Klasse in den Blick zu nehmen und zu fragen, wer als Adressat pädagogischer Bemühungen in der schulpraktischen Lehrer*innenbildung wie aufgerufen wird und wie dabei die werdenden Lehrer*innen adressiert werden. Dabei ist im Anschluss an Isensee und Töpfer (2021) das Wissen der Lehrerbilder*innen von besonderem Interesse. Dafür wird nach der bildungshistorischen Perspektive auf Gruppierungen von Schulklassen der aktuelle Forschungsstand zur Thematisierung von Schulklassen in Profession und Lehrer*innenbildung wiedergegeben, um gegenwärtige Wahrnehmungen von und Wissensordnungen über Schulklassen unter Lehrer*innen und Lehrerbildner*innen einzuholen.

4 Die Schulklasse – (k)ein Thema in der Forschung zum Lehrberuf und der Lehrer*innenbildung

Für diesen Beitrag wird angenommen, dass im Sprechen über Schulklassen im Kontext des Schulpraktikums auf Wissensordnungen zu Schulklassen von Lehrer*innen und Lehrerbildner*innen zurückgegriffen wird. Dabei könnte der Blick auf Schulklassen im Rahmen der Professionalisierung auch am Bezug zur beruflichen Zukunft ausgerichtet werden. So könnten mit der konkreten, unterrichteten Schulklasse implizit auch imaginierte zukünftige Klassen und Gruppierungen in der Schule zum Thema werden. Für eine Sammlung des Forschungsstandes wird folglich auf Studien zu den lehrenden-seitigen Wahrnehmungen von Schulklassen (3.1) und auf die Schulklasse als Thema in Unterrichtsnachbesprechungen des Schulpraktikums geblickt (3.2). Der Forschungsstand mündet in einen Vorschlag zur Erforschung der Thematisierungen von Schulklassen anhand von in-situ-Daten der Lehrprofession und Lehrer*innenbildung (3.3).

4.1 Lehrenden-seitige Wahrnehmungen von Schulklassen

Für die pädagogisch-psychologischen Forschung ist v. a. die Wahrnehmung von Klassen durch Lehrer*innen von Interesse. Dazu werden Befragungsstudien durchgeführt, wobei neben Lehrer*innen zum Teil auch Schüler*innen einbezogen wurden. Unterscheiden lassen sich die Studien entlang der theoretischen Rahmung zur Frage, wie die Wahrnehmung von Klassen zu erklären ist – durch die Klassenzusammensetzungen und -beziehungen oder/und durch die Lehrperson. Mit Tiedemann und Billmann-Macheda (2002) ließe sich auch fragen: wer von Klasse oder Lehrer*in als (un)abhängige Variable gedacht wird. Dies wird im Folgenden an drei Studien verdeutlicht: Nach Tiedemann und Billmann-Macheda (2002) nehmen Lehrer*innen unterschiedliche Grade von ‚schwierigen‘ Klas-

sen wahr. Allerdings können „Schulklassen [...] aus der Lehrerperspektive [sic!] aus sehr unterschiedlichen Gründen eher schwierig oder eher angenehm sein“ (Tiedemann & Billmann-Macheda 2002, 168). Daneben zeigen der Autor und die Autorin, dass sich die Grade der Schwierigkeit einer Klasse in den Selbstbeschreibungen der Schüler*innen spiegeln. Sie resümieren somit nicht nur, dass die subjektiven (Re-)Konstruktionen von Lehrer*innen zu ihren Schulklassen „einen bedeutsamen Einfluss auf das Erleben und die Steuerung von Lehr- und Erziehungsprozessen“ (Tiedemann & Billmann-Macheda 2002, 174) haben, sondern auch, dass sich die Lehrer*innen selbst als abhängig von den Ausgangsbedingungen zeichnen würden, was intraindividuelle Unterschiede in ihrem Lehrer*innenverhalten erklärt. Damit plädieren sie für eine transaktionale Betrachtungsweise, die das Lehrendenverhalten auch in Abhängigkeit vom Klassenkontext sieht.

Dieser taxonomisch angelegte Blick von Praxislehrpersonen auf Klassen ist auch Ausgangspunkt für Schönbachler und Herzog (2011) in ihrer Untersuchung über ‚schwierige Klassen‘. Zwar würden ‚schwierige Klassen‘ von Lehrer*innen mit strukturellen Merkmalen in Verbindung gebracht, diese strukturellen Merkmale – z. B. kulturelle Heterogenität – konnten aber auf statistischer Ebene nicht als Erklärungsfaktoren bestätigt werden. Die ausgemachten Unterschiede zwischen den Klassen in Bezug auf erlebte Unterrichtsstörungen können, wie auch durch Schüler*innen-Befragungen gezeigt wird, lediglich mit den Beziehungen im Klassenraum zwischen Schüler*innen und zwischen Lehrer*in und Schüler*innen erklärt werden (vgl. Schönbachler & Herzog 2011), wobei von einem Kreislauf zwischen Schul- und Klassenklima und den Handlungsstrategien der Lehrer*innen auszugehen ist. Im Anschluss daran verweisen sie auch auf die Bedeutsamkeit subjektiven Erlebens und setzen dieses in Relation zu kollektivierenden Wahrnehmungen von Klassen. Sie räumen aber ein, dass es für Lehrer*innen je nach Heterogenität in den Klassen besonders herausfordernd – aber eben möglich – sein kann, vertrauensvolle Beziehungen zu stiften und bestimmen Lehrkräfte darin als weniger abhängig vom Klassenkontext als andersherum.

Edelmann (2006) arbeitet unterschiedliche Typen zu berichteten Sichtweisen und Erfahrungen von Lehrer*innen auf kulturelle Heterogenität in ihren Schulklassen heraus. Je nach Typus – und eigener Migrationserfahrung – blicken die Lehrer*innen unterschiedlich auf die kulturelle Heterogenität in der Klasse und handeln didaktisch dementsprechend. Damit verweist Edelmann insbesondere darauf, dass nicht nur unterschiedliche Klassen, sondern auch unterschiedliche Lehrer*innen unterschiedliche Lehrer*innen-Wahrnehmungen von Klassen erklären, worin sich ebenfalls eine Vorstellung von eher unabhängigen Lehrer*innen gegenüber Schulklassen erkennen lässt.

Darüber hinaus verweisen die wenigen Studien auf eine v. a. individualtheoretisch-kollektivierende Sicht von Praktiker*innen auf Schulklassen (v. a. in Bezug auf ‚schwierige Klassen‘), wobei diese über die Befragung selbst eingeführt werden

(z. B. Tiedemann & Billmann-Macheda 2002). Die Studien lassen sich aus sozialtheoretischer Perspektive dahingehend unterscheiden, wo die kollektivierenden Beschreibungen von Schulklassen verankert werden – entweder stärker bei den wahrnehmenden Lehrpersonen oder bei den Zusammensetzungen und Beziehungsgefügen der Schulklassen. Ferner verweist der schmale Forschungsstand zu lehrenden-seitigen Wahrnehmungen von Schulklassen auch auf einen blinden Fleck in der Forschung zu Unterricht und Profession von Lehrer*innen im Allgemeinen, der mit Wenzl (2010) mit der idealtypischen Fokussierung des Individuums im Unterricht und der „Verschiebung der Klassenförmigkeit schulischen Unterrichts ins Außerpädagogische [über] die Verwurzelung der pädagogischen Theoriebildung in der Hauslehrerpädagogik des 19. Jahrhunderts“ (Wenzl 2010, 33) erklärt werden könnte. Dieser blinde Fleck könnte sich auch in der Professionalisierungsforschung zum Lehrberuf zeigen.

4.2 Die Schulklassse – (k)ein Thema in Unterrichtsnachbesprechungen

Viele Untersuchungen zu Unterrichtsnachbesprechungen stellen auf inhalts- oder gesprächsanalytischer Basis Kategorien zu den Themen der Besprechungen vor. Für die Schulklassse findet sich in keiner der deutschsprachigen Studien eine eigene begriffliche Kategorie, aber das Classroom-Management steht häufig an oberster Stelle der behandelten Themenfelder (z. B. vgl. Schnebel 2009; Führer 2020). Daneben werden Schüler*innen und auch die Lehrer*in-Schüler*innen-Beziehung als Themenkategorien in den Studien angeführt (vgl. Schnebel 2009; Führer 2020; Püster 2021). Auch in internationalen Studien wird Classroom-Management als stärkster thematischer Bezugspunkt herausgestellt (vgl. Henninsen u. a. 2008; Fernandez & Erbilgin 2009). Damit wird die Klasse vordringlich mit Bezug auf Disziplinierungen zum Thema. In der internationalen Meta-Studie von Henninsen u. a. (2008) – Studien aus Deutschland wurden nicht einbezogen – wird als zweite Thematik von Mentoringgesprächen „the pupils and the class“ angeführt, womit auf das Verhalten und die Lernstile der Klasse fokussiert wird.

Für den Forschungsstand zur Thematisierung von Schulklassen in Unterrichtsnachbesprechungen kann festgehalten werden: Wenn die Schulklassse in empirischen Studien zu Unterrichtsnachbesprechungen zum Thema wird, dann in umfassenden Themenkategorien, aus denen eine konkrete Thematisierung nicht extrahiert werden kann. Ein differenzierterer, rekonstruktiver Blick auf die Kategorien Classroom-Management, Schüler*innen und Lehrer*in-Schüler*innen-Beziehung wäre notwendig, um zu erkunden, ob es sich bei der fehlenden Kategorie Schulklassse in deutschsprachigen Studien um ein didaktisches Spezifikum der professionellen Perspektivierung auf Unterricht handelt oder resp. und inwieweit die Professions- und Unterrichtsforschung wie auch die schulpraktische Lehrer*innenbildung gegenwärtig an der Hervorbringung der postulierten Unsichtbarkeit der Schulklassse in der Didaktik (u. a. durch Kategorienbildungen) beteiligt ist.

4.3 Die Schulklasse als Thema in Professions- und Professionalisierungsforschung – ein Vorschlag

Sowohl die lehrenden-seitige Wahrnehmung von Schulklassen als auch die Thematisierung von Schulklassen in Unterrichtsnachbesprechungen zeigt, dass Forschung zu Unterricht, Lehrprofession und Lehrer*innenbildung zwar häufig in Schulklassen durchgeführt wird, die Wahrnehmungen von und das Wissen über Schulklassen selbst aber bis auf wenige Ausnahmen nicht zum Gegenstand der Professions- und Professionalisierungsforschung zum Lehrberuf gemacht werden. Insbesondere kann ein Desiderat von Studien zu lehrenden-seitigen Wahrnehmungen von und zum Sprechen über Schulklassen im Kontext von Lehrprofession und Lehrer*innenbildung konstatiert werden, die auf Rekonstruktionen von in situ-Daten fußen. So könnten die in der sozialen Praxis relevant gemachten Bilder und Konstruktionen zu Schulklassen zwischen Individualisierung und Kollektivierung für die Profession Lehrender bspw. über Teambesprechungen und (multiprofessionellen) Kooperationen, Klassen-, Zeugniskonferenzen und Elternabende oder für die Professionalisierungsforschung über Unterrichtsvor- oder -nachbesprechungen im Schulpraktikum näher untersucht werden. Im Hinblick auf das angeführte Desiderat können die folgenden Rekonstruktionen als explorativ gelten.

5 Jahrgang oder Klasse? Rekonstruktion zweier Fälle

Für diesen Beitrag wurde zunächst eine Wortsuche im 500seitigen Transkriptmaterial von 14 Unterrichtsnachbesprechungen über den Deutschunterricht in der Grundschule (vgl. Brack 2019) durchgeführt. In nur 12 Passagen – also äußerst selten – wird begrifflich auf die „Klasse“ rekurriert. Das kann vorläufig die fehlende Kategorie ‚Schulklasse‘ in bisherigen Studien zu Unterrichtsnachbesprechungen erklären. Am häufigsten verwendeten die Dozierenden der Hochschule den Begriff Klasse, was auch mit deren hohem Redeanteil erklärt werden kann. Thematisch werden dabei dem Forschungsstand entsprechend v. a. das Verhalten, aber auch die Fähigkeiten der Klasse im Hinblick auf methodische Kenntnisse sowie Leistungen fokussiert. Die Klasse wird so als Verhaltenskollektiv (z. B. ‚so ne engagierte klasse‘, Gespräch 7b, Z. 2566) und/oder als Fähigkeits- und Leistungskollektiv (‚wortschatzarbeit ist natürlich immer wichtig auch grad in DER klasse‘, Gespräch 5, Z. 55) diskursiv hervorgebracht. Im Folgenden werden zwei Eckfälle, in denen sich die Dozierenden der Hochschule auf die Klasse beziehen, orientierend an der Adressierungsanalyse (vgl. Reh und Ricken 2012; Ricken u. a. 2017) und der Analytik diskursiver Praktiken (vgl. Wrana u. a. 2012) sequenzweise rekonstruiert (vgl. Brack 2019). Die Fälle werden nach den hinterlegten Wissensordnungen zur Schulklasse und den damit verbundenen Adressierungen der werdenden Lehrer*innen befragt und anschließend verglichen.

5.1 „je nach leistungsstand der klasse“ – zur Mathematik der Schulklasse

Der erste Fall stammt aus einer Unterrichtsnachbesprechung zum Rechtschreibthema Doppelkonsonanz. In seiner Rückmeldung spricht der Dozent eine Empfehlung aus:

- D: [je je nach] je nach leistungsstand der klasse oder je nach (-) Ä:hm (--) situaTION
 (.) was die unterschiedlichen fähigkeiten angeht dann auch die methOde wÄhlen
 (.) ja? (Gespräch 1, Z. 1329-1132)

Im Modus der Passungsherstellung – ‚je nach‘ – werden durch den Dozenten zwei differente Bezugsnormen für das zukünftige professionelle Handeln eingeführt: ein universalistischer, geklärter ‚Leistungsstand der Klasse‘ oder ein situativ zu diagnostizierendes Potential im Hinblick auf die ‚unterschiedlichen Fähigkeiten‘. Die Studierende wird dabei als Bezugsnormwählende und zukünftige kompetente Diagnostikerin adressiert. Eine beispielhafte Konkretion der Empfehlung wird daraufhin aus der Ich-Perspektive vorgenommen.

- D: wenn ich seh dass viele kinder da sichErer sind dann kann ich stärker (.) ihnen des auch überlassen dann kann ich auch bis hin zu ner einzelarbeit. (Gespräch 1, Z. 1333-1335)

Mit ‚wenn ich seh‘ wird zunächst auf einen situativ, diagnostischen Blick rekurriert, der an ‚viele Kinder‘ gebunden wird. Dass ‚viele Kinder da sichErer‘ sind, verweist auf den Annäherungswert und die kontingenzgewärtige Diagnose und macht sie zur Grundlage der Entscheidung, ‚ihnen des auch zu überlassen‘ – also mehr Autonomie einzuräumen. Mit ‚bis hin zu ner einzelarbeit‘ ist dabei zwischen Diagnose und Methodenwahl ein skaliertes Entscheidungsraum umrissen, in den die Studierende als Entscheidende gestellt wird.

- D: wenn ich aber wEiß (.) dass da die hÄlfte der kInder überhaupt noch problEme hAt; =dann werd ich nich ne einzelarbeit machen weil dann hab ich nur salat nachher.
 S3: ja. (Gespräch 1, Z. 1336-1340)

Demgegenüber wird im Modus des gesicherten Wissens – ‚wenn ich aber weiß‘ – der geprüfte Leistungsstand der ‚hälfte der Kinder‘ zur Ausgangslage erklärt. In der Logik der Unterschreitung einer Leistungsnorm – ‚überhaupt noch problEme hat‘ wird dann von der Gewährung von Autonomie in der Methodenwahl Abstand genommen. Eine Folge der nicht präferierten Methodenwahl wird als Begründung antizipiert: ‚dann hab ich nur salat nachher‘ – womit angedeutet wird, dass das didaktische Überschreiten einer unterschrittenen Leistungsvoraussetzung bei der Hälfte der Kinder ein Chaos in den Arbeitsergebnissen erzeugen würde. Dabei wird der Studierenden Erfolgsstreben in der Herstellung einer didaktischen Passung zwischen Leistungsstand der Hälfte der Kinder und Methodenwahl zugeschrieben.

Die konkrete Schulklasse wird im Fall über „viele Kinder“ oder „die Hälfte der Kinder“ kollektiviert und so als Ankerpunkt methodischer Entscheidungen gesetzt. Das ermessungsoffenere ‚viele‘ steht dabei der konkreten ‚Hälfte‘ gegenüber, wobei beide Begriffe unter Mehrheitsverhältnissen gefasst werden können. Dabei werden Differenzen in den Leistungen der Kinder nicht nur überformt (vgl. Tillmann 2008), sondern sind inkludiert. So wird auch Ernst Christian Trapp die Didaktik der Mittelköpfe zugeschrieben, die er aber laut Faulstich-Wieland (2014) orientierend für die Zeitplanung der Lehrinhalte formulierte. In der didaktischen Umsetzung sollten die Schnelleren den Langsameren helfen. Von der Mathematik der Mehrheitsverhältnisse lässt sich hier auf das Ungefähre schließen (vgl. Caruso 2021).

5.2 „n starke klasse die verzeiht ihnen sowas“ – zur Orientierung an den Jahrgangsschwächeren

Der zweite Fall stammt aus einer Nachbesprechung zu einer Deutschstunde über eine Fabel. Zu Beginn des Unterrichts wurde die Fabel gelesen, unbekannte Wörter wurden geklärt. Der Dozent räumt zwar ein, dass es im Falle der Klasse nicht auffiel, aber ein wiederholtes Lesen und ein kleinschrittiger Erarbeitungsprozess ‚einige Schüler mehr MITgenommen hätte‘ (Gespräch 7b, Z. 2117). Zur Erläuterung führt er später an:

- D: es is ja wie gesagt sie ham ja n n STARke klasse die verZEIHT ihnen sowas; das is dann [halt]
 S2: [ja.] (Gespräch 7b, Z. 2183-2186)

Die ‚starke Klasse‘ wird in einer kollektivierenden Beschreibung als Fähigkeits- und Leistungskollektiv angeführt, nicht um didaktische Entscheidungen zu begründen, sondern um einen gelingenden Verlauf zu erklären: ‚die verZEIHT ihnen sowas‘ stellt eine Kritik der didaktischen Entscheidungen mit Blick auf die leistungsstarke Klasse in Aussicht. Für die Studierende wird darüber die Korrektur des antizipierten Gegenübers ihres didaktischen Handelns angekündigt, die diese Kritik bestätigt.

Im Folgenden sucht die Dozierende nach dem Einsatzpunkt der Kritik:

- D: das (-) äh ich (-) wie ge ich hab ja n (-) etwas anderen hinterGRUND (-) sozusagen als es [is halt]
 S2: [mhm.]
 D: sie ham wirklich ne TOLle KLASse das is auch ihr verDIENST – [muss man so sagen;]
 S2: [((lacht))] (Gespräch 7b, Z. 2187-2193)

Zunächst wird mit ‚ich habe ja n etwas anderen Hintergrund‘ der Anschluss an die eigenen Überzeugungen und Standpunkte gesucht und abgebrochen, um über das Lob ‚wirklich ne TOLle KLASse‘, verstärkt als personifiziertes Lob der Leistungszuschreibung ‚das ist auch ihr verDIENST‘ eine alternative Klasse zu antizipieren:

- D: ähm (-) aber wenn sie des zusagen mit ner äh (.) SCHWÄCHERen klasse arbeiten
oder mit ner KLASse die n ANderes [soziALverhalten hat;]
S2: [mhm.] (Gespräch 7b, Z. 2194-2197)

Zum Gegenüber des unterrichtlichen Handelns der werdenden Lehrer*in werden nun eine leistungsschwächere oder eine Klasse, ‚die n Anderes soziALverhalten hat‘, wobei über die Differenzierungslogik letztere als weniger kooperativ resp. schwieriger im Verhalten bestimmt werden kann. Dahinter kann die Antizipation der schwächeren und schwierigeren Klassen eines Jahrgangs erkannt werden, die sich die Studierende als Gegenüber der getroffenen didaktischen Entscheidungen vorstellen soll.

