pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Rabenstein, Kerstin; Hübner, Marco; Wicke, Lars

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

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. 146-163

Quellenangabe/ Reference:
Rabenstein, Kerstin; Hübner, Marco; Wicke, Lars: Zur Betrachtung der Schulklasse als relationalem Prozess. Gegenstandstheoretische Auseinandersetzungen in sozialtheoretischer Perspektive - 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. 146-163 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319475 - DOI: 10.25656/01:31947; 10.35468/6128-08

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319475
https://doi.org/10.25656/01:31947

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Kerstin Rabenstein, Marco Hübner und Lars Wicke

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

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

1 Einleitung

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

doi.org/10.35468/6128-08

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

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

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

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

doi.org/10.35468/6128-08

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

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

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

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

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

doi.org/10.35468/6128-08

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

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

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

doi.org/10.35468/6128-08

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

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

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

doi.org/10.35468/6128-08

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

Drittens liegt zunehmend eine Reihe von empirischen Studien der *Netzwerkforschung* zur Schulklasse vor, die auf das „Innenleben'" (Nicht 2013, 210) von Schulklassen als aus Interaktionen hervorgehendes Beziehungsgeflecht und wesentliche Ressource schulischer Sozialisation (vgl. Schäfer & Salisch 2013) und schulischen Lernens (vgl. Zander u. a. 2017) fokussieren. Die Schulklasse wird dabei aufgrund ihrer Organisation überwiegend als eine gegebene und klar abgrenzbare Einheit angenommen (vgl. Friemel & Knecht 2009), die aus mehreren Teilnetzwerken (Individuen, Dyaden, Peers) besteht (vgl. Zander u. a. 2017). In Netzwerkstudien werden

doi.org/10.35468/6128-08

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

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

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

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

doi.org/10.35468/6128-08

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

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

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

doi.org/10.35468/6128-08

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

3 Praxistheoretische Grundeinstellungen einer Betrachtung der Schulklasse als relationalem Prozess

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

doi.org/10.35468/6128-08

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

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

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

doi.org/10.35468/6128-08

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

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

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

doi.org/10.35468/6128-08

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

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

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

doi.org/10.35468/6128-08

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

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

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

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

doi.org/10.35468/6128-08

wird, das Dinge maßgeblich mit beinhaltet. Praktiken können als Materialisierung anderer Situationen, Orte und Zeiten verstanden werden, die dafür, gemeinsam Klasse zu werden, von entscheidender Bedeutung sind.
Statt nun einen Ausblick auf Forschungsperspektiven, die sich auf Basis praxistheoretischer Perspektivierungen von Schulklassen ergeben, zu formulieren, wollen wir einen anderen Akzent setzen und einen Ausblick auf die Positioniertheit der Ethnograf*innen selbst in Schulklassen werfen und damit eine Justierung unseres Verständnisses als ethnografisch Forschende in der praxistheoretischen Forschung zur Schulklasse vorschlagen.

4 Ausblick

Für die ethnografische Schul- und Unterrichtsforschung ist die Schulklasse eine zentrale Bezugsgröße: Sie ist oft der Schauplatz, der es für Ethnograf*innen möglich macht, sich in das soziale Geschehen zwischen Schüler*innen und/oder Lehrkräften zu involvieren, teilnehmende Beobachtungen zu realisieren und den Alltag von Schule oder Unterricht im Detail jeden Tag aufs Neue nachzuvollziehen. Diese Selbstverständlichkeit, mit der der Klasse in der Anlage ethnografischer Studien in der Schule begegnet wird, wird nur selten in Bezug auf die sie konstituierenden Prozesse befragt, die Schulklasse selbst selten zum Gegenstand der Forschung gemacht (vgl. Kelle 1997; Falkenberg 2013). Zu Tage tritt die Selbstverständlichkeit allerdings dann, wenn sie irritiert wird: etwa wenn der Zugang der Forschenden in eine neue Schulklasse zunächst verwehrt wird, weil diese sich in den Augen der Klassenlehrperson am Anfang in einer entscheidenden Findungsphase befindet, wie Katrin Zaborowski, Michael Meier und Georg Breidenstein (2011) berichten. Auch können Feldforscher*innen irritiert sein, wenn die als selbstverständlich angenommene Schulklasse gar nicht als dominante Organisationsstruktur im Alltag individualisierenden Unterrichts zu Tage tritt, wie Kerstin Rabenstein und Till-Sebastian Idel, Sabine Reh und Norbert Ricken (2018) andeuten.
Wir wollen an dieser Stelle nicht dafür sprechen, dass diese Selbstverständlichkeit, die für das Vorhandensein der Schulklasse angenommen wird, ein Fehlschluss ist, den es für künftige Forschungen zu vermeiden gilt. Stattdessen wollen wir dafür plädieren, jene angenommene Selbstverständlichkeit im Sinne einer den Forschungsprozess mitprägenden Grenzrealisierung auf die Frage nach den Konstitutionsbedingungen der Schulklasse selbst rückzubeziehen. Nicht nur in ethnografischen Forschungen zur Schulklasse lässt sich so eine Involviertheit Forschender in den Gegenstand annehmen, die aus der Verschränkung von theoretischen und methodologischen Vorannahmen, Aufenthalten in der Klasse, aber auch von Erfahrungen der eigenen Schulzeit in einem Klassenverbund resultiert. Diese Verschränkungen selbst betrachten zu können, verweist den Forschenden

