

Katenbrink, Nora; Wagener, Uta

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

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. 95-110



Quellenangabe/ Reference:

Katenbrink, Nora; Wagener, Uta: Die Herstellung einer gemeinsamen Ordnung am Schulanfang. Eine Rekonstruktion an einem Beispiel aus dem Morgenkreis - 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. 95-110 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319441 - DOI: 10.25656/01:31944; 10.35468/6128-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319441>

<https://doi.org/10.25656/01:31944>

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

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. Bräü; 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