- D: KANN es halt sein [dass]?: [((räuspert sich))] (-) ihnen solche PLANungs
(--) ich (-) sach jetzt mal MÄNgel (-) mein das aber nich [BÖse]
S2: [mhm.]
D: sondern so he (-) solCHE ähm (-) [asPEKte]
S2: [ja.]
D: die ihnen dann geGEbenenfalls um die OHREN fliegen; (Gespräch 7b, Z. 2198-2206)

In der Antizipation leistungsschwächerer, sozial schwierigerer Klassen könnten sich ‚Planungsmängel‘ zeigen – wobei die Schärfe des Begriffs durch dessen Ankündigung und die intentionale Beigabe ‚mein das aber nich Böse‘ eingehegt werden soll. Begrifflich wird dabei eine didaktische Norm richtiger Entscheidungen eingeführt, die bei Unterschreitung von starken Klassen kompensiert werden würde. Demnach sind starke Klassen nicht auf qualifizierte Didaktik angewiesen, schwächere allerdings schon. Dort könnten Planungsmängel ‚ihnen dann geGEbenenfalls um die OHREN fliegen‘ – gegenüber den antizipierten Gruppen wird die Studierende als Ohnmächtige im Chaos imaginiert. Über die abschreckende Vorstellung des Kontrollverlustes wird die Postulierung einer optimaleren didaktischen Entscheidung begründet:

- D: damit sie [jetzt]
S2: [ja.]
D: sozusagen (--) WISsen (-) waRUM ich äh aus welCHER (-) theoREtischen
GRUNDlage ich das ander [anders machen würde;]
S2: [ja.] (Gespräch 7b, Z. 2207-2210)

Die ideale didaktische Entscheidung mit Blick auf schwächere Klassen bindet der Dozent abschließend an seine Person, zugleich wird die Studierende als Entscheidungsträgerin dieser idealen Entscheidung für eine als relevanter gesetzten Gruppe im Vergleich zur durchgeführten Unterrichtsstunde in einer konkreten Gruppe adressiert. Damit wird die konkrete Klasse zugunsten der schwächsten Gruppe eines Jahrgangs für die Professionalisierung der Studierenden relativiert. In der Beschreibung der Klassen als stark, schwach oder mit ‚anderem Sozialverhalten‘

zeigen sich homogene Vorstellungen und wenig Verweise auf klasseninterne Differenzen. Dabei profitieren alle Klassen gleichermaßen von einer idealen didaktischen Struktur, die mit Kabel als *downgrading*, als Senkung des Anspruchsniveaus und übermäßige Didaktisierung gefasst werden kann (vgl. Kabel 2019). Diese ideale didaktische Struktur steht unabhängig von der konkreten Gruppe bereits fest und wird der Studierenden zur Übernahme vorgelegt.

6 Vergleich und Diskussion

Die beiden Fälle aus Unterrichtsnachbesprechungen verweisen auf verschiedene Wissensordnungen über Schulklassen als Referenzgruppen in der Lehrer*innenbildung, in denen es um die Fähigkeiten und Fertigkeiten und damit um Leistung von Schüler*innen geht. Damit ist in der Professionalisierung auch der leistungs- und fähigkeitsbezogene Blick auf das Kollektiv in der Relation zu einzelnen Schüler*innen Thema. Zwar korrespondiert das Sprechen über Schulklassen als Kollektive mit wahrgenommenen Mehrheitsverhältnissen in der Klasse. Differenzen unter den Kindern werden dabei aber nicht zwingend nivelliert. Werden wahrgenommene Mehrheitsverhältnisse allerdings in individualtheoretisch-kollektivierende Charakterisierungen (‘schwache’, ‘starke’, ‘engagierte’, ‘gewitzte’, ‘tolle’ Klasse) übertragen, sind Differenzen unter den Kindern in der Schulklasse stark überformt. Das Sprechen über Schulklassen bewegt sich damit zwischen differenzinkludierenden Kollektivierungen und homogenisierten Kollektiven. Wird die Schulklasse wie in Fall 2 als leistungsmäßig überdurchschnittlich eingeschätzt, kann die Herstellung eines Adressaten-Kollektivs in der Professionalisierung auch die Klasse übersteigen und den approximativen Wert des Jahrgangs (vgl. Caruso 2021) fokussieren.

Auf diese Weise werden aber nicht nur Diskurse über Gruppierungen in der Schule anhand der konkreten Schulklasse zitiert und gestaltet. Zugleich gelten Schulklassen im Kontext schulpraktischer Lehrer*innenbildung als Exempel für die zukünftige, eigentliche Praxis: Im ersten Fall wird der zukünftige Blick auf didaktische Entscheidungen für Schulklassen über Optionen als Entscheidungsfeld eingeführt. Im zweiten Fall werden diese Entscheidungen für die Schulklasse über die Jahrgangsorientierung als alternativlos konzeptioniert. Die differenten aufgerufenen Gruppierungsbezüge verweisen darauf, dass Klassen- und/oder Jahrgangskollektive neben der sozialen Praxis in und von Schulklassen über dieselben diskursiv hergestellt, situativ relevant gemacht und als solche Teil sozialer Ordnungsbildung in Schule und Lehrer*innenbildung sind. Damit werden nicht nur Klassen situativ in einem „relationalen und – paradoxalen – Prozess“ vollzogen (siehe Rabenstein, Hübner & Wicke in diesem Band/2024), sondern auch das Sprechen über Schulklassen lässt sich als prozesshaft und situativ vollzogen be-

greifen. Nicht nur die pädagogische Profession, sondern auch die Lehrer*innenbildung ist darin involviert.

Die Differenzen in den aufgerufenen Kollektivierungen durch die Dozierenden verweisen auf deren fiktionalen Charakter, auf machtvolle Setzungen, über die Schüler*innen homogenisiert und zugleich heterogenisiert werden, wie auch auf die Variabilität dieser Setzungen (Buschmann & Ricken 2018). So können für gesellschaftliche Subsysteme nicht nur je eine Realfiktion angenommen werden, wie es Hutter und Teubner (1994) für Subjektivierungen vorgeschlagen haben oder wie Bröckling (2016) diese auf die subsystemübergreifende Subjektfigur des unternehmerischen Selbst angewendet hat. Im Anschluss an unterschiedliche Gruppierungen, die in bildungshistorischen Studien herausgearbeitet wurden (vgl. Caruso 2019, 2021; Isensee & Töpper 2021), konnte gezeigt werden, dass Realfiktionen zu Subjekten mit solchen zu Kollektiven verbunden sein können. Zudem kann im Anschluss an die differenten Konzeptionierungen gezeigt werden, dass Realfiktionen – zumindest zu schulbezogenen Gruppierungen im Bildungssystem – im Plural vorliegen, situativ aufgerufen, verhandelt werden und demnach auch situativ wie historisch variabel sind.

Makropoulos (1997) gründet Kontingenz theoretisch auf systematischer Ambivalenz und historischer Varianz. Unter der systematischen Ambivalenz der Schulklasse kann das Spannungsverhältnis zwischen Individualisierung und Kollektivierung eingeordnet werden, unter der historischen Varianz zeigen sich unterschiedliche soziale Bewertungen der Konkretionen in Form von Gruppierungen und Umgruppierungen. Folgt man Makropoulos darin, dass grundsätzlich „[k]ontingent ist, was auch anders möglich ist“ (1997, 12), dann umfasst die lehrenden-seitige Kontingenz in der Sozialität der Schulklasse nicht nur den überkomplexen Blick auf differente Schüler*innen in einer Klasse, auf die Herzog (2009) seine Kritik des didaktischen Kollektivsingulars Schulklasse stützt. Selbst der partikulare Blick auf das einzelne Kind wäre dabei plural und kontingent zu denken (vgl. Brack 2019). Die Fälle zeigen v. a. auch, dass die diskursive, differenzierende Herstellung eines Kollektivs der pädagogischen Bemühungen kontingent ist. Im ersten Fall wird die Kontingenz der diskursiven Kollektivierung als solche deklariert und als Entscheidungs- und damit Gestaltungsfeld markiert – also reflexiv zugänglich, im zweiten Fall wird hingegen über die normative Unterscheidung einer idealen und subidealen Setzung zur Fokussierung von Jahrgang statt Klasse Kontingenz verdeckt.

Die Adressierungen der werdenden Lehrer*innen unterscheiden sich durch den ihnen eingeräumten Handlungsspielraum. Während im ersten Fall der Studierenden Kriterien der Kollektivierung und Differenzierung zur Entscheidung für eine Passung zur Auswahl angeboten werden, muss im zweiten Fall die optimale Passung als Orientierung an den Schwächsten lediglich übernommen werden. Damit einher gehen unterschiedliche Verständnisse professionellen Handelns, die ihrerseits unterschiedliche Professionalisierungsstrategien umfassen. Indem

im ersten Fall auf pädagogische Entscheidungsautonomie und professionelle Verantwortung in Bezug auf die Adressierung der Klasse gebaut wird, wird Professionalisierung zur Einübung in und Zumutung von Entscheidungen – zum Agieren in Gestaltungsräumen. Indem im zweiten Fall auf das Befolgen kleinschrittiger Handlungsvorgaben orientiert an den Jahrgangsschwächsten fokussiert wird, wird Professionalisierung zum Nachvollzug der als sicher geltenden, omnipotenten Anwendungskonzepte. (Angehende) Lehrpersonen werden auf diese Weise nicht nur als Gegenüber von Schulklassen, sondern zugleich als Teil je unterschiedlich konstituierter Klassen resp. Gruppen adressiert und subjektiviert.

Über weitere Studien in der Lehrer*innenbildung – z. B. in Unterrichtsvor- und nachbesprechungen, universitären Angeboten, aber v.a. für die Professionsforschung in schulischen Gesprächen – wie Klassen- und Notenkonferenzen, Gesamtlehrerkonferenzen oder auch Elternabenden – könnte der aufgezeigte, kontingente Horizont der diskursiven, kollektivierenden Wissensordnungen zwischen Jahrgang und Klasse erweitert werden. Entgegen nomothetischer Setzungen könnten so Reflexionen zu Wissensordnungen über Klassen angeregt und insbesondere die Gestaltbarkeit und Variabilität von Klassenwahrnehmungen und Klassengruppierungen – beispielsweise anhand mehrperspektivischer Betrachtungen zu Schulklassen in der Peerforschung – angezeigt werden. Für praxis- und subjektivierungstheoretische Betrachtungen in Lehrer*in-Schulklassen-Interaktionen könnten sich Anschlussmöglichkeiten für die Replikation, Varianz und Abweisung dieser Wissensordnungen in der sozialen Praxis der Schulklasse in Adressierungen, Adressierungsproblemen und Re-Adressierungen von Schulklassen als Kollektive im Spannungsfeld zwischen Kollektiv und Individuum ergeben.

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, T.; Bröckling, U. & Peter, T. (Hrsg.) (2018): *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript.
- Bennewitz, H.; de Boer, H. & Thiersch, S. (Hrsg.) (2022): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann.
- Böhm, W. & Seichter, S. (Hrsg.) (2022): *Wörterbuch der Pädagogik*. 18. aktual. u. vollst. überarb. Auflage. Paderborn: Brill/Schöningh.
- Brack, L. (2019): *Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bröckling, U. (2016): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Buschmann, N. & Ricken, N. (2018): „Jenseits der Person“ – oder doch bloß „diesseits“? Ein Kommentar zum Problem der ‚kollektiven Subjektivierung‘. In: T. Alkemeyer; U. Bröckling & T. Peter (Hrsg.): *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript, 317-326.
- Caruso, M. (2019): *Die Anfänge einer intimen Öffentlichkeit. Konturierung des Klassenunterrichts um 1800*. In: K. Berdelmann; B. Fritsche; K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.): *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS, 113-130.

- Caruso, M. (2021): Vorteil des Ungefährten. Bildungshistoriographie und die Konzeptionalisierung von Jahrgangsklassen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (2), 203-222.
- Edelmann, D. (2006): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (31. Beiheft), 235-249.
- Faulstich-Wieland, H. (2014): Dankesrede für den Ernst-Christian-Trapp-Preis. In: *Erziehungswissenschaft* 25 (48), 31-36.
- Fernandez, M.L. & Erbilgin, E. (2009): Examining the supervision of mathematics student teachers through analysis of conferences communications. In: *Educ Stud Math.* 72, 93-110.
- Führer, M.-F. (2020): Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Harscher, T.; Idel, T.-S. & Helsper, W. (2022): *Handbuch Schulforschung*, 3., überarb. und aktual. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Harring, M; Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2022): *Handbuch Schulpädagogik*, 2., aktual. u. erw. Auflage. Münster: Waxmann.
- Hennissen, P.; Crasborn, F.; Brouwer, N.; Korthagen, F. & Bergen, T. (2008): Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review* 3 (2), 169-186.
- Herzog, W. (2006): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Studienausgabe. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft.
- Herzog, W. (2009): Schule und Schulklassen als soziale Systeme. In: R. Becker (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 155-194.
- Hutter, M. & Teubner, G. (1994): Der Gesellschaft fette Beute. Homo juridicus und homo oeconomicus als kommunikationserhaltende Fiktionen. In: P. Fuchs & A. Göbel (Hrsg.): *Der Mensch – das Medium der Gesellschaft?* Frankfurt/M.: Suhrkamp, 110-145.
- Isensee, F. & Töpper, D. (2021): Institutionalisierung von Entwicklungsnormen im Elementarschulwesen. Schülerentwicklung und Jahrgangsgruppierung in Preußen und den USA im 19. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (2), 166-185.
- Kabel, S. (2019): Soziale Herkunft und Unterricht. Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Kriel, A.; Beckmann, T. & Ehmke, T. (2022): Unterrichtsnachbesprechungen im Langzeitpraktikum – Eine Analyse des Gesprächsverhaltens von Lehrkräftebildner*innen. In: T. Emhke; T. Beckmann & M. Besser (Hrsg.): *Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 127-142.
- Makropoulos, M. (1997): *Modernität und Kontingenz*. München: Fink.
- Peter, T. (2018): Kollektivität durch Adressierung. Systemtheoretische Perspektiven auf die Subjektivierung von Interaktion, Organisation und Gemeinschaft. In: T. Alkemeyer; U. Bröckling & T. Peter (Hrsg.): *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript, 33-52.
- Peter, T.; Alkemeyer, T. & Bröckling, U. (2018): Einführung. In: T. Alkemeyer; U. Bröckling & T. Peter (Hrsg.): *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript, 9-13.
- Püster, I. (2021): Mentoringgespräche über Englischunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotential von Praxisphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein K., Hübner, M. & Wicke, L. (in diesem Band/2024): Zur Betrachtung der Schulklassen als relationalem Prozess. Gegenstandstheoretische Auseinandersetzungen in sozialtheoretischer Perspektive. In: K. Rabenstein & L. Wicke (Hrsg.): *Die Schulklassen – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 146-163.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: I. Miethe & H.-J. Müller (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Budrich, 35-56.
- Ricken, N.; Rose, N.; Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93 (2), 193-235.

- Rose, N. (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsanalyse als Adressierungsanalyse. In: A. Geimer; S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 65-85.
- Schmidt, M. & Diegmann, D. (2018): Die Produktion der Schule. Hervorbringungen von Kollektivität im Kontext institutioneller Zielvereinbarungen im Schulsystem. In: T. Alkemeyer; U. Bröckling & T. Peter (Hrsg.): *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript, 239-258.
- Schnebel, S. (2011): Gespräche über Unterricht als Teil der Lehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 4 (2), 98-110.
- Scholz, J. & Reh, S. (2016): Auseinandersetzungen um die Organisation von Schulklassen. Verschiedenheit der Individuen, Leistungsprinzip und die moderne Schule um 1800. In: C. Groppe; G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*. Wiesbaden: Springer VS, 93-113.
- Schönbächler, M.-T. & Herzog, W. (2011): ‚Schwierige‘ Schulklassen: Eine Analyse des Zusammenhangs von Klassenzusammensetzung und wahrgenommenen Unterrichtsstörungen. In: *Unterrichtswissenschaft* 39 (4), 310-327.
- Schüpbach, J. (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle“ von Theorie und Praxis!? Bern: Haupt.
- Tiedemann, J. & Billmann-Macheda, E. (2002): „Schwierige Klassen“ in der Wahrnehmung von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 16, 165-175.
- Tillmann, K.-J. (2008): Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion. In: H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, 33-39.
- Töpper, D.; Caruso, M. & Isensee, F. (in diesem Band/2024): Gruppen- und Individualführung in der Schule. Die pastorale Verfasstheit der Schulklassse zwischen Verwaltung und Pädagogik. In: K. Rabenstein & L. Wicke (Hrsg.): *Die Schulklassse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklassse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25-42.
- Wenzl, Th. (2014): Sich-Melden. Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. In: *sozialersinn* 11 (1), 33-52.
- Wrana, D. (2012): Theoretische und methodische Grundlage der Analyse diskursiver Praktiken. In: D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.): *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchungen*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 195-214.
- Wrana, D. (2014): Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen. In: C. Thompson; K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft, 175-189.

Autorin

Brack, Lydia, Dr. phil.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung zum Lehrberuf,

Subjektivierungsanalysen, (Post-)Digitalität und Unterricht aus der Perspektive der Kindheitsforschung

brack@ph-ludwigsburg.de

Marco Hübner, Kerstin Rabenstein und Lars Wicke

Normative Vorstellungen von Schulklassen und die Positionierung von Klassenlehrkräften. Explorationen zum praxisinstruktiven und situativen Diskurs

Abstract

Nach Positionierungen von Lehrkräften in der Rolle einer für eine Schulklasse zuständigen Klassenlehrkraft in und zu Schulklassen wird noch kaum gefragt. Von Einflussmöglichkeiten der Klassenlehrkraft auf Schulklassen wird jedoch ausgegangen. Der Beitrag untersucht, wie solche Positionierungen von Klassenlehrkräften im praxisinstruktiven (Ratgeber-)Diskurs und in einem alltagsbasierten situativen Diskurs von Lehrkräften entworfen werden. Dafür entwickelt er ein heuristisches Verständnis normativer Vorstellungen von Schulklassen. Auf Basis eines Textkorpus von Beiträgen aus praxisinstruktiven Zeitschriften und Interviewaussagen von Klassenlehrkräften wird gezeigt, wie im praxisinstruktiven Diskurs die Schulklasse zu einer Arena pädagogischer Gestaltungsmöglichkeiten umgewandelt wird, während im situativen Diskurs eine Spannung deutlich wird, insofern sich Klassenlehrkräfte als Differente zur Schulklasse und zugleich – z. B. gegenüber Kolleg*innen – als ein Teil von ihr entwerfen.

1 Einleitung

Mit dem Hinweis auf den Begriff der Klassenlehrperson als „eine Art Unschärfeformel“ (Hoffmann-Ocon 2022, 148) markiert Andreas Hoffmann-Ocon in einer historischen Betrachtung zu ausgewählten lokalen Entwicklungen in der Schweiz im Laufe des 20. Jahrhunderts die Unbestimmtheit im schulpädagogisch-praktischen Verständnis der Klassenlehrkraft in Bezug auf ihre Aufgaben, Funktionen und Tätigkeiten. Vor dem Hintergrund, dass die Schulklasse bislang noch wenig als ein Emergenzphänomen erforscht wird, erstaunt es wenig, dass es ebenso kaum Studien zu der Frage gibt, wie die Klassenlehrkraft als eine in der Sekundarstufe von der Fachlehrkraft unterschiedene pädagogische Funktion zu verstehen ist. Kaum wird bisher gefragt, wie sich Lehrkräfte in der Rolle der Klassenlehrkräfte angesichts der Kontingenz und Dynamiken von Schulklassen Handlungsspielräume, Einfluss und damit auch Autorität den Schüler*innen als Kollektiv gegenüber erschließen (vgl. Urban & Wolf 2018). Beziehungen von Klassenlehrkräften

zu Schüler*innen werden zudem tendenziell als solche zwischen einzelnen Personen – Lehrkräften und Schüler*innen – aber nicht zur Schulklasse als Kollektiv untersucht (vgl. Graßhoff 2008; Ullrich 2022). Insbesondere die Krisenhaftigkeit der Position der Schulklasse ist noch kaum diskutiert (siehe Proske in diesem Band/2024).

Betrachtet man die vorliegenden theoretischen Ansätze in der Forschung zur Schulklasse als Gruppe, soziales System oder Netzwerk (vgl. Hübner 2022; Rabenstein u. a. in diesem Band/2024), wird deutlich, dass über ihre Unterschiede hinweg der Schulklasse immer wieder eine gewisse Offenheit und damit auch „mögliche Entwickelbarkeit“ zugeschrieben wird (Hübner 2022, 42), wodurch es außerdem ermöglicht wird, dem pädagogischen Handeln von Klassenlehrkräften eine Funktion für die Entwicklung von Schulklassen zuzuschreiben (ebd., 42). Die Frage, welche Gegebenheiten und Möglichkeiten mit der Schulklasse im Schulalltag verbunden werden und wie Klassenlehrkräfte darin in oder zur Schulklasse positioniert werden, wird in der Schulforschung jedoch noch nicht diskutiert. Vor diesem Hintergrund fragen wir im Folgenden nach normativen Vorstellungen, was Schulklassen sind oder sein sollen, und den in ihnen mitlaufenden Entwürfen zu der Positioniertheit von Klassenlehrkräften in bzw. zu der Schulklasse. Hierzu verdichten wir die Ergebnisse von Marco Hübner (2022), der Beiträge zur Schulklasse in einerseits sich an Lehrkräfte richtenden Zeitschriften im Sinne eines praxisinstruktiven Diskurses und andererseits anhand von Interviews mit Klassenlehrkräften im Sinne von Auszügen aus einem alltagsbasierten situativen Diskurs untersucht hat.

Das für diese Analyse entwickelte heuristische Verständnis normativer Vorstellungen skizzieren wir in Kapitel 2. In Kapitel 3 beschreiben wir die methodologischen und methodischen Weichenstellungen. Die Befunde stellen wir im 4. Kapitel dar. In ihrer Ins-Verhältnis-Setzung in Kapitel 5 werden wir sodann die Interdependenzen, aber auch die Spannungen zwischen den beiden Diskursen hervorheben. Im Ausblick ziehen wir ein kurzes Resümee zu den Ansatzpunkten weiterer Forschung.

