

Fuhrmann, Laura; Wolf, Eike

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

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, S. 43-60



Quellenangabe/ Reference:

Fuhrmann, Laura; Wolf, Eike: Zur Konstitution der Schulklasse. Praxis- und strukturtheoretische Perspektiven auf Aggregatzustände der Klasse zwischen Organisation und Interaktion - In: 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, S. 43-60 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319416 - DOI: 10.25656/01:31941; 10.35468/6128-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319416>

<https://doi.org/10.25656/01:31941>

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

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* Aggregierungen 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: Hattest 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 gebener Zeit unterwerfen oder aber sie werden durch diese auch von anderen Personen identifizier- 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“ (Overmann 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“ (Overmann 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-begrueßt/> (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“ (Overmann 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 Schulklasse wird als organisationaler „Rahmen“ (Goffman 1980, 19) für die Unterrichtsinteraktion installiert.

4.2 Die Schulklasse 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 Schulklasse 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 Aggregationsform, 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 Schulklasse 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 Verweishorizonten 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 ausnämliche 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 Schulklasse 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