doi.org/10.35468/6128-08

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

Literaturverzeichnis

Alkemeyer, T. & Bröckling, U. (2018): Jenseits des Individuums. Zur Subjektivierung kollektiver Subjekte. Ein Forschungsprogramm. In: U. Bröckling; T. Alkemeyer & T. Peter (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript, 17-31.

Apel, H. J. (2002): Herausforderung Schulklasse. Klassen führen – Schüler aktivieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Barad, K. (2012): Agentieller Realismus. Berlin: Suhrkamp.

Barad, K. (2014): Diffracting Diffraction. Cutting Together-Apart. In: Parallax 20 (3), 168-187.

Baus, M. & Jacoby, K. (1976): Sozialpsychologie der Schulklasse. Bochum: Kamp.

Begert, T. (2019): Klassenzusammenhalt und schulisches Problemverhalten. Wiesbaden: Springer VS.

Buschmann, N. & Ricken, N. (2018): „Jenseits der Person" – oder doch bloß „diesseits"? Ein Kommentar zum Problem der ‚kollektiven Subjektivierung'. In: U. Bröckling; T. Alkemeyer & T. Peter (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript, 317-325.

Clemens, I. (2015): Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft. Die Potentiale der Netzwerktheorie für eine kulturwissenschaftliche und kulturtheoretische Ausrichtung der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Drope, T. & Rabenstein, K. (2021): Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 22 (2), 315-330.

Falkenberg, M. (2013): Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen. Stuttgart: Lucius & Lucius.

doi.org/10.35468/6128-08

Friemel, T. & Knecht, A. (2009): Praktikable vs. tatsächliche Grenzen von sozialen Netzwerken. Eine Diskussion zur Validität von Schulklassen als komplette Netzwerke. In: R. Häußling (Hrsg.): Grenzen von Netzwerken. Wiesbaden: Springer VS, 15-32.

Getzels, J. & Thelen, H. (1960): The Classroom Group as a Unique Social System. In: N. B. Henry (Hrsg.): The dynamics of instructional groups: Sociopsychological aspects of teaching and learning. Chicago: University of Chicago Press53-82.

Gordon, C. W. (1959): Die Schulklasse als ein soziales System. In: P. Heintz (Hrsg.): Soziologie der Schule. Köln: Westdeutscher Verlag, 131-160.

Harks, M. & Hannover, B. (2017): Sympathiebeziehungen unter Peers im Klassenzimmer: Wie gut wissen Lehrpersonen Bescheid? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 20 (3), 425-448.

Harks, M. & Hannover, B. (2020): Wie gut kennen Lehrkräfte die Peerbeziehungen der Schülerinnen und Schüler? Eine Untersuchung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester und erfahrenen Lehrkräften. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 48 (2), 199-219.

Häußling, R. (2007): Zur Positionsvergabe im Unterricht. Interaktionen und Beziehungen in ersten Schulklassen und ihre Folgen. In: K. Westphal & N. Hoffmann (Hrsg.): Orte des Lernens – Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim/München: Juventa, 207-224.

Häußling, R. (2010): Zur Verankerung der Netzwerkforschung in einem methodologischen Relationalismus. In: C. Stegbauer (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Wiesbaden: Springer VS, 65-78.

Heintel, P. (1975): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß. In: K. Buchinger; J. Huber & W.

Herlyn, I. (1994): Gruppen in schulischen Lehr- und Lernprozessen. In: B. Schäfers (Hrsg.): Einführung in die Gruppensoziologie. Geschichte-Theorien-Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 227-247.