2 Heuristisches Verständnis normativer Vorstellungen

Für die folgenden Analysen dient ein in Anlehnung an den Norm-Begriff Christoph Möllers' (2015) entwickeltes Verständnis normativer Vorstellungen als sensibilisierendes Konzept, das im Kern seine Idee aufnimmt, Normen als Affirmationen der Verwirklichung von Möglichkeiten zu modellieren (vgl. Hübner 2022). Wesentliches Charakteristikum von Normen sei Möllers zufolge demnach die „Aufforderung“ (Möllers 2015, 157), „dass Möglichkeit und Wirklichkeit in Deckung miteinander kommen“ (ebd.). Diesem Verständnis nach gehen Normen

weder in einer (beobachtbaren) Alltagspraxis auf noch vollziehen sie sich jenseits der realen Alltagspraxis. „Normativität“ tritt vielmehr dort hervor, „wo unterstellt wird, dass die Welt anders sein könnte, als sie ist, und wo diese Unterstellung kenntlich gemacht wird“ – sie stellt damit Bewertungen dar, „deren Maßstab sich nicht auf die Welt, wie sie ist, beschränkt“ (ebd., 14). Uns ermöglicht diese Konzeption normativer Vorstellungen die herangezogenen Texte daraufhin zu befragen, was für und von Lehrkräften für möglich gehalten wird, ohne dass wir damit beanspruchen, den theoretischen Prämissen Möllers' in Gänze zu folgen.

Möllers' Normbegriff ist für uns in Bezug auf einige Aspekte analytisch hilfreich, die auch unter praxistheoretischen Prämissen für erziehungswissenschaftliche Diskussionen anschlussfähig sind. So fasst er Normativität erstens in ihrer Distanz zur ‚vorhandenen‘ Praxis und in Bezug auf in ihr inhärente Möglichkeiten. Ähnlich formulieren Wolfgang Meseth u. a. (2019, 7), dass Normativität selbst erst einen „Rahmen“ für „Entfaltungs- und Entwicklungsoptionen“ (Meseth u. a. 2019, 7) hervorbringt und damit eine Ziel- und Zukunftsgerichtetheit aufweist. Damit verbunden sind zweitens immer auch Grenzsetzungen durch den Ausschluss von Alternativoptionen. Normative Ansprüche sind demnach selbst fragil, indem in ihnen die Möglichkeit zum Bruch und zur Nicht-Vollziehbarkeit eingelagert ist (vgl. Möllers 2015); sie sind daher nicht einfach gegeben, sondern bedürfen einer stetigen Reproduktion und Aktualisierung. Wir wollen im Folgenden in zwei Schritten verdeutlichen, wie wir an Möllers' Verständnis der Normen und der Kontingenz sozialer Praxis anknüpfen und wie wir daraus das die Analyse sensibilisierende Konzept der normativen Vorstellungen entwickeln, wobei wir auch den Zusammenhang von normativen Vorstellungen zur Deutung sozialer Praxis ansprechen.

(1) Anschlussfähig erweist sich diese Perspektive für unser Vorhaben deswegen, weil im Sinne einer Kontingenz sozialer Praxis Ordnungen – so auch pädagogische – durch eine Vielzahl an Perspektiven und auch Ansprüche gekennzeichnet sind (vgl. Meseth u. a. 2019). Welche pädagogische Handlungspraxis die ‚richtige‘ ist und auf welche Form sozialen Zusammenseins bzw. sozialer Ordnung sie abzielen soll, ist demnach potenziell offen und strittig (vgl. ebd.). Explizite, sichtbargemachte Vorstellungen davon, wie welche Sozialförmigkeit hergestellt werden soll, sind dementsprechend Teil pädagogischer Praxis und der sie begleitenden Diskurse. Mit dem heuristischen Begriff der normativen Vorstellung wollen wir uns ebensolchen Vorstellungspraktiken annähern, bei denen auf explizite Weise Sozialförmigkeit bzw. soziale Ordnung – hier der Schulklasse – als Möglichkeitszustand entworfen bzw. gedacht wird und zu der sich in den untersuchten Texten von den Schreibenden/Sprechenden auf bestimmte Weise affirmativ positioniert wird.

Für pädagogische Ordnungen wie der Schulklasse gehen wir davon aus, dass die involvierten Lehrkräfte eine Vielzahl an normativen Vorstellungen davon haben, wie etwas sein soll, wobei wir annehmen, dass sie diese insbesondere dann entfalten

ten (können), wenn sie der pädagogischen Praxis und ihren eigenen Vorstellungen eine hohe Relevanz zuschreiben – bspw. wenn – wie im Fall von Klassenlehrkraft und Schulklassse – subjektiv erlebte Verantwortlichkeiten und Involviertheiten für/in diese Gegenstände über eine hohe (zeitliche) Kontinuität hinweg bestehen und/oder die wahrgenommene Alltagspraxis als in Spannungsverhältnis zu eigenen normativen Vorstellungen konstruiert wird. In einer sozialtheoretischen Perspektive verstehen wir normative Vorstellungen allerdings nicht als individuelle Absichten, die die Akteure linear-kausal zum Handeln anleiten. Ebenso bewerten wir nicht eine normative Qualität solcher Vorstellungen. Stattdessen fokussieren wir normative Vorstellungen als (diskursive) Praktiken, die Möglichkeiten von Sozialförmigkeit affirmativ hervorbringen und dabei selbst in bestehende Sozialförmigkeit eingebunden sind.

Solche diskursiven Praktiken des Schreibens/Sprechens, in denen normative Vorstellungen zur Schulklassse hervorgebracht werden, verstehen wir außerdem als dynamisch. Dies ist für unsere Analyse unten wichtig, weil wir nicht nach eindeutigen Strukturen suchen. Vielmehr können normative Vorstellungen ziel- und zukunftsgerichtet eigene, wirkungsvolle (diskursive) Ordnungen von Möglichkeiten einer Sozialförmigkeit hervorrufen, die im Vollzug bestätigt, modifiziert und abgelehnt werden und Rahmungen sowie Anschlussmöglichkeiten für weitere (Bewertungs-)Praktiken nach sich ziehen. Entsprechend ihrer Kontingenz können dabei auch im Verlauf des Hervorbringens normativer Vorstellungen Aktualisierungen, Spannungen, Überlagerungen und Brüche innerhalb und zwischen den Vorstellungen auftreten. Ebenso kann bereits Entworfenes im weiteren Verlauf nicht weiter aktualisiert werden. Vorstellungen können dabei auch in verschiedenen Zuständen hervorgebracht werden – (ir-)reversibel, situativ/konstant, fragmentarisch-changierend/konsistent – abhängig davon, welche Funktionen ihnen zukommen.

(2) Angesichts der Kontingenz sozialer Praxis, die Normativität erst ermöglicht, zielt Normativität nicht nur zukunftsgerichtet darauf ab, Vorstellungen möglicher Sozialförmigkeit in einen (künftigen) Ist-Zustand zu überführen, sondern das, was als möglich konstruiert wird, ist auch unmittelbar damit verknüpft, was als gegeben und geltend in einem Ist-Zustand sozialer Praxis¹ gesetzt wird (vgl. Möllers 2015). Dabei gilt in die eine Richtung, dass normative Vorstellungen die vorhandene soziale Praxis als anders möglich rahmen (ebd.). In die andere Richtung gilt, dass Deutungen der sozialen Praxis und ihrer Regularitäten einen Rahmen konstituieren, in

1 Fokussiert wird hierbei das, was als faktischer Ist-Zustand konstruiert wird (Prozesse, Entwicklungen, geltende Normen u. a.). Das heißt nicht, dass wir von einer Wertfreiheit dieser Konstruktionen ausgehen: „Proklamationen von Nicht-Normativität erfolgen keineswegs frei von Normen, sondern setzen sich von anderen Normierungen ab. Normativität ist kein beliebiger Tatbestand, der einfach hingenommen werden müsste, noch etwas, das negiert und überwunden werden kann.“ (Benner 2019, 319)

denen normative Vorstellungen verhandelt werden. Dort, wo Zustände sozialer Praxis als offen und gerade nicht als notwendig verlaufend konstruiert werden, können sie zum Gegenstand von Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit werden – abhängig von ihrer Bewertung.² Innerhalb eines Diskurses darüber, wie Sozialformigkeit gestaltet werden soll, nehmen Deutungen von Ist-Zuständen somit eine Funktion ein: Die soziale Praxis mit ihren Logiken ermöglicht es erst, die Optionen des eigenen Handelns herzustellen. Je offener die soziale Praxis – und je handlungsmächtiger die Positioniertheit (s. u.) – gedeutet wird, desto potenzialisierender können einerseits die entworfenen Möglichkeiten sein, das Nicht-Nutzen dieser Möglichkeiten kann andererseits aber auch einen höheren Legitimierungsbedarf nach sich ziehen. Dies kann andersherum auch für Vorstellungen gelten, die in starker Distanz zur einer als weniger offen angenommenen sozialen Praxis stehen. Vor diesem Hintergrund ist zu berücksichtigen, dass sich normative Ansprüche nicht nur aus dem Spannungsverhältnis legitimieren, dass etwas nicht so ist, wie es sein könnte, bzw. dass etwas so sein kann, wie es nicht ist, sondern andersherum setzen Ausschlüsse von Alternativmöglichkeiten durch Notwendigkeiten gesetzter Ist-Zustände auch Grenzen normativer Aushandelbarkeit. Deutungen sozialer Praxis machen für normative Vorstellungen daher (erst) Möglichkeiten verfügbar, sie entziehen zugleich aber auch den Räumen normativer Auseinandersetzung Möglichkeiten. Unmittelbar mit der Deutung sozialer Praxis verknüpft ist dabei die aus Selbst-/Fremdzuschreibungen folgende Positioniertheit eines Subjekts in der sozialen Praxis und die aus dieser Positioniertheit hervorgehenden Ressourcen. Diesen für die folgende Analyse zentralen Zusammenhang stellen wir abschließend näher dar.

Normative Vorstellungen stellen einerseits selbst affirmative Positionierungen zu entworfenen Möglichkeitsordnungen (von Sozialformigkeit) dar – Subjekte hängen also, wie es Daniel Wrana (2015, 129) aus diskurstheoretischer Perspektive formuliert, „gewissermaßen das eigene Gewicht an diese Ordnung“. Dabei wird auf implizite Weise mit der jeweiligen normativen Vorstellung auch der eigenen Positioniertheit rekursiv Sinn und Potenzial zugeschrieben, aus der heraus Ordnungen nicht als bloß gegeben angesehen werden, sondern Möglichkeiten postuliert und ggf. auch realisiert werden sollen (vgl. Wrana 2015). Insofern sich Subjekte mit dem Postulieren und In-Geltung-Setzung normativer Vorstellungen dazu ermächtigen, die Grundlagen der Gestaltung von Sozialformigkeit selbst zu produzieren, ermächtigen sie sich auch selbst als handlungsfähige Subjekte (vgl. Meseth u. a. 2019) und distanzieren sich zugleich aus der Involviertheit bestehender Sozialformigkeit. Ein solches Distanzieren kann auch bedeuten sich von geltenden Normen zu lösen. (Uausgesprochene) Annahmen über bestehende Subjektpositionierungen und deren Ressourcen bedingen einerseits dabei, was in welcher Weise als möglich

2 Normative Vorstellungen können demnach auch Distanzierungspraktiken in einem negativen Sinne sein. So ist die Problematisierung eines Ist-Zustandes oftmals erst der Ausgangspunkt dafür, Alternativmöglichkeiten zu entwerfen.

konstruiert wird. Andererseits eröffnen Vorstellungen Ordnungen einer Sozialförmigkeit, in denen bestimmte Subjektpositionierungen erst möglich gemacht, aber auch im Sinne von ‚Zugzwängen‘ notwendig werden. So gehen mit dem Herstellen von Möglichkeitszuständen und deren Affirmation zukunfts- und handlungsaktivierende Implikationen hinsichtlich einer praktischen Umsetzung einher, die das Aufrufen und Mobilisieren bestehender oder erst einzunehmender Subjektpositionierungen nach sich ziehen. Entsprechend der Dynamik normativer Vorstellungen können dabei auch die Positionen „wechseln und changieren“ (Wrana 2015, 139). So ist es möglich, dass Subjekte zwischen sich kreuzenden Vorstellungen oder auch innerhalb einer Vorstellung davon, wie Sozialförmigkeiten sein können und sollen, variable, ggf. in Spannung zueinanderstehende Positionierungen einnehmen.

Dies bedeutet, Folgendes auch für die Analysen in einem heuristisch-sensibilisierenden Sinne im Blick zu behalten: Normative Vorstellungen sind unserem Verständnis entsprechend zwar kontingent, aber nicht beliebig, da sie selbst diskursiven Ordnungen unterliegen, in denen bereits bestehende Positionierungen und Vorstellungen vorherrschen. Mit dem Vollzug normativer Vorstellungen laufen so auch immer Positionierungen zu bestehenden Vorstellungen mit – in Form von Anschlüssen, Ausschlüssen oder auch Auslassungen – deren Akzeptanz wiederum Rückwirkungen auf die Legitimität der eigenen Positioniertheit haben kann. Als besonders legitimations- und (re-)produktionsbedürftig können dabei insbesondere solche Vorstellungen angesehen werden, deren Geltung im Diskurs und in der pädagogischen Praxis als nicht-selbstverständlich vorausgesetzt werden kann und zugleich Erwartungen an andere miteinschließt. Relevant wird es hierbei, sich selbst und seine Vorstellungen zu autorisieren, also „sich und sein Handeln als pädagogisch begründungsfähig zu inszenieren“ (Jergus & Thompson 2017, 6). Eine solche Begründungsfähigkeit konstituiert sich etwa durch den Bezug auf weitere (geltende, nicht hintergehbare) normative Ansprüche sowie durch die Umsetzbarkeit und Funktionalität der hervorgebrachten Möglichkeiten in/für die (pädagogische) Praxis. Mit einer Perspektive auf Objektivierungen einer bestimmten Sozialförmigkeit von Schulklassen (siehe unten) stellen wir sodann heraus, dass Konstruktionen von (potenziellen) Ist-Zuständen, die ‚faktisch gegeben‘ sind, Wirkungen und Funktionen für Möglichkeitszustände beinhalten; denn rekurriert die Beurteilung pädagogischer Praxis auf ihre Möglichkeiten als Maßstab, so rekurriert die Beurteilung von Möglichkeiten auch auf die pädagogische Praxis.

3 Methodologische und methodische Entscheidungen

Wir legen im Folgenden dar, wie wir den im Folgenden analysierten programmatischen Diskurs und den Alltagsdiskurs von Lehrkräften als Interdiskurs bzw. situativen Diskurs verstehen und auf Basis welcher Entscheidungen wir jeweils zu dem hier zugrunde gelegten Sampling an Texten bzw. Interviewdaten gekommen

sind. Zudem werden wir die vorgenommenen methodischen Schritte der Analyse skizzieren.

Mit der Analyse programmatischer, praxisinstruktiver Texte zur Schulklassengestaltung fokussieren wir zum einen einen Interdiskurs im Sinne von Jürgen Link (2013): Kennzeichen eines Interdiskurses ist demnach eine Hybridität, d. h. dass einerseits Bezüge auf den von Link als speziellen Diskurs bezeichneten wissenschaftlichen Diskurs möglicherweise auffindbar sind, andererseits reicht der Interdiskurs über die Grenzen des Spezialdiskurses hinweg und zielt stärker auf eine Erfahrungsweitergabe in der Profession. Weil damit auch deutlich präskriptive Diskursanteile vorliegen, fokussiert die folgende Analyse stärker auf (explizite) normative Vorstellungen. Dabei berücksichtigen wir, dass die einzelnen Beiträge entweder mehr dem Anspruch von Erfahrungsberichten genügen – in der ersten Person verfasste, persönliche Erfahrungen werden als authentische Belege für ein auf diese Weise in Geltung gesetztes Wissen angeführt – oder wissenschaftlicher Texte, die beanspruchen, über professionelles Handeln durch einen allgemeinen, von persönlichen Erfahrungen abstrahierenden Standpunkt zu informieren. Gemeinsam ist den Texten, dass Lehrerbilder*innen oder Lehrkräfte als Autor*innen auftreten und dass sie Wissen in Form von für die Lehrer*innenschaft relevanten Problemen adressieren. Interessant für unsere Fragestellung sind die Texte auch deswegen, weil damit verbunden ist, dass sich Lehrkräfte als Autor*innen der Texte zugleich in Distanz zu den aufgerufenen Problemen und für ihre Bearbeitung fähig und mächtig positionieren. Diskursanalytisch werden praxisinstructive Zeitschriften seit einiger Zeit analysiert (vgl. Moldenhauer u. a. 2020), Texte zur Gestaltung von Schulklassen waren hier aber noch nicht Gegenstand.

Ausgewählt wurden die analysierten Zeitschriftenbeiträge nach erstens der inhaltlichen Relevanz: So wurde angesichts einer Fülle an praxisinstructiven Beiträgen zur Gestaltung von Schulklassen die Literatur ausgewählt, die sich mit Fragen der Schulklassengestaltung in der Sekundarstufe auf einen der drei im Diskurs deutlich herausstehenden Knotenpunkte, die Schulklasse als ‚Gruppe‘, ‚Gemeinschaft‘ oder ‚Team‘³ zu verstehen, beziehen. Zweitens war ein Erscheinungsdatum seit den 1990er Jahren relevant, weil sich der praxisinstructive Diskurs seitdem erheblich entfaltete, und drittens die Stellung eines Textes im Diskurs: so haben vermehrte Bezugnahmen auf Autor*innen bzw. Ansätze im Diskurs zur Aufnahme dieser Bezugstexte in den Korpus geführt.

Zum anderen wurden qualitative Interviews mit Klassenlehrkräften im Sinne eines auf diese Weise der Analyse zugänglich gemachten situativen (Alltags-)Diskurs (vgl. Waldschmidt u. a. 2007) analysiert. Die offen gehaltenen, auf die Darstellung eigener Erfahrungen abzielenden Expert*inneninterviews (vgl. Meuser &

3 Hübner (2022) weist darauf hin, dass die drei Figuren nicht als zeitlich aufeinander folgend verstanden werden sollten.

Nagel 1991) verstehen wir dabei als diskursive Praktiken, in denen das im Schulalltag anerkannte Wissen über Schulklassen aufgerufen wird. Wie zu erwarten ist, zeichnet sich der Diskurs durch weniger Konsistenz und Strukturiertheit aus; im Interview selbst wird es dabei auch möglich bzw. erforderlich, eine Distanz zur eigenen Handlungspraxis einzunehmen, aus der heraus es auch zu Kommentierungen des dargestellten (selbst) Erlebten kommt.

Die Experte*inneninterviews wurden geführt mit fünf Klassenlehrkräften von 5. oder 6. Schulklassen an vier unterschiedlichen Schulen unterschiedlicher Schulformen (Realschule und Gymnasium).⁴ Alle Schulen zeichneten sich dadurch aus, pädagogische Programme für die Schulklassengestaltung entwickelt zu haben und somit der pädagogischen Gestaltung der Schulklasse einen zentralen Stellenwert zuzuweisen. Die Klassenstufen 5 und 6 wurden aufgrund der hohen Relevanz, die die Klassengestaltung nach dem Übergang zur weiterführenden Schule seitens der Schulen erhält (vgl. Drope & Rabenstein 2021), gewählt.

Die Interviews wurden 2020-2021 aufgrund der pandemischen Bedingungen mittels einer Videokonferenz erhoben; es wurden einige wenige Leitfragen entwickelt, um für diese so markierten thematischen Blöcke einen Raum zu eröffnen, in dem die Befragten selbst Schwerpunktsetzungen erzeugen konnten. In der Analyse wurden erst die für die Frage nach normativen Vorstellungen relevanten Sequenzen aus dem Datenmaterial herausgenommen und anhand sensibilisierender Fragen zu normativen Vorstellungen analysiert, wobei auch nach den Selbstpositionierungen/-entwürfen gefragt wurde. Berücksichtigt wurde auch, wie im Laufe des Textes/Sprechens sich Aktualisierungen, Relativierungen, Reproduktionen, Modifizierungen und Temporalisierungen der analysierten normativen Vorstellungen zeigen. Insbesondere der situative Diskurs ist dabei durch Wiederholungen, die auch Brüche, Spannungen, Überlagerungen oder Verschiebungen beinhalten können, sowohl innerhalb der Figuren als auch zwischen den Figuren zu kennzeichnen, worauf insbesondere Wrana (2012) hinweist. Die so entstandenen Ergebnisse (Hübner, 2022) stellen wir im Folgenden mit einem Akzent auf die von uns hier verfolgte Frage zur Positioniertheit von Lehrkräften dar, wobei wir auf Zitate aus den praxisinstructiven Zeitschriften bzw. Interviews nur sparsam verweisen.

⁴ Auch wenn man annehmen könnte, dass Unterschiede der normativen Vorstellungen der Schulklasse je nach Schulform in Bezug auf die Frage, wieweit eine Vorstellung von der Klasse als Gemeinschaft entwickelt wird, die über unterrichtliche Belange hinaus von Bedeutung ist, ausgeprägt eher in nicht-gymnasialen Bildungsgängen finden würden, werden wir im Folgenden die Gemeinsamkeiten über potenzielle Schulformdifferenzen hinweg betonen, weil sich alle hier ausgearbeiteten Vorstellungen über die vier Interviews hinweg gefunden haben.

4 Empirische Explorationen zu normativen Vorstellungen der Schulklasse

Im Folgenden gehen wir der Frage nach, welche Möglichkeiten, wie die Schulklasse sein soll, entworfen werden und in welches Verhältnis Lehrpersonen zu ihnen gesetzt werden bzw. sich setzen. Wir stellen dafür einerseits in verdichteter Form die Ergebnisse zum praxisinstruktiven Diskurs dar, andererseits die zu dem in Interviews initiierten Sprechen von Klassenlehrkräften an unterschiedlichen Schulformen über ‚ihre‘ Schulklassen. Wir schließen mit einer Ins-Verhältnis-Setzung der Befunde.

4.1 Normative Vorstellungen der Schulklasse in praxisinstruktiven Zeitschriften

Der programmatische Diskurs ist gekennzeichnet durch drei Figuren, anhand derer die Schulklasse zum Gegenstand normativer Vorstellungen und Bearbeitungen gemacht wird. Die normativen Vorstellungen zur ‚Gruppe‘, ‚Gemeinschaft‘ und zum ‚Team‘ werden im Folgenden dargestellt und in einem Zwischenfazit ins Verhältnis zueinander gesetzt.

Die Schulklasse als Gruppe

In der programmatischen Literatur findet sich die Vorstellung von der *Schulklasse als einer Gruppe*, die sich in einem „natürliche[n] Prozess“ (Friedrichs u. a. 2017, 2) mit einer „ähnlichen inneren Logik“ (ebd., 3) entlang bestimmter konstruierter Entwicklungsphasen entwickelt und entlang derer die Klassenlehrkraft ‚richtige‘ Interventionsstrategien kennen und einsetzen soll. In Bezug auf sozialpsychologische Modellierungen und deren Adaptionen in Ratgebern zur Anleitung von Gruppen (z. B. Langmaack & Braune-Krickau 2000) wird überwiegend von vier Phasen ausgegangen, die die Schulklasse durchläuft.

Obwohl sich die Schulklasse „nicht freiwillig gefunden“ (Großmann 1996, 11) hat – und sie u. a. deshalb mitunter von anderen Gruppen als „spezielle Gruppe“ (Ehrensperger & Stierli 2020, 13) abgegrenzt wird (auch Großmann 1996, 11) –, „durchläuft jede Schulklasse die Entwicklungsphasen“ (ebd., S. 12).

Das Einwirken der Lehrkraft entscheidet nicht darüber, *ob* sich die Schulklasse als Gruppe entwickelt, sondern lediglich *wie*. Mögliche Kontingenzen eigendynamischer Gruppenverläufe werden somit zwar u. a. anhand des Konzedierens einer Variabilität von Entwicklungsverläufen in der Alltagspraxis angedeutet, durch lehrerseitige Gestaltung und Bearbeitung aber überlagert.

Es wird z. T. konstatiert, „dass viele Schulklassen nicht über die Phase des Machtkampfes und der Kontrolle hinauskommen“ (Großmann 1996, 12) oder dass es „Rückfälle“ (Friedrichs u. a. 2017, 5) und „Höhen und Tiefen“ (Turek 2011, 5) gibt. So wird sowohl ein lehrerseitiges Wissen und Antizipieren – auch soziometrisch erhoben (vgl. Großmann 1996) – über die Gruppenentwicklung relevant ge-

macht – etwa „um aktuelle Herausforderungen besser verstehen zu können“ (Turek 2011, 6) – als auch eine pädagogische Gestaltung der Schulklassse in ihrem zeitlichen Verlauf.

Bspw. mündet die Gruppenentwicklung nach Friedrichs u. a. (2017) dann in eine „Gemeinschaft“ (ebd., 3), wenn die Entwicklungsphasen der Gruppe „aufmerksam und pädagogisch geschickt begleitet“ (ebd.) werden. Turek (2011) weist als „Ziel des Weges“ ein „produktives Miteinander“ als „Team“ (ebd., 5) aus.

Es tritt hier eine implizite Normativität hervor, insofern die Schulklassse erst dadurch als Gruppe hergestellt wird, indem sie als Gruppe wahrnehmbar gemacht wird. So wird zum einen ein Wechselverhältnis aufgezeigt zwischen der Wahrnehmung von der Schulklassse als objektiver Gruppe und der Plausibilisierung/Ermöglichung sowie Ausrichtung ihrer Bearbeitung – so dass etwa phasenspezifisch eingesetzte Gruppenübungen als Mittel der Wahl erscheinen (z. B. Großmann 1996) oder klassenöffentliche Thematisierungen der Gruppenentwicklung mit der Schulklassse als selbstverständlicher Teil der Schulklassse geltend gemacht werden (z. B. Plamenig & Schmut 2006); dabei ist es aus unserer Perspektive betrachtet der Einsatz dieser gruppendynamischen Werkzeuge, der die vorgestellte Gruppe erst (mit) herstellt. Zum anderen tritt eine Normativität der Entwicklungsvorstellung hervor, indem die Schnelligkeit, Reife und Linearität des Gruppenverlaufs auch qualitative Wertungen und Zielvorstellungen (Team, Gemeinschaft) beinhalten und den Lehrkräften so einen Maßstab ihrer Wahrnehmung der Klasse als Gruppe bereitstellen.

Die Schulklassse als Gemeinschaft

Die Figur der *Schulklassse als ‚Gemeinschaft‘* ist sowohl Medium als auch Ziel normativer Vorstellungen. So rückt die aktive pädagogische Herstellung der Schulklassse als einem Beziehungszusammenhang über unterrichtsrelevante Erwartungen hinaus, der insbesondere durch positive Normen besetzt ist, in den Vordergrund.

In der Klassengemeinschaft sollen „Solidarität, Nähe, ein starkes Wir-Gefühl sowie ein freundlicher Umgang untereinander den Gruppenmitgliedern Sicherheit und gemeinschaftlichen Rückhalt geben“ (Pilz 2010, 27) und über „möglichst störungsfreie Unterrichtsgestaltung“ hinausgehende soziale Räume, geprägt durch „gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung“ (Pietsch 2017, 3), geschaffen werden.

Ausgehend von der Vorstellung, dass die Klasse nicht nur ein Lernort, sondern auch ein „Lebensort“ (Mölders 2015, 190) ist, soll sowohl der*die Einzelne einen „eigenen Platz in der Gemeinschaft finden, ohne sich dafür verändern zu müssen“ (ebd., 191) als auch von Anfang an „die Gruppe als handelndes Subjekt“ (ebd.) mit gemeinsamen Entscheidungen im Vordergrund stehen.

Dazu werden v. a. auch außerunterrichtliche Räume relevant gemacht, wie bspw. der Klassenrat als Versammlungsort der ‚Klasse als Gemeinschaft‘, Feste (vgl. Friedrichs & Schubert 2013), erlebnispädagogische Ausflüge und Programme (z. B. Gietzen 2017; Wolfsperger 2017) und Klassenfahrten (vgl. Mölders 2015), in denen die Klassengemeinschaft durch die Schüler*innen sowohl gestaltet als auch erfahren werden soll.

Erkennbar wird zum einen, dass die Klassengemeinschaft zwar (mit) durch die (Klassen-)Lehrkraft hergestellt werden soll/muss – sich also nicht von alleine konstituiert –, besonders aber dann als gelungen entworfen wird, wenn die Schüler*innen aktiv an ihr teilnehmen und diese selbst (re-)produzieren. Ambivalent ist hierbei, dass die Klassengemeinschaft zwar als ein im zeitlichen Verlauf zu erreichendes Ziel konstruiert wird, diese dazu aber zugleich auch (schüler*innenseits) gestaltet und erfahren werden soll. Zudem wird der Schulklasse als anfänglichem „Haufen“ (Pilz 2010, 25) und „Zwangsgemeinschaft“ (Friedrichs & Schubert 2013, 48) ein zusätzlicher zu entwickelnder Sinn und Eigenwert zugeschrieben, der sowohl gegen leistungsbezogene und unterrichtliche Normen ‚behauptet‘ werden soll als auch als Medium zur gelungenen Unterrichtsordnung zusätzliche Legitimität erfährt. So wird zwar zur Gemeinschaftsherstellung vor allem auf außerhalb fachlichen Lernens zu eröffnende Interaktionsmöglichkeiten der Schüler*innen rekurriert, zugleich aber im oben genannten Sinne zu initiierenden Gemeinschaften ein Potenzial zur Persönlichkeitsentwicklung sowie zur Unterstützung effizienten unterrichtlichen Lernens und zur Lehrerentlastung zugeschrieben.

Während v. a. in Erfahrungsberichten Transferprobleme, Konflikte und Abgrenzungen der pädagogischen Gestaltungen in den/zum Unterrichtsalltag thematisiert werden (z. B. Kreutzjans & Carstens 2014; Mölders 2015; Gietzen 2017; Wolfsperger 2017), wird der Klassengemeinschaft eine lerneffiziente und produktivitätssteigernde Wirkung zugeschrieben (vgl. Pilz 2010; Turek 2011; Friedrichs u. a. 2017), die auch in den wechselseitigen Bezugnahmen zwischen den Entwürfen von der Schulklasse als Team, der Gruppe und Gemeinschaft ihren Ausdruck findet.

Die Schulklasse als Team

Wird die Schulklasse als ‚Team‘ konstruiert, geht es vor allem um unterrichtliche Produktivitäts- und Effizienzsteigerung. Im Vordergrund steht hier weniger eine Gestaltung der Schulklasse als Gegenstand pädagogischer Vorstellungen, sondern die Schulklasse und ihre Organisation fungieren als eine Ressource für Unterricht, indem Teamstrukturen ritualisiert umgesetzt werden können und mögliche soziale Zusammenhänge zwischen den Klassenmitgliedern begünstigend auf Zusammenarbeit wirken können.

So erweist sich für den Teamansatz (vgl. Mitschka 1997; Klippert 1998; Hoffmann 2009) das Implementieren und Einüben klarer Regeln als kennzeichnend, damit Schüler*innen Unterrichtsaufgaben eigenständig in der unterrichtsorgani-

satorisch als zentral gestellten Gruppenarbeit effizient und kooperativ bearbeiten können und sich die Lehrkraft so zunehmend zurückziehen kann.

Im Rahmen damit einhergehender verschiedener Methoden, „die durch klar vorgegebene Strukturen Schüler zur Zusammenarbeit in kleinen Gruppen anleiten und sie zu Teamfähigkeit hinführen“ (Hoffmann 2009, Vorwort), wird nicht nur das Ziel einer Ermöglichung effizienten, fachlichen Lernens erkennbar, sondern auch die ‚Teamfähigkeit‘, also das soziale Verhalten des*der Einzelnen (gegenüber den Gruppenmitgliedern) wird Gegenstand von Leistungserwartungen und -bewertungen (auch Mitschka 1997).

Legitimiert wird die Vorstellung von der Schulkasse als Team dementsprechend auch anhand von weiteren, damit erwirkten Effekten, wie bspw. einer Entlastung der Lehrkraft oder Normen von Akzeptanz und Kooperationsfähigkeit durch Schüler*innen (vgl. Klippert 1998; Hoffmann 2009).

Unterschiede lassen sich zwischen unterschiedlichen Autor*innen dahingehend ausmachen, inwiefern die Schulkasse als Team in Abgrenzung oder Komplementarität zu gruppen- und gemeinschaftspädagogischen Vorstellungen entworfen wird.

Diskursive Abgrenzungen werden bei Hoffmann (2009) erkennbar, die Teamarbeit von gruppendynamischen Übungen „im üblichen Sinn“ (ebd., 127) abgrenzt, indem es bei jener weniger um „emotionalen oder seelischen Kontakt“ (ebd., 105) geht, sondern um sachbezogene Kooperation, und besonders bei Klippert (1998), der die Schulkasse als ‚Team‘ dezidiert von gruppenpädagogischen Ansätzen oder denen des Sozialen Lernens abgrenzt. Anstelle dieser Ansätze mit ihren potenziellen sozialen „Sprengsätzen“ (ebd., 22) wird für eine Einübung klarer Regeln der Zusammenarbeit auf „relativ sachrationale Weise“ (ebd., 22.) plädiert.

Demgegenüber stehen Perspektiven, die die Schulkasse als Team in einem komplementären Bezug zu Gemeinschafts- und Gruppenvorstellungen von Schulkasse setzen. Bspw. indem das ‚Team‘ in der letzten Gruppenphase (Produktivität) als Kombination aus ‚Wir‘ und ‚Ich‘ konstruiert wird (vgl. Mitschka 1997) oder die Schulkasse als Gruppe mit Zusammengehörigkeit und Team-Prozessen hergestellt werden soll (vgl. Turek 2011) – und dementsprechend von längeren Entwicklungen der Klasse zu einem Team ausgehen.

Zwischenfazit

Im praxisinstruktiven Diskurs wird das, was die Schulkasse ist bzw. sein soll, zum Gegenstand pädagogischer Bearbeitungen gemacht; es werden normative Vorstellungen progressiver Entwicklungen von Schulklassen entworfen. Dabei laufen „Einheitsfiktionen“ (Alkemeyer & Bröckling 2018, 20) – die die Schulkasse als etwas Einheitliches konstruieren – insofern mit, als dass sie die Möglichkeit für den Sinnüberschuss eröffnen, der in allen diskursiven Figuren eine Rolle spielt: Damit werden der Schulklassen Möglichkeiten zugeschrieben, die immer erst durch eine Lehrkraft eröffnet und hergestellt werden sollen; damit wird ihr

Zwangscharakter zu einer Arena pädagogischen Handelns transformiert. Möglichkeiten und Notwendigkeiten pädagogischer Gestaltung werden anhand der objektivierten Perspektive auf die Schulklasse als gegebener Gruppe plausibilisiert und treten am stärksten in Gemeinschaftsvorstellungen hervor. Wird mit diesen überwiegend primär ein pädagogischer Anspruch erhoben, der durch lernbegünstigende Wirkungen zusätzliche Legitimität für sich beansprucht, wird beim ‚Team‘ zuallererst auf die Schulklasse als zu regulierendes Medium zur Erreichung unterrichtlicher Ziele und individueller Fähigkeiten fokussiert.

Davon ausgehend, dass die jeweiligen Klassenentwürfe zwar pädagogisch und unterrichtlich potenziert werden, dabei aber gerade keine Selbstläufigkeit im erwünschten Sinne angenommen werden kann, wird die Lehrkraft – als über die Entwicklung und Anforderungen der Schulklasse Wissende – als ‚Gestalterin‘ der Sozialförmigkeit von Schulklasse auf den Plan gerufen. Sowohl die Gestaltbarkeit als auch die Gestaltungsfähigkeit durch die Lehrkraft sowie deren Legitimität werden implizit vorausgesetzt. Explizit wird die Positioniertheit der Lehrkraft v. a. dort gemacht, wo sie im Rahmen des jeweiligen Konzepts als gegenüber den Schüler*innen und ‚deren‘ Schulklasse different entworfen wird; bspw. als Vorbild (vgl. Pilz 2010; Friedrichs u. a. 2017), Beobachter*in (vgl. Mölders 2015) oder sich Zurückziehende.

Dabei wird zwar v. a. in Gruppen- und Gemeinschaftskonzepten eine gewisse Variabilität der Lehrkraftpositionierungen erkennbar, Lehrkräfte werden aber nie als (egalitärer) Teil der Gruppe, des Teams oder der Gemeinschaft positioniert; mögliche Spannungsverhältnisse zwischen verschiedenen Positionierungen und damit verbundenen Erwartungen werden dementsprechend kaum thematisiert. Stattdessen wird die Schulklasse als ein Kollektiv von Schüler*innen entworfen, das in seinem Potenzial ab einem gewissen Zeitpunkt gegenüber der Lehrkraft eine gewisse Selbstläufigkeit annehmen soll. Dass damit und dafür aber auch partizipatorische Freiräume eröffnet werden für Schüler*innen – denen die Fähigkeit, „eigene Vorstellungen von einer guten Klassengemeinschaft zu entwickeln“ (Friedrichs & Schubert 2013, 65), zugesprochen wird –, die zugleich auch „Spielräume für die Destabilisierung jener Autoritäten, von denen die Ausrufung ausgeht“ (Alkemeyer & Bröckling 2018, 22), eröffnen könnten, wird im praxisinstruktiven Diskurs tendenziell ausgeblendet.

4.2 Normative Vorstellungen der Schulklasse im situativen Diskurs

Im Folgenden wird zunächst auf *normative Vorstellungen* – Konstruktionen davon, was die Schulklasse *werden* bzw. *sein soll* – fokussiert. Wir unterscheiden dafür zwischen einer Betonung der Unterrichtsfunktionalität der Klasse und einer positiven Affirmation der Beziehungsförmigkeit in der Schulklasse. Anschließend stellen wir die mit diesen normativen Vorstellungen in den Interviews einhergehenden bzw. eröffneten Positionierungen der Klassenlehrkräfte – *in* und *mit* der Schulklasse – dar, um sodann nach den Unterschieden zwischen den nor-

mativen Vorstellungen und Spannungen innerhalb der normativen Vorstellungen zu fragen. Im zweiten Teil folgt eine Ins-Verhältnis-Setzung mit ‚objektivierenden Vorstellungen‘ von der Schulklassse als Eigenständigem – *entgegen* bzw. *unabhängig* (von) der Klassenlehrkraft. Die jeweiligen normativen Vorstellungen finden sich verstreut über die vier analysierten Interviewtranskripte hinweg, d. h. sie sind nicht als Vorstellungen einzelner Befragter zu verstehen, sondern als im situativen Diskurs auftretende Vorstellungen. Wir fassen die Ergebnisse in einem Zwischenfazit zusammen. Wir verzichten aus Platzgründen im Folgenden weitgehend auf Zitate aus den Interviews (vgl. dazu Hübner 2022).

Normative Vorstellungen und eröffnete Positionierungen der Klassenlehrkräfte: Herstellung einer Beziehungsförmigkeit der Schulklassse

Normative Vorstellungen dazu, was für *ein Beziehungsgefüge die Schulklassse* wie und warum *sein bzw. werden soll*, entäußern sich besonders im Sprechen der Lehrkräfte über die Anfangsgestaltung (mit) der fünften Schulklassse. Implizit vorausgesetzt wird dabei, dass die Schulklassse nicht von selbst zu dem jeweiligen Gefüge wird – lehrer*innenseitiges Handeln also erforderlich und legitim ist, damit ‚aus den Kindern eine Klasse wird‘. Die formulierten Vorstellungen bewegen sich dabei zwischen zwei Polen, auf die die jeweilige Herstellung normativ ausgerichtet ist: Zum einen finden sich Vorstellungen von der Schulklassse, bei denen diese als eine Beziehungsförmigkeit hergestellt werden soll, die vor allem Leistungseffizienz und ‚reibungslosen‘ Unterricht ermöglicht. Zum anderen treten solche Vorstellungen auf, bei denen die Schulklassse (auch) als ein Beziehungsgefüge unter Peers hergestellt werden soll. Die Vorstellungen zwischen diesen Polen unterscheiden sich vor allem dahingehend, inwiefern die jeweils herzustellende Beziehungsförmigkeit vor allem einer ‚guten‘ Unterrichtsordnung dienen soll oder in ihrem Eigenwert herausgehoben und betont wird. So werden zwar in den verschiedenen Vorstellungen z. T. auch ähnliche Normen – wie die der Akzeptanz, Kooperations- oder Hilfsbereitschaft – aufgerufen, aber voneinander abweichend auf Unterricht begrenzt oder auf eine darüberhinausgehende Sozialität der Schulklassse ausgeweitet.

Insofern den jeweiligen Normen auch „Gedanke[n] der Verstetigung“ (Nassehi u. a. 2015, 3) sowie Irreduzibilität immanent sind – „*dass wir miteinander ähm eine Basis schaffen*“ (Hübner 2022, 70, Hervorh. i. O.), „*Säulen die ich in der Klasse installieren will*“ (ebd., 70, Hervorh. i. O.) –, laufen in den jeweiligen Vorstellungen auch immer Fiktionen⁵ von der Schulklassse als einem selbstläufigen Kollektiv mit, deren In-Geltung-Setzung und Vollzug mit *heterogenen Positionierungen*

5 Fiktion deshalb, weil die normativen Vorstellungen immer eine Selbstläufigkeit der Schulklassse bezwecken, deren vollkommene Umsetzung sowohl in den Interviews als auch ‚rein theoretisch‘ unrealistisch erscheint. Vermuten lässt sich, dass sich die Schulklassse aus einer doppelten Konstitutionsbedingtheit lösen soll, ohne es tatsächlich vollends zu können (was wiederum Legitimationsmöglichkeiten lehrerseitiger Einwirkung eröffnet): Erstens aus ihrer organisatorischen durch die Klassenlehrkraft und zweitens aus ihrer lehrerseitigen durch sich selbst.

der Klassenlehrkräfte einhergehen. So ist allen Vorstellungen gemeinsam, dass die Klassenlehrkräfte die Legitimität einer (pädagogischen) Herstellung voraussetzen und dem eigenen Tun als Lehrkraft durch zeitliche Intensität und sozial-räumliche Diversität des Zusammenseins in und mit der Klasse exklusive Ressourcen für deren Realisierung zuschreiben, zugleich treten aber auch Divergenzen und Spannungsverhältnisse hervor.

Eine *zwischen den normativen Vorstellungen divergierende Positioniertheit der Klassenlehrkräfte* tritt auf, indem sich Klassenlehrkräfte distanziert gegenüber Egalisierungen in der schülerseitigen Beziehungsförmigkeit positionieren (hingewiesen wird z. B. auf eine „klare hierarchie“ (ebd. 72, Hervorh. i. O.)). Dort hingegen, wo ein eigenständiges Beziehungskollektiv valorisiert wird, eröffnen sich für die Klassenlehrkräfte Positionierungsmöglichkeiten als permanent Re-Stabilisierende dieser Ordnung sowie zugleich als deren Teil, „weil wir uns ja gemeinsam als Klasse auch identifizieren ich kann ja auch nur was von denen erwarten was ich selber auch mache“ (ebd., 76, Hervorh. i. O.). Bemühungen um die Herstellung einer Klasse als Beziehungskollektiv eröffnen damit ‚reflexive‘ Erwartungsräume für die Klassenlehrkraft, an die sie sich zugleich auch selbst bindet oder binden soll. Deutlich wird dabei aber auch, dass besonders über Unterrichtsfunktionalität hinausgehende Erwartungen (wie z. B. Hilfsbereitschaft) zwar voraussetzen sind, aber nicht voraussetzbar sein können. Normative Vorstellungen sind damit Ressourcen sowohl um legitime Erwartungshaltungen zu generieren als auch um diese aufrechtzuerhalten.

Spannungspotenziale innerhalb der jeweiligen normativen Vorstellungen lassen sich ausmachen, indem die Schulklassse – entsprechend der impliziten Konstruktion einer Exklusivität von sozialen Ressourcen als Klassenlehrkraft – im Rahmen der jeweils explizierten normativen Vorstellung *mit* oder *durch* die Klassenlehrkraft als ein enges Kollektiv hergestellt werden soll. Spannungspotenziale treten bei solchen Klassenlehrkräften auf, die ein Kollektiv für einen leistungseffizienten Unterricht herstellen wollen, indem sie einerseits von ähnlichen Aktivitäten zur Förderung der Klassengemeinschaft berichten, andererseits werden aber Differenzen zum Unterrichtsalltag kaum relevant gemacht. Damit rückt auch kaum in den Fokus der Aufmerksamkeit, dass sich zwar unterrichtsfunktionale Vorstellungen etablierten Autorisierungsmustern schulischer Ordnung annehmen können und deren Durchsetzung die eigene Autorität stabilisiert, mit den Herstellungsaktivitäten allerdings auch Potenziale eines Kollektivs produziert werden könnten, die über Unterrichtsprozesse hinausgehen, aber auf diese rückwirken.

Hier deutet sich zumindest an, dass mitproduzierte Überschüsse in Spannung zu unterrichtsfunktionalen Vorstellungen in Form von Erwartungen an die Klassenlehrkraft herangetragen werden – bspw. auch für umfassende außerunterrichtliche Aktivitäten der Schulklassse zu sorgen –, deren Bearbeitung auch Ausschlüsse – sich dafür nicht zuständig zu sehen – hervorbringt.

Bei Klassenlehrkräften, die die Herstellungsprozesse auf ein enges Beziehungskollektiv ausrichten, werden dagegen außerunterrichtliche Interaktionen (Klassenrat, Sozialtraining, Feiern, Ausflüge) weitaus mehr als Ressource für die Sozialität der Schulklasse selbst relevant gemacht. Zugleich werden damit aber Konstruktionen erkennbar, die sich mit den in außerunterrichtlichen Räumen ergebenden Potenziale in Differenz zum Unterrichtsalltag setzen. In den Vorstellungen von der Schulklasse kommen damit auch funktionale Aspekte zum Tragen; die Schulklasse soll Potenziale hervorbringen, die auch vorteilhaft auf die Durchsetzung formeller Erwartungen wirken.

Ein weiteres Spannungspotenzial wird dadurch erkennbar, dass die Schulklasse nicht nur durch, sondern auch mit der Klassenlehrkraft zum Kollektiv hergestellt werden soll. Die den Vorstellungen stets implizierte Selbstläufigkeit der Schulklasse wird dabei auf eine Situativität reduziert, an der die Klassenlehrkraft stets partizipiert. So wird die Schulklasse – bspw. mit Wünschen nach gemeinsamen Aktivitäten oder Stolz auf etwas – zwar als ein ‚eigenständig‘ auftretendes Kollektiv affirmativ erlebt⁶, dies ist zugleich aber nur möglich, indem mit der Klassenlehrkraft kommuniziert und interagiert wird in oder über bestimmte(n) außerunterrichtliche(n) Räume(n). Die Klassenlehrkräfte binden damit zugleich die ‚eigene‘ Kollektivität der Klasse an sich, indem sie sich als diejenigen (implizit) entwerfen, die diese aktivieren, rezipieren, affizieren (können).

Die Positioniertheit der Klassenlehrkraft wird zudem nicht nur als eine Ressource für normative Vorstellungen und diese vollziehenden Praktiken hervorgebracht, sondern auch als eine für eine besondere Beziehungsförmigkeit mit der Klasse. Dies wird besonders dort erkennbar, wo Schulklassen zwar als „*lebhaft und unruhig*“ (Hübner 2022, 88, Hervorh. i. O.) oder „*die anstrengendsten*“ (ebd. 89, Hervorh. i. O.) attribuiert werden, dies aber zugleich dem Erfahrungsraum der Fachkolleg*innen zugeschrieben wird, da man als Klassenlehrkraft einen ‚Bonus‘ oder eine ‚Chance‘ zu einem besonderen Beziehungsverhältnis mit der Klasse habe. Anhand dieses Beziehungsverhältnisses kollektivieren sich die Klassenlehrkräfte zum einen mit der Klasse durch eine Abgrenzung nach ‚außen‘ (Erfahrungen anderer Kolleg*innen) und nach ‚innen‘ durch eine besondere Verbundenheit mit der Schulklasse. Zum anderen gilt diese Bindung aber auch in eine problematisierte Richtung, da Klassenlehrkräfte sich als „Mutter“ (ebd., 89) verantwortlich fühlen und verantwortlich für die Schulklasse gemacht werden, sodass Irritationen von außen herangetragen werden und in Spannung zur erwünschten oder auch selbst erfahrenen ‚Klassengemeinschaft‘ stehen.

6 Es ist hier plausibel anzunehmen, dass es tatsächlich immer nur eine begrenzte Anzahl von Schüler*innen ist, die Bekundungen macht, sodass bestimmte Schüler*innen zu Träger*innen des ganzen Kollektivs gemacht werden.

Vorstellungen von einem (kommenden) Ist-Zustand: Schulklassen als eigenständigem Beziehungsgefüge

Eine weitere rekonstruierte Figur umfasst *Vorstellungen von Schulklassen als einem eigenständigem Beziehungsgefüge, unabhängig* (von) oder auch *entgegen* der Lehrkraft und im Wechsel- und Spannungsverhältnis zu den normativen Vorstellungen und mit ihnen einhergehenden Selbstpositionierungen. Anders als bei den normativen Vorstellungen wird die Schulklasse dabei nicht in einer lehrerbezogenen Eigenständigkeit – durch Herstellung oder Beziehung (mit) der Klassenlehrkraft – affektiv aufgeladen, sondern als eine von der eigenen Positionierung divergent bestehende Sozialität objektiviert, deren Kenntnis ‚besonders‘ verfügbar gemacht werden muss.

Erstens wird der jeweiligen Schulklasse ein ‚*Eigenleben*‘ zugestanden, deren Kenntnis durch bestimmte Ressourcen verfügbar gemacht werden muss. So wird dieses teils ‚hinter dem Rücken‘ der Klassenlehrkraft stattfindende ‚Eigenleben‘ zwar an vielen Stellen als den (Klassen-)Lehrkräften gegenüber sichtbar hervortretend thematisiert (durch die Schüler*innen selbst oder Kolleg*innen), ein Wissen darüber wird aber zugleich immer wieder als lehrerseitig zu reproduzierend konstruiert. So berichten Klassenlehrkräfte bspw. davon, sich in Fragebögen und Gesprächen nach der Zufriedenheit der Schüler*innen mit der Klassengemeinschaft und Freundschaftskontakten in der Freizeit zu erkundigen, davon, Berichte über Konflikte anzulegen oder Aushandlungen der Schulklasse als eigenständigem Beziehungszusammenhang in außerunterrichtlichen Räumen – z. B. Klassenrat, Sozialtraining – beobachten zu können. Klassenlehrkräfte schreiben sich damit implizit besondere Möglichkeiten zu, die Schulklasse jenseits lehrerseitiger Ziele und Gestaltungen zu kennen. Insbesondere positive Bewertungen und Affirmationen von enger und kohäsiver Beziehungsförmigkeit – bspw. in Form eines nicht-exkludierenden „*klassenzusammenhalt[s]*“ (Hübner 2022, 94; Hervorh. i. O.) oder einer „*klassengemeinschaft*“ (ebd., 73, Hervorh. i. O.), die auch über den schulischen Rahmen hinausgehen geht und in der „*man sich gegenseitig so heilig ist*“ (ebd., 79, Hervorh. i. O.) – geraten dabei aber in Spannung zum ‚Eigenleben‘ der Schulklasse, das jenseits einer Interaktionsförmigkeit mit der Klassenlehrkraft als partikularisierend entworfen wird. Paradoxerweise können Klassenlehrkräfte dort, wo sie höhere Beziehungsansprüche an die herzustellende Schulklasse stellen (s. o.), damit zwar ihre eigene Positioniertheit über eine beruflich-institutionelle Funktionalität als Klassenlehrkraft hinaus potenzieren – indem sie sich bspw. als ‚Teil‘ der Schulklasse positionieren –, zugleich aber angesichts eines dynamischen ‚Eigenlebens‘ umso weniger über deren Gelingen verfügen.

Zweitens werden Schulklassen *allgemeine Logiken* zugeschrieben und dabei insbesondere die zeitliche Entwicklung von Schulklassen relevant gemacht, indem die Klassenlehrkräfte übergreifend Schulklassen als am Anfang noch sehr unstrukturiert bzw. orientierungsbedürftig und sich erst im Laufe der Zeit zu einer Eigen-

ständigkeit entwickelnd entwerfen. Dieses Wissen wird allgemein als durch Erfahrungen im Klassenlehrerdasein zugänglich markiert, Unterschiede zeigen sich allerdings dahingehend auf, ob die Entwicklungslogiken konfliktiv bzw. stabilisierend mit der eigenen Positioniertheit und damit korrespondierenden normativen Vorstellungen relationiert werden. Dass die Schulklasse sich ab einem gewissen Zeitpunkt eigenständig ‚macht‘, wird insbesondere dort positiv gesehen, wo Unterrichtsfunktionalität priorisiert wird – eine Orientierung an die Klassenlehrkraft am Anfang wird als ‚Loslösungserfordernis‘ bewertet. Dort wo die Schulklasse als enges Beziehungskollektiv valorisiert wird, entäußern sich dagegen angesichts dieser ‚Entwicklungslogik‘ Befürchtungen eines Nachlassens der *„ganz starke[n] rolle“* (ebd., 94, Hervorh. i. O.) als Klassenlehrkraft, um zwischen den *„einzelnen gruppen“* noch *„knotenpunkt“* (ebd., 94, Hervorh. i. O.) sein zu können. Korrespondierend damit wird Schulklassen eine partikularisierende und auch exkludierende Eigentendenz zugeschrieben, die die Klassenlehrkräfte zwar nie vollends beheben können (*„also man kann das nicht verhindern“* (ebd., 73, Hervorh. i. O.); *„das gibt es immer wieder“* (ebd., 75, Hervorh. i. O.)), die aber funktional ist, um die wahrgenommene Anfangsorientierung der Schüler*innen an die Klassenlehrkraft als Ermöglichung und Legitimation zur kollektiven Gestaltung von Beziehungen (in) der Schulklasse nutzbar zu machen. Die empirische Fragilität der ‚Klassengemeinschaft‘ ist damit zwar einerseits legitimatorisch funktional für ihre (Re-)Stabilisierung, andererseits wirkt diese zugleich ihrer Eigenständigkeit entgegen.

Den Eigenständigkeitsvorstellungen ist eine implizite Bindung an die Positioniertheit als Klassenlehrkraft immanent, indem ein Wissen über diese einerseits erst durch für Klassenlehrkräfte verfügbare Ressourcen mobilisiert werden muss und andererseits erforderlich scheint, um die Schulklasse im Rahmen normativer Vorstellungen in einer bestimmten Sozialität ‚zu sich‘ zu relationieren. So eröffnet das Wissen über ein unterschiedlich divergent oder kongruent zur Selbstpositionierung in Beziehung gesetztes ‚Eigenleben‘ der Klasse sowohl (legitimatorische) Anschluss- und Autorisierungsmöglichkeiten der Herstellung und Bearbeitung als auch (normative) Kollisionen angesichts des zugeschriebenen ‚Widerstandspotenzials‘ der Schulklasse gegenüber lehrerseitigen Zielen und Vorstellungen; die Konstitutionsbedingtheit der Schulklasse als ‚Zwangsgemeinschaft‘ kann damit nie vollends überlagert werden (vgl. auch Wiezorek 2006).

Zusammenfassend lassen sich hinsichtlich (normativen) Vorstellungen und der (Selbst-)Positioniertheit der Klassenlehrkraft im situativen Diskurs zwei Aspekte herausstellen: *Erstens* laufen im Sprechen über Schulklassen implizit auch immer ‚Besonderungen‘ der eigenen Positioniertheit und damit eröffneter raum-zeitlicher Ressourcen mit, indem in den Vorstellungen Selbst-Ermächtigungen und -Befähigungen zu einer besonderen Herstellungs-, Beziehungs- und Wissensformigkeit mit/über der/die Schulklasse eingelagert sind. Dies vollzieht sich *zweitens*

anhand von Konstruktionen zu Eigenständigkeiten der Schulklasse, die mit dieser interdependente sowie heterogene Selbstpositionierungen nach sich ziehen. Demnach konstruieren die Klassenlehrkräfte die Schulklasse als etwas idealiter Eigenständiges – im Sinne normativer Vorstellungen –, die Schulklasse macht aber auch die Klassenlehrkraft zu etwas. Beides provoziert ‚Positionierungs-Zugzwänge‘. Daraus ergibt sich zum einen eine liminale Positioniertheit der Klassenlehrkraft in, mit und different oder z.T. entgegen Schulklassen, die wiederum Anschlussmöglichkeiten eröffnet, Schulklassen als ein Kollektiv in bestimmten Formationen aufzuladen, zu adressieren und herzustellen.

3.4 Ins-Verhältnis-Setzungen

Insgesamt lässt sich an den Ergebnissen deutlich machen, dass die Schulklasse in den untersuchten Diskursausschnitten als Einheit zugleich vorausgesetzt und hergestellt wird. Dabei greift ineinander, dass die Schulklasse als eine spezifisch pädagogisch-normativ vorgestellte Einheit zugleich als „möglich‘, ‚nicht von selbst‘ [und] ‚erforderlich‘/‚wünschenswert““ (Hübner 2022, 100) entworfen wird. Wie schon Kelle (1997) bezüglich diskursiver Praktiken von Schüler*innen zur Schulklasse gezeigt hat, stellt sich das Wissen um die Zufälligkeit einer Klasse in ihrer konkreten Gestalt nicht als Widerspruch zur Verwirklichung normativer Vorstellungen dar, sondern eher als Bedingung der Ermöglichung ihrer Pädagogisierung. Die Klassenlehrkraft wird dabei als eine entworfen, die notwendigerweise den pädagogischen Prozess der Klassenentwicklung angesichts bestimmter normativer Vorstellungen von ihr (mit)gestaltet. Dazu gehört dann auch, dass die Klassenlehrkraft angesichts einer selbstläufigen Entwicklung der Klasse irgendwann in den Hintergrund treten kann. Dies gilt sowohl dann, wenn normative Vorstellungen vor allem eine Entwicklung hin zu einer für Unterricht funktionalen Schulklasse anvisieren, als auch dann, wenn die Schulklasse als eine über unterrichtliche Erfordernisse hinausgehende Gemeinschaft entworfen wird. Die Klassenlehrkraft wird demnach ebenso als Teil der Schulklasse vorgestellt als auch als jene, die die Schulklasse in einer bestimmten Gestalt durch entsprechende pädagogische Einflussnahme erst ermöglicht.

4 Fazit

Folgt man den hier dargestellten Ergebnissen, sind Klassenlehrkräfte – anders als in den Modellierungen der Schulklasse als Gruppe, soziales System oder Netzwerk (vgl. Hübner 2022) – nicht als bloße ‚Gegenüber‘ der Klasse zu denken. Vielmehr gilt ein Zweifaches: (Klassen-)Lehrkräfte können einer Schulklasse nur vorstehen, indem sie sich auch als involviert in sie denken; andersherum sind sie ebenso auch dann, wenn sie sich als Teil der Klasse entwerfen, als Differenten und somit auch dem Kollektiv der Schüler*innen Vorstehende zu denken. In den gruppen-

soziologischen Ansätzen und der Forschung zu den Beziehungsdynamiken in der Schulklasse wird stets von einer hohen Affizierung durch Gruppenprozesse – ohne dies so zu nennen – ausgegangen. Sie lassen die Einzelnen nicht unberührt, so auch die Lehrkraft nicht. Mehr noch als für unterrichtliche Vermittlungsprozesse im engeren Sinne gilt so für die pädagogische Einflussnahme auf Schulklassen aus einer in die Schulklasse involvierten Position der Klassenlehrkraft heraus zugleich, dass sie ohne einen Begriff uneindeutiger Wirkungen pädagogischen Handelns und einer Ambiguitätstoleranz diesen gegenüber nicht auszuhalten sein mögen.

Primärquellen

- Ehrensperger, H. & Stierli, P. (2020): Keine Panik vor Dynamik! Gruppendynamische Kompetenz für den pädagogischen Alltag. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Friedrichs, B.; Klaffke T. & Zergiebel, M. (2017): Klasse werden. Die Bedeutung der Klassenleitung für die Entwicklung einer Klasse. In: Klasse Leiten! (Titel der Ausgabe: Klasse werden), 2-6.
- Friedrichs, B. & Schubert, N. (2013): Das Klassenlehrer-Buch für die Sekundarstufe. Weinheim: Beltz.
- Gietzen, S. (2017): Gemeinsam sind wir stark. Erlebnispädagogische Gruppenaufgaben zur Stärkung der Klassengemeinschaft. In: Sportpädagogik 40 (1), 12-15.
- Großmann, C. (1996): Projekt: Soziales Lernen : ein Praxisbuch für den Schulalltag. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Hoffmann, C. (2009): Eine Klasse – ein Team! Methoden zum kooperativen Lernen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Klippert, H. (1998): Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kreutzjans, M. & Carstens, K. (2014): Einführungsphase für zwei 5. Klassen. In: Universität Hildesheim/Niedersächsische Landesschulbehörde Institut für Psychologie/Niedersächsische Landesschulbehörde Schulpsychologie (Hrsg.): „Prima Klima“ – Ideen zur Verbesserung des Klassenklimas – Projektberichte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der KIK-Fortbildung, 82-94.
Online unter: https://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/psychologie/Arbeitsgruppen/Paedagogische_Psychologie/KIK_Brosch%C3%BCre.pdf#page=14 (Abrufdatum: 03.01.2021).
- Langmaack, B. & Braune-Krickau, M. (2000): Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mitschka, R. (1997): Die Klasse als Team. Ein Wegweiser zum sozialen Lernen in der Sekundarstufe. Linz: Veritas Verlag.
- Mölders, J. (2015): „Wir werden Klasse!“ – Projekt für eine gute Klassengemeinschaft. In: Katechetische Blätter 140 (3), 190-193.
- Pietsch, S. (2017): Klassengemeinschaft im Sinne von Caring community. In: Klasse Leiten! (Titel der Ausgabe: Klasse werden), 3.
- Pilz, M. (2010): Die Entwicklung der Schulklasse als Gruppe hin zur Klassengemeinschaft. Handbuch für Lehrer und Gruppenleiter als Entwicklungshelfer. Norderstedt: Books on Demand.
- Plamenig, B. & Schmut, B. (2006): Gruppenarbeit und Teamentwicklung im Klassenverband. Bausteine für Trainingsspiralen. Graz: Pädagogisches Institut des Bundes in der Steiermark.
- Turek, E. (2011): Klassengemeinschaft. In: polis aktuell. Heft 7, 2. Auflage, Wien.
Online unter: https://www.politik-lernen.at/dl/poolJMJJKomoNoJqx4KJK/pa_2011_7_klassengemeinschaft_webakt.pdf (Abrufdatum: 06.08.2023).
- Wolfsperger, T. (2017): Nachts im Dunkeln... Zwei Tage Erlebnispädagogik zu Beginn des achten Schuljahrs bahnen den Weg zu einer guten Klassengemeinschaft und manch einer wächst über sich hinaus. In: Sportpädagogik 40 (1), 16-19.

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, T. & Bröckling, U. (2018): Jenseits des Individuums. Zur Subjektivierung kollektiver Subjekte. Ein Forschungsprogramm. In: T. Alkemeyer & Bröckling & T. Peters (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript, S. 17-32.
- Benner, D. (2019): Über die eigenlogische Normativität der Erziehung und ihre Bezüge zu anderen Normativitätsansprüchen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 95 (3), 317-332.
- Drope, T. & Rabenstein, K. (2021): Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 2/2021, 315-330.
- Grafhöff, G. (2008): Zwischen Familie und Klassenlehrer. Pädagogische Generationsbeziehungen jugendlicher Waldorfschüler. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann-Ocon, A. (2022): «Organisiertes Vertrauen»? – Bildungshistorische Erkundungen zu Krisen der Klassenlehrperson in der deutschsprachigen Schweiz, 1950er- bis 1980er-Jahre. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 40 (2), 147-160.
- Hübner, M. (2022): Normative Vorstellungen von Schulklassen. Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung 41.
Online unter: <https://univerlag.uni-goettingen.de/handle/3/issn-2198-2384-41>. (Abrufdatum: 07.07.2023).
- Jergus, K. & Thompson, C. (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden: Springer VS, 1-45.
- Kelle, H. (1997): „Wir und die anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 138-176.
- Link, J. (2013): Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik. Am Beispiel der aktuellen Krise der Normativität. In: Zeitschrift für Diskursforschung, 1 (1), S. 7-23.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: D. Garz & K. Krammer (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung, Opladen: Westdeutscher Verlag, 441-471.
- Meseth, W.; Casale, R.; Tervooren, A. & Zirfas, J. (2019): Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Dies. (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, 1-17.
- Moldenhauer, A.; Buck, M.F. & Koinzer, T. (2020): Über Digital Natives, die selbst aktiv werden und Lehrpersonen, die keine Angst vor Tablets haben. Eine Diskursanalyse zum Schreiben über das Lehren und Lernen mit digitalen Medien in praxisinstructiven Zeitschriften für die Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 13 (1), 31-45.
- Möllers, C. (2015): Die Möglichkeit der Normen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Nassehi, A.; Saake, I. & Siri, J. (2015): Ethik – Normen – Werte. Eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Ethik – Normen – Werte. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-9.
- Prose, M. (in diesem Band/2024): The Go-Between. Überlegungen zur Rolle der Klassenlehrkraft und zur Krisenhaftigkeit des Geschehens in Schulklassen – am Beispiel der Figur François Marin im Film „Die Klasse“ In: K. Rabenstein & L. Wicke (Hrsg.): Die Schulklasse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 61-77.
- Rabenstein, K.; Hübner, M. & Wicke, L. (in diesem Band/2024): Zur Betrachtung der Schulklasse als relationalem Prozess. Gegenstandstheoretische Auseinandersetzungen in sozialtheoretischer Perspektive. In: K. Rabenstein & L. Wicke (Hrsg.): Die Schulklasse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 146-162.
- Ullrich, H. (2022): Ein Unikat in der heutigen Lehrerschaft. Reflexionen und Befunde zur Rolle und Professionalität des Klassenlehrers an Freien Waldorfschulen. Pädagogische Rundschau, 76 (1), 45-59.

- Urban, M & Wolf, J. (2018): Zur Bedeutung der Funktion einer Klassenlehrkraft im inklusiven Sekundarstufenunterricht – Spannungsverhältnisse zwischen pädagogischer Beziehung, Kooperation und fachdidaktischer Orientierung. In: A. Langner (Hrsg.). *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 168-174.
- Waldschmidt, A.; Klein, A.; Tamayo Korte, M. & Dalman-Eken, S. (2007): Diskurs im Alltag – Alltag im Diskurs: Ein Beitrag zu einer empirisch begründeten Methodologie sozialwissenschaftlicher Diskursforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8 (2), Art. 15.
- Wiezorek, C. (2006): Die Schulklasse als heimatlicher Raum und als Ort der Einübung in demokratische Haltungen. In: W. Helsper; H.-H. Krüger; S. Fritzsche; S. Sandring; C. Wiezorek; O. Böhm-Kasper & N. Pfaff (Hrsg.): *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 259-292.
- Wrana, D. (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: S. Fegter; F. Kessl; A. Langer; M. Ott; D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung, Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, 123-142.

Autor*innen

Hübner, Marco, M.Ed.

Assoziiert am Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulklasse als Gegenstand diskursiver Praxis, Normativität

Rabenstein, Kerstin, Prof. Dr.

Georg-August-Universität Göttingen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transformation von Schule und Unterricht, Praxistheorie und Ethnografie, Subjektivierung

kerstin.rabenstein@sowi-uni-goettingen.de

Wicke, Lars, Dr.

Georg-August-Universität Göttingen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: sozialtheoretische Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Gegenstandstheorien, Erziehung und Affekt, soziale Ordnung von Schule und Unterricht

lars.wicke@uni-goettingen.de

Swaantje Brill

Zur Konstitution von *Schulklasse* am außerschulischen Lernort Museum

Abstract

Dieser Beitrag geht für einen insgesamt noch wenig erforschten Bereich – dem Museum als außerschulischer Lernort – der Frage nach, wie sich die schulische Besucher*innengruppe¹ als Schulklasse im Museum ‚zeigt‘. Dafür wird anhand ethnografischer Beobachtungen die situative Handlungspraxis der Akteur*innen und Akteur*innengruppen während schulischer Museumsbesuche analysiert und nach Praktiken der (Wieder)-Herstellung der Schulklasse außerhalb der Schule gefragt. Der Beitrag fokussiert dabei die wenig erforschten Aspekte, inwiefern die Herstellung von Disziplin und Körpergemeinschaft an der Konstitution von Schulklasse im Museum beteiligt sind.

1 Einleitung

Schulklassen lassen sich zuallererst in Schule und dort insbesondere in ihrer Funktion für den Unterricht verorten. Neben ihrer formalen Erscheinung als Klassen-Liste und ihrer territorialen Verortung im jeweiligen Klassen-Raum begegnet uns die Schulklasse insbesondere im Unterrichtsvollzug als körperlich kopräserter Zusammenhang (vgl. Rabenstein u. a. 2018). Wolf (2020) bezeichnet gerade den Unterricht als konstitutiv für die Klasse, da hier im Gegensatz zum Pausenhof oder anderen Orten und Zeiten im Schulalltag eine „Klasse [...] erst durch die Anwesenheit von (mindestens) einer, der Klassen- und Schüler*innengemeinschaft nicht zugehörigen Lehrperson zu einem Handlungsgebilde im engeren Sinne“ (ebd. 10) wird. Zum schulischen Alltag gehört die Betonung bzw. Verhandlung von Regeln und Disziplinierungsmaßnahmen sowie die Einübung von Verantwortungsübernahme einzelner gegenüber der Klassengemeinschaft (vgl. Kalthoff & Kelle 2000).

1 Die Bezeichnung Besucher*innengruppe wird hier als methodische Strategie genutzt. Sie ist ein Versuch, sowohl für die Ethnograf*in, als auch für die Leser*innen, die Gruppe zunächst neutral zu beschreiben und zu vermeiden, dass durch die Bezeichnung ‚Schulklasse‘ bereits eine Interpretation der Gruppe vorangestellt wird.

Schulklassen bewegen sich aber nicht nur in der Schule. Das Aufsuchen außerschulischer Lernorte von Schulklassen gehört mittlerweile zu einer gängigen Unterrichtspraxis über alle Schulformen und Jahrgänge hinweg (vgl. Baar & Schönknecht 2018). Mit Blick auf die Besuchspraxis an außerschulischen Lernorten lässt sich fragen, inwiefern sich die Besucher*innengruppe am außerschulischen Lernort als Schulklasse konstituiert. Pech (2008) verdeutlicht aus einer didaktischen Perspektive auf Besuche außerschulischer Lernorte, dass neben der Wissensvermittlung insbesondere schulisch geprägte Vorstellungen zum Handeln und Verhalten der Akteur*innen die Handlungslogiken und damit verbundenen didaktischen und pädagogischen Implikationen vor Ort mitbestimmen. Oder mit den Worten von Budde und Hummrich: „Dort, wo im Unterricht außerschulische Lernorte aufgesucht werden, wird Schule an anderem Orte gemacht, denn sie erfolgt in der Logik der Konstruktion von Unterricht.“ (Budde & Hummrich 2016, 33). Burk u. a. (2008) haben im Titel eines Sammelbandes darauf verwiesen, dass es sich beim Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten um „Schule außerhalb der Schule“ handelt. Sie fragen danach, inwiefern die Schule überhaupt verlassen wird, wenn sich eine Schulklasse an einen außerschulischen Lernort begibt. Diese Perspektive möchte ich in diesem Beitrag auf die Schulklasse zuspitzen und frage daher danach, inwiefern die Schulklasse außerhalb der Schule, genauer am außerschulischen Lernort Museum, zu fassen ist.

Insbesondere im grundschulpädagogischen Kontext zählen Museen zu häufig aufgesuchten außerschulischen Lernorten (vgl. Burk u. a. 2008) über die verschiedenen Fächer und Klassenstufen hinweg. Daher gehören für Museen Schulklassen zu den regelmäßigen Besucher*innengruppen und stellen die größte Zielgruppe museumspädagogischer Angebote dar (vgl. Klingler 2018). Der Museumsbesuch findet in diesem Sinne meist als Variante des Unterrichts und damit in einem spezifischen sozialen Kontext von außerschulischem Lernen statt, in welchem er „in einen sozialen, rechtlichen und organisatorischen Rahmen eingebettet [ist], der Erwartungen über die Art und Weise formuliert, wie miteinander interagiert und kooperiert werden und in welchen Modalitäten Anerkennung zugeschrieben werden soll.“ (Prose 2017, 35) Insgesamt scheinen die museumspädagogischen Vorstellungen hinter den schulischen Ansprüchen an die Inszenierung des Lernortes zu verschwinden. Zu fragen ist danach, inwieweit die Schule bzw. die Schulklassen selbst an dieser Vereinnahmung beteiligt sind oder inwiefern sich Schulklasse als soziales Konstrukt gerade durch das ‚Verschwinden‘ von museumspädagogischen Konstruktionen hervorbringen kann. Wie sich dies in der sozialen Praxis des Museumsbesuchs und ggf. auch in einer Inszenierung als Schulklasse am außerschulischen Lernort gestaltet, ist bisher nicht diskutiert. Zudem ist bisher weder für die Ausgestaltung, noch für die Erforschung von Angeboten im Museum die spezifische soziale Erscheinungsform der Besucher*innengruppe ‚Schulklasse‘ thematisiert.

In dem Beitrag frage ich aus einer praxistheoretischen Perspektive nach der (Wieder-)Herstellung der Besucher*innengruppe als Schulklasse außerhalb der Schule am Beispiel von Museumsbesuchen. Mit dem Versuch, die sozialen Praktiken der spezifischen Besucher*innengruppe ‚Schulklasse‘ im Museum zu beschreiben, trägt mein Beitrag dazu bei, Schulklasse als Konstrukt näher zu bestimmen und auch die Erkenntnisse zu Praktiken des außerschulischen Lernens im schulischen Kontext zu schärfen. Diskussionslinien zum Bereich Disziplin und körperlicher Zusammenhang für Schulklassen können sich dabei als anschlussfähig in der Ausdifferenzierung der Besuchspraxis von Schulklassen im Museum erweisen. Neben Interaktionspraktiken sind auch „stumme“ (Falkenberg 2016, 46), subversive Praktiken von Schüler*innen sowie (pädagogischem) Personal von Interesse, die sich beispielsweise im Bewegen der Besucher*innenkörper durch das Museum oder dem Interagieren mit den Museumsdingen und anderen zufälligen Nachbarschaften zeigen können. Denn die „Schulklasse offenbart sich als Körpergemeinschaft vielleicht auch gerade dann, wenn man ihr außerhalb der Mauern der Institution begegnet, die Schülerkörper formt und -praktiken zusammenknüpft“ (ebd., 46).

2 Forschungsstand

Insgesamt scheint die Schulklasse in der Museumsforschung, genau wie in der in der erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Forschung (vgl. Drope & Rabenstein 2021) vorausgesetzt. Schüler*innen, die als sozialer Verband ins Museum kommen, werden in der Forschung als Schulklasse verhandelt. Eine überblicksartige Literaturrecherche in Bezug auf die explizite Thematisierung von Schulklassen in Museen zeigt, dass sie lediglich als Besucher*innengruppe und quantitative Einheit erwähnt werden oder eher als Randinformation zur Stichprobenakquise erscheinen, indem einzelne Kinder und Jugendliche aus Schulklassenangeboten während des Museumsbesuchs beobachtet oder nachträglich befragt werden. Insgesamt finden Schulklassen insbesondere in fachdidaktischen und museumspädagogischen Forschungs- und Konzeptionszusammenhängen Erwähnung.

Konkret zeigt sich in der fachdidaktisch geprägten Forschung zum außerschulischen Lernort, dass diese meist mit Blick auf Kompetenzentwicklung, Lernprozesse, die didaktische Gestaltung sowie Motivations- und Interessenförderung hin betrieben wird (vgl. Baar & Schönknecht 2018). In einer Studie zu Schulklassenbesuchen in naturwissenschaftlich-technischen Museen (vgl. Lewalter & Geyer 2009) wurde beispielsweise das situationale Interesse der Schüler*innen und dessen Zusammenhang zur Besuchsgestaltung untersucht. Insgesamt zeigte sich hier ein starker Einfluss der begleitenden Lehrkraft für die Interessensentwicklung in

der Lernumgebung, obwohl die Lehrkraft selbst nicht im Zentrum der Vermittlungsarbeit steht, sondern das Besuchskonzept eine eigenständige Erarbeitung der Ausstellungselemente vorsieht. Hier wird bereits deutlich, dass die Anwesenheit der Lehrperson eine Auswirkung auf die Schüler*innen in der Besuchspraxis zu haben scheint, die es in der sozialen Praxis auszudifferenzieren gilt.

In museumspädagogischen Auseinandersetzungen wird die Schulklasse auf konzeptionell-organisatorischer Ebene in ihrer besonderen Erscheinungsform als große Personengruppe thematisiert (vgl. Klingler 2018), der durch die zur Verfügungstellung eines ausreichenden Platzangebots oder einsprechender methodischer Planungen der Sozialform (wie Kleingruppenarbeiten) zu begegnen sei. Auch die zeitliche Rahmenbedingung scheint von Bedeutung für die Anforderungen an museumspädagogische Angebote für Schulklassen, denn diese kommen nur für eine begrenzte Zeit, meist 90-120 Minuten, ins Museum. Eine Befragung von museumspädagogischem Personal zeigt, dass sie durch die Zeitbegrenzung eine Einschränkung der Qualität ihrer Arbeit in Kauf nehmen, indem sie beispielsweise Methoden unter Zeitdruck durchführen und damit Details weniger Beachtung schenken (vgl. ebd.).

In Angebotsausschreibungen speziell für die Zielgruppe Schulklasse findet vor allem der institutionelle Kontext Berücksichtigung, indem eine Bezugnahme auf schulische Vorgaben, wie Lehrplanbezug oder einheitliche Prüfungsanforderungen erfolgt (vgl. Rupprecht 2016). Hierbei spielen Angaben zu Schulstufe bzw. Altersstruktur der Schüler*innen bzw. mögliche Lehrplan-, Schulbuch- und Prüfungsanbindungen eine Rolle (vgl. Klingler 2018). Klingler hält für die Untersuchung von Schulklassenbesuchen in Museen beispielsweise fest, dass gerade auf didaktischer Untersuchungsebene vielfältige Zielsetzungen formuliert und angestrebt werden und museumsspezifische Ziele, wie die Objektbegegnung, nur einen kleinen Bruchteil der Diskussionen zu schulklassengerechten Vermittlungsangeboten darstellen (vgl. ebd.). Pandel (2006) beschreibt diese Entwicklung des Verhältnisses zwischen Schule und Museumspädagogik als bedenklich, da die Museumsvermittlung in der Ausgestaltung von Besuchsformaten durch die Schule vereinnahmt zu werden scheint, indem sie die Schule imitiert und darüber der besondere Charakter des Lernorts Museum verloren ginge. In fallspezifischen empirischen Untersuchungen von Schulklassen in Kunstmuseen arbeitet Hofmann (2015) heraus, dass gerade an ‚echten‘ Objekten – im Gegensatz zu Reproduktionen – besondere Erfahrungen für die Besucher*innen ermöglicht werden. Aneignung und Vermittlung stehen dabei in Wechselwirkung, in der alle Beteiligten des Museumsbesuchs (Schüler*innen, Lehrer*in sowie Museumspädagog*in) die Situation mitgestalten. Er betont außerdem die als ‚unspezifisch‘ bezeichnete Rolle der Lehrperson im Zusammenhang mit ‚ihrer‘ Klasse und im Kontrast zu anderen pädagogischen Teilnehmer*innen.

In verschiedenen sowohl fach- als auch museumspädagogischen Forschungszusammenhängen wird deutlich, dass die Interaktionspraxis von Schüler*innen-gruppe und den pädagogischen Fachkräften (Lehrer*innen sowie Museumspädagog*innen) eine Relevanz für die Ausgestaltung des Schulklassenbesuchs hat. Welche Rolle in diesem Zusammenhang auch die Schulklasse in ihrer speziellen sozialen Distinktion spielt, bleibt in den Ausführungen offen.

In Publikationen im Bereich der Museumsvermittlung wird die Schulklasse somit zwar als wichtige Bezugsgruppe des pädagogischen Angebots aufgeführt, für die ein Ort konzeptionell didaktisch zu erschließen sei (vgl. Noschka-Roos 2016), die Klasse in ihrer Konstitution wird allerdings nicht zum Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung. Insgesamt überwiegt für museumspädagogische Auseinandersetzungen – ähnlich wie in der allgemeinen Schul- und Unterrichtsforschung – ein Forschungsinteresse am sozialen und kognitiven Entwicklungskontext einzelner Individuen einer Schulklasse oder den Lern- und Wissensvermittlungskontexten des Vermittlungsprogramms.

Im Zusammenhang mit der Erforschung sozialer Praktiken bei Besuchen außerschulischer Lernorte werden Kinder als soziale Akteur*innen im außerschulischen Unterrichtsetting beforcht (vgl. Brill 2019; Flügel & Landrock 2020), jedoch bisher stärker auf die Frage gerichtet, inwiefern die situative Handlungspraxis der einzelnen Akteur*innen einer schulischen bzw. pädagogischen Logik entsprechen ohne spezielle Hinwendung zur Schulklasse in ihrer sozialen Verfasstheit und dessen Bedeutung für die Besuchspraxis. Inwiefern aber auch die Schulklasse als Besucher*innengruppe an der Herstellung von Besuchsformaten und der Besuchspraxis beteiligt ist, steht nicht zur Diskussion. Unberücksichtigt bleibt daher bislang die Bearbeitung der Klasse als das, was sie in ihrem praktischen Vollzug ist bzw. als was sie entworfen wird. Sowie die Auseinandersetzung damit, inwiefern sich die Konstruktion der Klasse als soziale Eigenheit außerhalb der Schule vollzieht und etwa ihre Bedingtheit durch Schule und Unterricht abseits der Schule, am außerschulischen Lernort Museum. Es wird zwar das Lernen im Museum thematisiert, aber nicht die sozialen Verhältnisse von Schulklassen, in denen dies geschieht, etwa Fragen der Verantwortlichkeit von (Klassen)Lehrkräften für Schulklassen, Fragen der Herstellung von Disziplin in einem sozialen Verband oder Fragen der – auch körperlichen – Orientierung aneinander, durch die ein gemeinsamer Museumsbesuch mit hergestellt wird. In ihrer Handlungslogik als spezielle Besucher*innengruppe ‚Schulklasse‘, die in ihren Ansprüchen an den Ort und ihrer Handlungspraxis vor Ort erst die Schule an den außerschulischen Lernort mitbringt, ist die Schulklasse am außerschulischen Lernort bisher nicht beforcht.

Ich frage in diesem Beitrag daher aus einer praxistheoretischen Perspektive, wie sich die Klasse im Museumsbesuch situiert und in welchen Praktiken sie dabei (performativ) als Einheit hergestellt wird (vgl. Rabenstein 2023). Von der Hin-

wendung zur Praxis an außerschulischen Lernorten bzw. auf Schulklassen, die sich von der Schule wegbewegen, verspreche ich mir die Eröffnung einer Perspektive, die weniger durch institutionelle Routinen geprägt ist und die Konstruktionsleistungen der an der Museumsbesuchspraxis Beteiligten deutlicher hervortreten lässt. Das Potential liegt in der Sichtbarmachung alltäglicher Praxis außerhalb ihres alltäglichen Territoriums, da hier eingeübte Praktiken von Schulklassen irritieren und durch den Ort ggf. befremden können. Im Kontext des hier vorgestellten Teilergebnisses eines Forschungsprojekts zu Kindern am außerschulischen Lernort Museum hat sich insbesondere der Blick auf Disziplinierungspraktiken und Körpergemeinschaften in Schule und Unterricht als anschlussfähig erwiesen. Die Analyse verweist auf die Hervorbringung von Schulklasse insbesondere durch Vergemeinschaftungsprozesse sowie Regelkonformität bzw. Sanktionierungsmaßnahmen.

3 Die empirische Perspektive auf die Schulklasse im Museum

Das dem empirischen Teil zugrundeliegende Datenmaterial ist in Zusammenhang eines ethnografischen Forschungsprojekts zum außerschulischen Lernort Museum (vgl. Brill 2019) entstanden, in dem Kinder in unterschiedlichen Besuchsförmaten, wie Schulklassenbesuchen, Ferienangeboten für Kinder sowie privaten Museumsbesuchen im Familienkontext ethnografisch begleitet wurden.

Die ethnografische Forschungsstrategie, insbesondere die Methode der teilnehmenden Beobachtung, ist in besonderer Weise geeignet, soziale Praktiken zu betrachten und zu beschreiben (vgl. Hirschauer & Amann 1997; Friebertshäuser 2012). Schulklassen werden in der ethnografischen Forschung als weitestgehend gegeben vorausgesetzt (vgl. Rabenstein 2023), dies gilt es durch den ethnografischen Forschungsstil zu irritieren. Der nicht alltägliche außerschulische Ort, an dem diese Praktiken hervorgebracht und untersucht werden, kann dabei helfen, das Beobachtete – also hier im Spezifischen die Besucher*innengruppe Schulklasse – als unmittelbarer, unvorhersehbarer und irritierender zu begreifen und damit analytisch zu konkretisieren. Da dem Forschungsvorhaben und dem beforschten Feld eine schulpädagogische Perspektive zugrunde liegt, wird die ethnografische Kinderforschung zu einer „ethnographischen Schülerforschung“ (Wiesemann 2005, 23), die eine analytische Spezifizierung von Kindern und Schüler*innen insbesondere vor dem Hintergrund schulpädagogischer Forschungsgegenstände (und -themen) sinnvoll erscheinen lässt. Ziel ist es daher, die besondere institutionelle Formung auch außerhalb der Schulmauern analytisch zu berücksichtigen. Im Forschungsprojekt stehen Handlungspraktiken von Kindern in Museumsbesuchen im Vordergrund, um pädagogische Praktiken des außerschulischen Lernens in formellen Besuchssettings abseits ihrer programmatischen Intention zu beschreiben.

In der Datenanalyse wird deutlich, dass die Schulklasse als spezifische Gruppe in ihrer sozialen Form eng mit der Praxis außerschulischen Lernens verweben zu sein scheint. Daher soll im Folgenden das empirische Material (Beobachtungsprotokolle), das während der ethnografischen Begleitung von der Besucher*innengruppe ‚Schulklasse‘ im ethnologischen Museum entstanden ist, mit dem Fokus auf ihre Herstellung bearbeitet werden. Die Daten wurden in Bezug auf Praktiken, Re-Adressierungen und die in ihnen aufgerufenen Normen ausgewertet (vgl. Rabenstein & Steinwand 2016). Im Fokus der Analyse stehen mögliche Herstellungspraktiken der Gruppe als Schulklasse am außerschulischen Lernort Museum. In der Analyse zeigen sich Ähnlichkeiten bzw. Wiederholungen, die auf Handlungspraktiken verweisen, die bei verschiedenen Schulklassenbesuchen beobachtet wurden.

Die Ausschnitte entstammen der Beobachtung zweier Schulklasse, die exemplarisch ausgewählt wurden, um die Analyseüberlegungen aufzuzeigen. Hier wird zunächst relevant, wie die Besucher*innengruppe mit der Aushandlung von Regeln in das Feld des außerschulischen Lernorts Museum einsozialisiert wird. Danach folgt das Material in seinen Auszügen der Chronologie einer Museumsführung, wobei zunächst analytisch die Formationen des Gruppenkörpers und dessen Bedeutung für die Konstitution der Schulklasse in den Blick genommen werden. Die Analyse schließt mit der Fokussierung einer krisenhaften Situation während des museumspädagogischen Angebots und den darin verwobenen schulischen und außerschulischen Logiken des Feldes bzw. der Besucher*innengruppe.

3.1 Kollektivieren und Positionieren über Regeln: (Wieder-)Herstellung des Klassenkollektivs am außerschulischen Lernort

- (1) „Nachdem nun fast alle Kinder auf der Toilette waren, begrüßt die Museumsmitarbeiterin die Klasse und befragt die Kinder zu den Regeln im Museum: „Passt auf, ich sach mal so, alles was in der Schule gilt, sind auch hier Regeln. Jetzt sammeln wir Museumsregeln.“ Die Kinder melden sich und listen ziemlich schnell auf, dass man im Museum nicht rennen und nichts anfassen darf. Dann macht die Museumsmitarbeiterin noch auf eine „spezielle“ Museumsregel aufmerksam, zu der sie erklärt, dass sie im Gebäude immer vorweg läuft, um der Gruppe den Weg zu zeigen. Einige Kinder reagieren mit einem leichten Nicken, woraufhin sich die Museumsmitarbeiterin Richtung Treppe dreht und die Gruppe ihr zurück ins Erdgeschoss folgt.“ (BPM2_ Schule B_1.-4 Jgst.)

Die Begrüßung der Institutionsvertreterin wird mit der Klärung von Regeln, die während des gemeinsamen Museumsbesuchs gelten, kombiniert. In der sprachlichen Kollektivierung („Jetzt sammeln wir“) wird zum gemeinschaftlichen Tun im Museum aufgerufen. Auch wenn das „wir“ sprachlich keine Begrenzung der Gruppe darstellt, beteiligen sich lediglich die Kinder und die Museumsmitarbeiterin am Aus-

tausch, die Begleitpersonen und die Ethnografin treten in der Beschreibung nicht handelnd hervor. Inwiefern die Mitarbeiterin mit der nun folgenden Besprechung der „*Museumsregeln*“ die Kindergruppe oder die gesamte Besucher*innengruppe adressieren, bleibt an dieser Stelle unklar. Auffällig ist, dass dabei ein ritualisiertes Verfahren von Melden und Drannehmen zwischen Kindern und Mitarbeiterin aufgeführt wird. „Der Interaktionssequenz Fragen-Melden-Aufrufen kommt als kleinste soziale Einheit eine grundlegende Funktion bei der Ordnung von Unterricht zu: Normen werden verhandelt, Wissen abgefragt, körperliche Handlungen ausgerichtet.“ (Budde 2011, 141) Budde bezeichnet die erzieherische Herstellung von Arbeitsatmosphäre sowie die Regulierung des fachbezogenen Diskurses als „doing class“ (ebd., 142). Für diesen Kontext adaptiert könnte zunächst die Formulierung ‚doing Unterricht‘ verwendet werden, da hier Praktiken des routinierten Unterrichtsgeschehens am außerschulischen Lernort re-inszeniert und normative Verhaltensstandards bei Schüler*innen abgeprüft werden. Diese Spiel- und Sprechregeln organisieren nicht nur die Abfolge der einzelnen Sprechakte, sondern bringen auch soziale Positionen von z. B. Lehrpersonen und Schüler*innen (vgl. ebd.) hervor. Während in einem Vieraugengespräch zwischen Lehrperson und Schüler*in eine solche Meldepraxis nicht erforderlich wäre, wird sie durch die Kommunikation im Gruppenkontext notwendig. Die Gruppenkonstellation Schulklasse erzeugt hier die Struktur einer Meldeordnung und greift routiniert auf die aus der Unterrichtsforschung bekannte Gesprächspraxis eines Unterrichtsgesprächs (vgl. Wenzel 2010) zurück. Die Kinder signalisieren durch die von der Museumspädagogin aufgerufen Melde- und Sprechbeiträge eine „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer & Buschmann 2017, 272), die sich auch in unterrichtlichen Kontexten und insbesondere in Momenten der Neuformation von Klassengruppen (vgl. Rabenstein u. a. 2018) wiederfinden lässt und als Herstellung der Voraussetzungen zur Unterrichtsteilnahme verstanden werden kann. Solche performativ hervorgebrachten (und wie in 3.3 dargestellt auch zur Umsetzung zugespitzten) Regeln und Disziplinierungsmaßnahmen dienen der Organisation von Klassengemeinschaft und sollen störungsfreies Lernen ermöglichen (vgl. Kalthoff & Kelle 2000).

Im oben dargestellten Datenausschnitt wird eine routinierte Abfolge der unterrichtlichen Gesprächsorganisation als Praktik implizit im Kontext des außerschulischen Lernorts Museum aufgegriffen. Auch die im Gespräch inhaltlich verhandelten Schulregeln werden von der Mitarbeiterin zu „*Museumsregeln*“ überführt und in der Besonderheit des Ortes sogar noch erweitert. Indem die Mitarbeiterin eine „spezielle“ Regel für den Museumsbesuch etabliert, verweist sie auf die Besonderheit des Ortes bzw. des „Gebäudes“ (denn hier gelten noch weitere Regeln). Allerdings bringt die dann folgende Regel keine Besonderheit des Ortes hervor, sondern etabliert eine spezifische Relevanz ihrer Person im Gruppengefüge: Sie geht „vorweg“, die Gruppe folgt. Die Vorgabe wird gleich im Anschluss durch das Hinterherlaufen ins Erdgeschoss aufgeführt und damit bestätigt. So entsteht

im gleichförmigen Tun der verschiedenen Einzelkörper ein kollektives Ganzes, ein Gruppenkörper aus besuchender Schulklasse (Kinder und Lehr- bzw. Begleitpersonen), der der Museumsmitarbeiterin in und später auch durch den Ausstellungsbereich folgt. Die Positionen der unterschiedlichen Akteur*innen im Setting Museumsbesuch scheinen somit gleich zu Beginn verhandelt: Es ist die Museumsmitarbeiterin, die der Gruppe die Richtung, sowohl im sozialen Verhalten (Regeln), als auch im körperlichen Verhalten (Bewegung durch den Museumsraum), weist. Die Gruppe wird mit ihrer schulischen Herkunft adressiert, ihr Anknüpfen an die von dort an den außerschulischen Lernort Museum mitgebrachten Logiken scheint im Beobachtungsfeld willkommen und funktional.

3.2 Körperliche Formationen in Vermittlungssettings: Die Schulklasse als Körpergemeinschaft

Im Folgenden fokussiert die Analyse das nuancenhafte Aufblitzen des Gruppengefüges in verschiedenen Beobachtungssettings.

- (2) „Als ich zurück ins Foyer komme, ist die Klasse im Museum angekommen und die Museumsmitarbeiterin läuft mit der Gruppe hinter sich auf mich bzw. die Treppen zur Garderobe zu. (...) Die Museumsmitarbeiterin deutet der Gruppe den Weg die Treppe hinunter und teilt mir mit, dass sie noch mal schnell zurück in ihr Büro müsse, da sie etwas vergessen habe. Sie biegt an der Treppe nach oben ab, ich folge der Gruppe nach unten. Unten angekommen versammelt sich die Kindergruppe um die Lehrerin herum und das anfängliche aufgeregte Gewusel wird etwas ruhiger. Die Lehrerin blickt über die Gruppe hinweg durch den Raum. Mir scheint, als warten die Kinder und die Lehrerin auf Anweisungen. Da die Museumsmitarbeiterin noch nicht da ist, landet der suchende Blick der Lehrerin letztendlich auf mir. Ich vergewissere mich, dass die Museumsmitarbeiterin noch nicht zurück ist, deute dann zu einer Tür und führe die Kinder in die Sammelgarderobe zu einer leeren Metallkiste, wo sie ihre Jacken und Taschen reinlegen können, so wie ich es bei den letzten Museumsbesuchen beobachtet habe.“ (BPM2_Schule B_1.-4 Jgst.)
- (3) Diese beobachtete Sequenz ereignet sich während der museumspädagogischen Führung mit einer Schulklasse im Ausstellungsbereich des Museums. Nach einem kurzen Gespräch mit einem Kind beschreibt die Ethnografin ihre Reaktion nach dem von der Lehrerin eingeforderten Gesprächsabbruch wie folgt:
 „Dann werden wir von der Lehrerin mit einem „Schhhhhht“ unterbrochen. Ich fühle mich daraufhin ertappt und auch etwas schuldig, da ich auf das Gespräch mit dem Jungen eingegangen bin. Daher wende ich meinen Blick wieder nach vorne zur Museumsmitarbeiterin und versuche, wie der Rest der Gruppe, so ihren Erklärungen zu dem Ausstellungsstück zu folgen.“ (BPM1_Schule A_4. Jgst.)

In den Protokollauschnitten werden Laufwege und Blickrichtungen der Besucher*innen (sowie der Ethnografin) nach „*vorne*“, „*hinter*“ oder „*um ... herum*“ beschrieben, die sich auf kollektive Körperausrichtungen bzw. Bewegungsrichtungen der Gruppe beziehen.

Ausschnitt (2) macht deutlich, dass sich die Besucher*innengruppe in ihrer Bewegung durch den Raum zunächst an der Position der Museumsmitarbeiterin bzw. ihren Anweisungen orientiert, so wie es in Materialausschnitt (1) bereits als Regel aufgerufen wurde. Nun kommt es aber zur Abwesenheit der Museumsmitarbeiterin. Der suchende Blick der Lehrerin deutet auf eine Desorientierung und damit einhergehende Neuorientierung der Lehrerin hin, die sich in der Ethnografin als neuer Bezugspunkt auflöst. Diese scheint sich ihrer soeben erlangten Ersatzfunktion als Orientierungshilfe der Lehrerin bewusst zu sein, denn sie versichert sich zunächst, ob sie nun an Stelle der Mitarbeiterin agieren soll, bevor sie dies mit Anweisungen an die Kindergruppe umsetzt und so ihrer Rolle Rechnung trägt. Die Kindergruppe hingegen wird weniger orientierungslos beschrieben, sie scheinen nicht irritiert, sondern routiniert ihre Bewegungsrichtung durch den Raum an der Position an der Lehrkraft auszurichten. Mit der Weitergabe der Koordination seitens der Lehrerin an die Ethnografin übernimmt diese nun wiederum die Zuweisung der Kindergruppe in Richtung Sammelgarderobe. Auch hier agiert die Kindergruppe wieder in routinierter Weise den Wechsel der Orientierungsperson aus und bewegt sich nach Anweisung der Ethnografin in Richtung Sammelgarderobe. Die Blickrichtungen und Handlungen der Besucher*innen scheinen sich an den außerschulischen bzw. museumskundigen Akteur*innen zu orientieren, sie werden im Zusammenspiel mit den ortsfremden Besucher*innen als ortskundige und mit dem Ablauf des Museumsbesuchs vertraute und dafür zuständige Akteur*innen des Museumsbesuchs hervorgebracht. Die Lehrperson ist dabei Bindeglied zwischen Schüler*innengruppe und außerschulischen Akteur*innen bzw. zwischen als ortsunkundig und als ortskundig markierten Personen.

In Materialauschnitt (3) scheint zunächst der Auftakt der Sequenz in Bezug auf die Involvierung der Ethnografin interessant. Hier wird ein parallel zu der laufenden Museumsführung geführtes Gespräch zwischen der Ethnografin und einem Kind von der Lehrerin unterbrochen, indem diese geräuschvoll dazu auffordert, leise zu sein. Das beschriebene Schuldeingeständnis der Ethnografin gepaart mit ihrem direkten Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus auf die Museumsmitarbeiterin verweist darauf, dass sie sich ihres vermeidlichen Regelbruchs bewusst ist. Als Reaktion wird ein regelkonformes Handlungswissen (Gesprächsabbruch und Fokus auf das Vermittlungsgeschehen) hervorgebracht, dass die störungsfreie Vermittlungsordnung wiederherzustellen vermag. Für den ethnografischen Feldzugang beschreibt Meier solche mimetischen Anpassungsleistungen als zuweilen notwendig, um sich einzelnen Akteur*innen des Feldes anzunähern, auch unter der Gefahr der sozialen Haftbarkeit (vgl. Meier 2019). Hier wird der Versuch

der Beziehungsgestaltung zu einem Kind durch die Lehrerin interveniert, bis ein störungsfreies Vermittlungsgeschehen wiederhergestellt wird.

Außerdem sind in dieser Beobachtungssequenz weitere Körperformationen zentral für ein Konstitutionsverständnis des Feldes: Hier wird nach einem unterbrochenen Zweiergespräch zwischen Kind und Ethnografin eher beiläufig auf die Blickrichtung der Gruppe (hier verstanden als Kinder, Lehrerin und Ethnografin) verwiesen, die als nach „vorne“ auf die Museumsmitarbeiterin gerichtet beschrieben wird. Die Körper der Gruppe orientieren sich an ihrer lokalen Position im Museumsraum. Über unterschiedliche Beschreibungen im Datenmaterial hinweg kann eine solche Orientierung der Museumsmitarbeiterin als wiederkehrende Praktik ausgemacht werden. Häufig ist die körperliche Ausrichtung der Gruppe gepaart mit einer kommunikativen Bezugnahme der Mitarbeiterin auf ein nahegelegenes Ausstellungsstück oder eine Handlungsaufforderung (wie Anweisungen zum Ortswechsel oder für Blickrichtungen). Die Formation von Mitarbeiterin und thematisiertem Exponat in Kombination mit einer vortragsartigen Interaktion erinnert an schulischen Frontalunterricht, indem der Lehrkörper und das Unterrichtsding zentrale, richtungsweisende Akteure sind, an denen sich die Körper der Lernenden orientieren bzw. sich ausrichten (nach vorne schauen, Ding betrachten, der vermittelnden Person folgen).

Die in der Analyse verdeutlichte Ausrichtung der Körper wird nicht nur an einzelnen, etwa besonders interessierten oder regelfolgenden Individuen hervorgebracht. Die Beobachtungen verweisen auf kollektive Formationen der Körper, die von der Ethnografin durch ihre, wenn auch unterschwellige Beschreibung, als relevant markiert werden. Die gemeinsame Choreografie gleicht einer Schwarmbewegung, die sich in den körperlichen Gruppenbewegungen und -interaktionen als gleichförmiges Laufen, Stehen, Sitzen und Melden der Gruppe bzw. ihrer Körpergemeinschaft zeigt. Solche Routiniertheiten von Gruppen beschreibt Falkenberg (2013) in ihrer ethnografischen Studie zu Schülerpraktiken im Klassenraum bzw. Schulalltag in Bezug auf „erfahrene Schülerkörper“ (ebd., 23) beispielsweise anhand von intuitiven Variationen des Stillsitzens, die ebenfalls in den ethnografischen Beobachtungen von Schulklassen im Museum auszumachen sind. Falkenberg betont für empirische Analysen die Notwendigkeit einer Betrachtung von „stummen Praktiken“ (ebd.) im Datenmaterial, die in dem eher diskurszentrierten schulischen Feld schwerer auszumachen sind. Denn das „Schweigsame in den Bewegungen und Gesten von Schüler*innen bildet die andere Seite des Diskurses – als leiser Gegendiskurs zur Hegemonie des Sprachlichen, der eine Klasse als Körpergemeinschaft verbindet.“ (ebd., 3) Am außerschulischen Lernort zeigt sich eine solche Bewegungspraxis der Körpergemeinschaft Schulklasse durch intuitive Variationen des Hinterherlaufens und -blickens. Die Gruppenformation mit der Museumspädagogin als Orientierungspunkt dokumentiert sich daher nicht nur durch die Präsenz der Sprecherin in verbalen, sondern auch in stummen körperlichen Praktiken.

3.3 Zusammenspiel pädagogischer Akteure am außerschulischen Lernort: Die Schulklasse als Gelingensbedingung

- (4) „Die Gruppe wird noch ein paar Mal von der Museumsmitarbeiterin ermahnt leise zu sein und gleichzeitig weist sie darauf hin, dass heute besonders viel los sei im Museum. Während sie versucht, ihre Ausführungen fortzusetzen, wirkt sie zunehmend angestrengt von der Unruhe im Raum. Als zwei Jungen vorne erneut beginnen miteinander zu reden, bittet sie die Lehrerin, nun etwas zu der Klasse zu sagen. Diese reagiert schnell: „Ihr wisst, dass wir darüber, also über das Museum hier, einen Test schreiben, das haben wir besprochen. Also passt auf, das ist alles wichtig, das habe ich euch gesagt ... und wenn es jetzt nicht leise ist und besser läuft, dann schreiben alle als Hausaufgabe einen Aufsatz über den Besuch hier heute. Und das wird dann gemacht. So. Die Museumsmitarbeiterin bedankt sich bei der Lehrerin und fährt mit ihrer Erzählung fort.“ (BPM1_Schule A_4. Jgst.)

Dieser Ausschnitt stellt Unruhe verursachende Einflüsse (andere Besucher*innen, Ton- und Lichtinstallationen im Ausstellungsbereich) im Ausstellungsraum sowie die Reaktionen verschiedener Akteur*innen dar, es wird eine krisenhafte Situation des Museumsbesuchs und deren Bearbeitung beschrieben. Die in der Beobachtung dokumentierten Ermahnungen werden kollektiv an die gesamte „Gruppe“ gerichtet. Gleichzeitig verweist die Museumsmitarbeiterin außerdem auf den regen Betrieb im Museum. Die Unruhe, die von den Ausstellungsininstallationen und im Ausstellungsraum ausgeht, wird in den Ermahnungen der Mitarbeiterin jedoch nicht als Unruhequelle mit verhandelt und auch andere Besucher*innen werden von ihr nicht als Störende adressiert oder gar ermahnt. Es ist davon auszugehen, dass sich ihre Aufforderungen leise zu sein explizit auf die Kindergruppe beziehen, da im nächsten Moment die Lehrerin um Unterstützung beim Herstellen von Ruhe in „der Klasse“ gebeten wird. Obwohl in der Beobachtung nur einzelne sich unterhaltende Kinder beschrieben werden und die anderen Störquellen außerhalb der Gruppe auch von der Mitarbeiterin benannt werden, soll hier wieder das Klassenkollektiv adressiert werden. Mit dem Verweis auf die „Klasse“ wird darüber hinaus ein explizit schulischer Kontext eröffnet, von dem sich die Museumsmitarbeiterin durch die Delegation der Ermahnung an die Lehrerin abzugrenzen scheint. Die Lehrerin leistet der Aufforderung sogleich folge, indem sie an eine anstehende Leistungsüberprüfung erinnert und damit – allerdings recht vage – auf die Relevanz der Vermittlungsinhalte verweist. Sie überträgt auf diese Weise die Aufforderung der Museumsmitarbeiterin „leise zu sein“ in die Anweisung an die Kinder aufzupassen und sich den sehr unspezifisch als „wichtig“ bezeichneten Inhalten „über das Museum hier“ zu widmen, um später einen Test absolvieren zu können. Ihre Ansprache beendet sie mit der Androhung einer Sanktionierung der Schüler*innen in Form von um-

fangreichen Hausaufgaben. Die Bezugnahmen auf Leistungsüberprüfung und Hausaufgaben eröffnen einen explizit schulischen Kontext und übertragen den Museumsbesuch und seine disziplinarischen Folgen in den Unterricht der Schulklasse. Die Kinder werden hier nicht als Museumsbesucher*innen adressiert, sondern als Schüler*innen außerhalb der Schule. Erst die geforderte Disziplinierungsmaßnahme seitens der Museumsmitarbeiterin führt hier zur Notwendigkeit der Problembearbeitung (Ruhestörung) (vgl. Richter 2019) innerhalb der Besucher*innengruppe, die eine Wiederherstellung von Disziplin zum Ziel hat. Die Lehrperson wird nun als schulische Figur und Teil der Konstitution der Klasse deutlich: Ihre schnelle Reaktion wirkt routiniert und auch unter den Kindern regt sich keine Irritation oder gar Protest. Ermahnung und „normierende Sanktion“ (Hess 2020, 64ff) bzw. kollektive Bestrafung erscheinen in diesem Zusammenhang als eingebaute Logik von Schule und Unterricht. Richter beschreibt solche routinierten Problem- bzw. Regelbearbeitungsprozesse als „Praktiken reaktiver Disziplinierung“ (Richter 2019, 256) im Kontext pädagogischer Strafen, die zum Ziel haben, schulische Ordnung herzustellen. Gerade außerhalb des regulären, fachlichen Unterrichts scheinen solche Verhandlungen von Disziplinierungsmaßnahmen, wie Strafen oder auch Lob, zur Herstellung eines verträglichen Sozialverhaltens und Zusammenwirkens bedeutsam gemacht und klassenöffentlich kontextualisiert zu werden.

Indem es hier zu einer für die Museumsmitarbeiterin, die zunächst als Stellvertreterin der Lehrerin (vgl. Flügel 2005) fungiert, zu einer krisenhaften Situation gesteigerter Unruhe kommt und eine andere als ihr in ihrem Handlungsspektrum zur Verfügung stehenden Form der Ermahnung vonnöten zu sein scheint, wird die Lehrerin, die bis dato in der Beschreibung der Museumsführung nicht in Erscheinung getreten ist, als weitere und unterstützende Instanz in das Geschehen eingebunden. Zusammengefasst kann konstatiert werden, dass die Kindergruppe von der Museumsmitarbeiterin für Unruhe und die Lehrperson für Ruhe verantwortlich gemacht werden.

Die Unruhe, die von den Ausstellungsinstallationen und im Ausstellungsraum ausgeht, wird nicht als Unruhequelle mit verhandelt und auch andere Besucher*innen werden nicht als Störende adressiert oder gar ermahnt. Das Außerschulische der beobachteten Situation, also die Installationen und die anderen Besucher*innen der Ausstellung, die mit ihren akustischen und visuellen Reizen zumindest die Aufmerksamkeit der Ethnografin in Anspruch zu nehmen scheinen, sowie die Museumsmitarbeiterin, die bisher durch die Ausstellung geführt hat, sind aus der beobachteten sozialen Praxis der Verhandlung von Ruhe (Ermahnung, Androhung von Sanktionen) ausgeschlossen bzw. entziehen sich dieser ab einem gewissen Punkt (durch Delegation an die Lehrerin) explizit.

4 Resümee

Schulklassenbesuche gehören zum musealen Alltag, gehört der Schulklassenalltag auch ins Museum? Der Besuch außerschulischer Lernorte ist zumindest in Grundschulen, insbesondere im Fach Sachunterricht, programmatisch verankert. Wie sich allerdings der Besuch einer Schulklasse an Orten außerhalb der Schule in seiner gelebten Praxis vollzieht, ist bislang zumindest abseits seiner didaktischen Konzeptionalisierung nicht erforscht. In diesem Beitrag wurden daher beispielhaft Schulklassenbesuche in einem ethnologischen Museum aus praxistheoretischer Perspektive analysiert und diskutiert, mit dem Ziel, die Verfertigung von Schulklasse außerhalb der Schule genauer auszuloten und damit den Diskurs zur Konstitution von Schulklasse als ein soziales Geschehen zu erweitern.

Der Beitrag entfaltet die Eigenlogik des Feldes und versucht so, die Anwesenheit von Schulklassen am außerschulischen Lernort praxistheoretisch zu entselbstverständlichen. Im beobachteten museumspädagogischen Angebot wird der vertraute Umgang aller Akteur*innen im Feld mit Praktiken des Vermittelns in schulischen Gruppen aufgezeigt. Der beobachtete Museumsbesuch am außerschulischen Lernort Museum ruft diese Ordnung selbst an, irritiert sie nicht, sondern bringt eine Bearbeitung eigener Handlungsprobleme hervor, die unter Rückgriff auf vertraute Interaktions- und Handlungspraktiken erfolgt, die auch einer schulischen Ordnung (vgl. Kalthoff & Kelle 2000) entsprechen.

Mit dem fokussierten Blick auf die Logik des pädagogischen Feldes wurden in der Analyse verschiedene Konstitutionsmechanismen der Gruppe als schulisches Kollektiv aufgezeigt. Zum einen wurde dargestellt, wie die Besucher*innengruppe auf schulische Regeln verwiesen wird und wie im gemeinsamen körperlichen Tun die routinierten Schülerkörper in einer Körpergemeinschaft hervorgebracht werden. In Verbindung mit der Bearbeitung krisenhafter Situationen während des Museumsbesuchs wird die Abgrenzung von außerschulischen und schulischen Logiken und die Bedeutung der Schulklasse als soziales Geschehen, das für das Gelingen eines reibungslosen museumspädagogischen Verlaufs verantwortlich ist, deutlich. Mit der Bewegung aus der Schule heraus verliert die Schulklasse ihr charakteristisches Merkmal der klassenräumlichen territorialen Abgrenzung zu anderen Gruppen (vgl. Kelle 1997) und auch die Lehrperson ist nicht mehr der einzige bzw. hauptsächliche Orientierungspunkt der Gruppe. Wie sich im dargestellten Datenmaterial zeigt, wird jedoch beim Besuch von Schulklassen am außerschulischen Lernort Museum die Frage nach territorial unabhängigen Abgrenzungspraktiken in impliziten kollektivierenden Handlungspraktiken der Gruppe (Kinder und Begleitpersonen) bzw. des Schwarms aufgelöst, in dessen Kollektiv die Lehrperson entweder in den Hintergrund zu rücken scheint oder im Sinne einer Vermittlungsordnung von der Museumsmitarbeiterin als Unterstützung Anruferin erfährt. Sie ist während des Museumsbesuchs daher eher ein fluider Teil der

sozialen Gemeinschaft ‚Schulklasse‘, die insbesondere in krisenhaften Situationen zur Wiederherstellung von Ruhe als Kernelement schulischer Ordnung beiträgt. Die Analyse zeigt auf, wann welche Akteur*innen und Akteur*innengruppen zum Konstrukt Schulklasse am außerschulischen Lernort Museum gezählt werden. Verdeutlicht werden kann, durch welche Praxis wie und wann die Lehrperson in- bzw. exkludiert wird und letztendlich, inwiefern das (pädagogische) Handeln im Museum zur Herstellung der Schulklasse beiträgt. Die Konstitution von Schulklasse durch ihre Gruppenakteur*innen ist situativ variabel, mal als Kinderkollektiv und mal als eingeübtes Zusammenspiel von Lehrperson und Kinderkollektiv zu verstehen. So wird nicht nur Schule am außerschulischen Lernort Museum, sondern auch Museumsbesuch durch die Schulklasse gemanaged.

Die in der Analyse herausgearbeiteten situierten Praktiken in Schulklassenbesuchen verweisen insbesondere auf formale schulische Logiken, die durch die Schulklasse an den außerschulischen Lernort mitgebracht werden bzw. die sich dort wieder herstellen. Das Außerschulische tritt dabei in den Hintergrund. Allerdings zeichnen sich Museen in ihrer programmatischen Anlage als außerschulische und non-formale Bildungsorte aus. Die Erforschung der Konstitution von anderen Besuchsgruppen, die den Lernort in weniger formalisierten Kontext von beispielsweise Familien- und Freizeitangeboten, Themenführungen, Ausstellungseröffnungen, speziellen Events etc. besuchen könnte hier einen kontrastierenden Vergleich fördern. Weiterhin könnte sich als ertragreich erweisen, Schulklassen als soziale Geschehen auch an anderen außerschulischen Lernorten ethnografisch zu beforschen. Gerade teilnehmende Beobachtungen an Orten, die kein pädagogisch-didaktisches Arrangement aufweisen und als weitestgehend nicht-formal im pädagogischen Sinne beschrieben werden können, wie Orte in der freien Natur, öffentliche Orte, Industriestandorte, etc., hätten eventuell das Potential, das formal schulische und darin das schulklassenspezifische des Besuchs weiterführend zu pointieren.

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017): Befähigen. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 7-52.
- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Brill, S. (2019): Museen als außerschulische Lernorte: Eine Annäherung an die Perspektive von Kindern. In: H. Giest, A. Hartinger & M. Knörzer (Hrsg.): Forschendes Lernen im Sachunterricht. Veröffentlichung zur GDSU Jahrestagung 2018. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 71-81.

- Budde, J. (2011). Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zu Verteilung des Rederechts im Unterricht. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 12 (1), 125-148.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: J. Erhorn & J. Schwir (Hrsg.): *Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung*. Bielefeld: transcript, 29-52.
- Burk, K.; Rauterberg, M. & Schönknecht, G. (2008): *Schule außerhalb der Schule: Lehren und Lernen an außerschulischen Orten*. Frankfurt/M.: Grundschulverband.
- Drope, T. & Rabenstein K. (2021): Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22 (2), 315-330.
- Falkenberg, M. (2016): *Stumme Praktiken: Die Schweigsamkeit des Schulischen* (Vol. 15). Stuttgart: de Gruyter.
- Flügel, K. (2005): *Einführung in die Museologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Flügel, A. & Landrock, I. (2020): Zwischen Teilnehmerorientierung und Sache – Kinder am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 9 (1), 65-79.
- Friebertshäuser, B. (2012): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher und ethnographischer Geschlechterforschung auf Körperinszenierungen im Jugendalter. In: F. Ackermann; T. Ley; C. Machold & M. Schrödter (Hrsg.): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 97-114.
- Hess, A. (2020): *Disziplin und Leistung im Alltag einer zweiten Grundschulklasse: Eine ethnographische Studie* (Vol. 81). Wiesbaden: Springer.
- Hofmann, F. (2015): *Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung. Fallspezifische empirische Untersuchungen zu zwei Schulklassen und einer Kita-Gruppe in Kunstmuseen*. München: kopaed.
- Kalthoff, H. & Kelle, H. (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (5), 698-700.
- Kelle, H. (1997): „Wir und die Anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 138-167.
- Klingler, F.I. (2018): *Lernort Museum: Eine empirische Untersuchung der Gestaltung museumspädagogischer Angebote für Schulklassen*. Göttingen: Georg-August Universität.
- Lewalter, D. & Geyer, C. (2009): Motivationale Aspekte von schulischen Besuchen in naturwissenschaftlich-technischen Museen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12 (1), 28-44.
- Meier, M. (2019): Spannungsfelder ethnographischer (Schul- und Unterrichts-)Forschung. In: *Methoden und Methodologien der Bildungsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa, 46-66.
- Noschka-Roos, A. (2016): Theorien zur Bildung im Museum. In: B. Commandeur; H. Kunz-Ott & K. Schad (Hrsg.): *Handbuch Museumspädagogik*. München: Kopaed, 43-55.
- Pandel, H.J. (2006): Museumspädagogische Materialien in der Geschichtskultur. *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 5. Jg, 109-118.
- Pech, D. (2008): Wer ist eigentlich unterwegs? Kindverständnisse und „außerschulische Lernorte“. In: K. Burk; M. Rauterberg & G. Schönknecht (Hrsg.): *Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten*. Frankfurt/M.: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, 125), 66-72.
- Proske, M. (2017): Unterricht als kommunikative Ordnung – Eine kontingenzgewärtige Beschreibung und deren professionsbezogene Konsequenzen. In: C. Fridrich; G. Mayer-Frühwirth; R. Potzmann; W. Greller & R. Petz (Hrsg.): *Forschungsperspektiven*, 9. Jg., Münster/Wien: LIT, 27-49.
- Rabenstein, K. (2023): Zur Herstellung der Schulklasse in Artefakten. Eine Praxeografie zu ersten Tagen von neuen 5. Klassen. *ZISU–Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 12 (1), 154-170.

- Rabenstein, K.; Idel, T.-S.; Reh, S. & Ricken, N. (2018): Funktion und Bedeutung der Schulklasse im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Anderen-Verhältnissen aus ethnographischen Fallstudien. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (2), 179-197.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2016): Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht: Ethnografische Videobeobachtungen. In: U. Rauin; M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim: Beltz Juventa, 242-262.
- Richter, S. (2019): *Pädagogische Strafen in der Schule – Eine Ethnografische Collage*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rupprecht, C. (2016): Schule und Museum. In: B. Commandeur; H. Kunz-Ott & K. Schäd (Hrsg.): *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung im Museum*. München: Kopaed, 267-273.
- Wenzel, T. (2010): Sich-Melden – Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. In: *sozialersinn*, 11 (1), 33-52.
- Wiesemann, J. (2005): *Wohin führt die Forschung im Klassenzimmer?* In: G. Breidenstein & A. Prengel (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Wiesbaden: VS Verlag, 15-36.
- Wolf, E. (2020): Unterrichtsbeginn – Zur Entzauberung des Anfangs. In: I. Kollmer & H. König, (Hrsg.): *falltiefen. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung* Institut für Erziehungswissenschaft 06, 8-18.

Autorin

Brill, Swaantje

Universität Siegen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulpädagogik, sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung und außerschulische Lernorte

swaantje.brill@uni-siegen.de

Autor*innen

Brack, Lydia, Dr. phil.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung zum Lehrberuf, Subjektivierungsanalysen, (Post-)Digitalität und Unterricht aus der Perspektive der Kindheitsforschung
brack@ph-ludwigsburg.de

Brill, Swaantje

Universität Siegen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulpädagogik, sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung und außerschulische Lernorte
swaantje.brill@uni-siegen.de

Caruso, Marcelo, Prof. Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transnationale Bildungsgeschichte, Gouvernamentalität, Geschichte der Bildungsmedien
marcelo.caruso@hu-berlin.de

Fuhrmann, Laura, Dr.

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung, Hausaufgaben, Differenz und soziale Ungleichheit
lafuhrma@uni-mainz.de

Goldmann, Daniel, Dr. phil.

Universität Tübingen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schultheoretisch informierte qualitativ-rekonstruktiv Forschung in den Themen Schulentwicklung, LehrerInneninteraktion, unterrichtliche Vermittlungsprozesse
daniel.goldmann@uni-tuebingen.de

Hübner, Marco, M. Ed.

Assoziiert am Arbeitsbereich Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: Schulklasse als Gegenstand diskursiver Praxis, Normativität
m.huebner.97@web.de

Isensee, Fanny, M. A.

Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: US-amerikanische und transatlantische Bildungsgeschichte, Geschichte des Schulwegs, Wissensgeschichte
fanny-lynne.isensee@hu-berlin.de

Jahr, David, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung (insbes. Dokumentarische Methode), Didaktik der politischen Bildung, Theorie und Praxis von Service Learning
david.jahr@politik.uni-halle.de

Katenbrink, Nora, Dr. phil.

Universität Bielefeld

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: rekonstruktive Schulforschung und Unterrichtsforschung; Professions- und Professionalisierungstheorie und -forschung

Nora.katenbrink@uni-bielefeld.de

Lischka-Schmidt, Richard, Dr. phil.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul-, Professions- und Unterrichtsforschung

richard.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Proske, Matthias, Prof. Dr.

Universität zu Köln

Arbeitsbereich Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtstheorien und Schulsystem

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie des Unterrichts und der Schule, Persistenz und

Wandel von Schule und Unterricht, Professionsforschung und Lehrer*innenbildung

m.proske@uni-koeln.de

Rabenstein, Kerstin, Prof. Dr.

Georg-August-Universität Göttingen

Arbeitsschwerpunkte: Transformation von Schule und Unterricht, Praxistheorie und Ethnografie, Subjektivierung

kerstin.rabenstein@sowi-uni-goettingen.de

Raggl, Andrea, HS-Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Tirol

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung, Ethnographie, Grundschulforschung

andrea.raggl@ph-tirol.ac.at

Rauh, Bernhard, Prof. Dr.

Universität Regensburg

Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Pädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Psychoanalyse, Psychoanalytische Diskursanalyse, Inklusion und Transklusion

bernhard.rauh@ur.de

Töpper, Daniel, M. A.

Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Preußische Bildungsgeschichte, Wissensgeschichte, Medialität Sexueller Bildung

daniel.toepper.1@hu-berlin.de

Wagener, Uta

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kreativität in Lernprozessen, Lehrer*innenbildung,

Selbstreguliertes Lernen

uta.wagener@uni-oldenburg.de

Wicke, Lars, Dr.

Georg-August-Universität Göttingen

Arbeitsschwerpunkte: sozialtheoretische Grundlagen erziehungswissenschaftlicher

Gegenstandstheorien, Erziehung und Affekt, soziale Ordnung von Schule und Unterricht

lars.wicke@uni-goettingen.de

Wolf, Eike, Dr.

Universität Osnabrück

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schule und Unterricht, Erziehungs- und Bildungstheorie,

Methoden rekonstruktiver Sozialforschung

eike.wolf@uni-osnabrueck.de

Die Schulklasse ist ein in der erziehungswissenschaftlichen Schul- und Unterrichtsforschung eher randständig beleuchtetes Thema. Zwar wird schon lange in Schulklassen geforscht, jedoch noch kaum zur Schulklasse. Wenig weiß man also darüber, wie Schulklassen im Schulalltag pädagogisch gestaltet werden. Die Beiträge dieses Bandes fragen nach dem Zusammenspiel organisatorischer und pädagogischer Praktiken der Schulklassengestaltung, nach unterschiedlichen Möglichkeiten der sozialtheoretischen Rahmung und Erforschung der Schulklasse. Zudem erkunden die Beiträge, wie sich die Schulklasse auch jenseits des Klassenraums und im Sprechen von Lehrkräften über sie konstituiert. Der Band gibt Einblicke in Forschungen zur Schulklasse als einer spezifischen sozialen Praxis und konturiert Perspektiven für die qualitative Schul- und Unterrichtsforschung zur Schulklasse.

Die Herausgeber*innen

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein ist seit 2011 Professorin für Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen.

Dr. Lars Wicke ist seit 2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen.

Der Band basiert auf den Beiträgen und Diskussionen der im März 2023 am Institut für Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen realisierten Arbeitstagung zur Schulklasse.

978-3-7815-2672-3



9 783781 526723