Herzog, W. (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: R. Becker (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 163-202.

Hirschauer, S. (2014): Intersituativität. Teleinteraktionen und Koaktivitäten jenseits von Mikro und Makro. In: Zeitschrift für Soziologie (Sonderheft), 109-133.

Hübner, M. (2022): Normative Vorstellungen von Schulklassen. Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung 41.
Online unter: https://univerlag.uni-goettingen.de/handle/3/issn-2198-2384-41 (Abrufdatum: 07.07.2023).

Hoffmann-Ocon, A. (2022): «Organisiertes Vertrauen»? – Bildungshistorische Erkundungen zu Krisen der Klassenlehrperson in der deutschsprachigen Schweiz, 1950er- bis 1980er-Jahre. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 40 (2), 147-160.

Jahnke, J. (1982): Sozialpsychologie der Schule. Opladen: Leske + Budrich.

Joas, H. & Knöbl, W. (2004): Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kelle, H. (1997): „Wir und die Anderen". Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag, 138-167.

Kindermann, T. A. (2007): Effects of Naturally Existing Peer Groups on Changes in Academic Engagement in a Cohort of Sixth Graders. In: Child Development 78 (4), 1186-1203.

Kindermann, T. A. & Vollet, J. W. (2014): Social networks within classroom ecologies: peer effects on students' engagement in the context of relationships with teachers and parents. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17 (5), 135-151.

Klaas, M. (2013): Perspektiven auf die jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe. Eine mehrperspektivische Betrachtung unter besonderer Berücksichtigung der Rekonstruktion des Erlebens von Kindern in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe. Köln: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln.
Online unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:38-50880. (Abrufdatum: 02.01.2022).

Kühl, J. (2016): Walking Interviews als Methode zur Erhebung alltäglicher Raumproduktionen. Europa Regional, 23 (2), 35-48.

doi.org/10.35468/6128-08

Latour, B. (2001): Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität. In: Berliner Journal für Soziologie 11 (2), 237-252.

Latour, B. (2004): How to talk about the body? The normative Dimension of Science Studies. In: Body and Society 10 (2-3), 205-229.

Luhmann, N. (2008): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nicht, J. (2013): Schulklassen als soziale Netzwerke. Wiesbaden: Springer VS.

Parsons, T. (1968/2012): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: U. Bauer; U. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103-124.

Pearl, R.; Leung, M.-C.; Acker, R. v.; Farmer, T. W. & Rodkin, P. C. (2007): Fourth- and Fifth-Grade Teachers' Awareness of Their Classrooms' Social Networks. In: The Elementary School Journal 108 (1), 25-39.

Petillon, H. (1980): Soziale Beziehungen in Schulklassen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Proske, M. (in diesem Band/2024): The Go-Between. Überlegungen zur Rolle Klassenlehrkraft und zur Krisenhaftigkeit des Geschehens in Schulklassen – am Beispiel der Figur François Marin im Film „Die Klasse". In: K. Rabenstein & L. Wicke (Hrsg.): Die Schulklasse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 61-77.

Rabenstein, K., Idel, T.-S., Reh, S. & Ricken, N. (2018): Funktion und Bedeutung von Schulklassen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Anderen-Verhältnissen aus ethnographischer Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2), 179-197.

Rabenstein, K. (2023): Zur Herstellung der Schulklasse in Artefakten. Eine Praxeographie zu neuen 5. Klassen. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 12 (1), 154-170.

Rabenstein, K. & Wicke, L. (in diesem Band/2024): Die Schulklasse als Gegenstand der Schulforschung: Thematisierungen und weiterführende Ansatzpunkte qualitativer Forschung. In: Dies. (Hrsg.): Die Schulklasse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-22.

Rauh, B. (2024): Die Schulklasse – ein triadisch strukturierter Bildungsraum. In: K. Rabenstein & L. Wicke (Hrsg.): Die Schulklasse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.130-145.

Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), 282-301.

Reckwitz, A. (2015): Sinne und Praktiken. Die sinnliche Organisation des Sozialen. In: H. K. Göbel & S. Prinz (Hrsg.): Die Sinnlichkeit des Sozialen. Wahrnehmung und materielle Kultur. Bielefeld: Transcript, 441-455.

Reckwitz, A. (2016): Praktiken und ihre Affekte. In: H. Schäfer (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: Transcript Verlag, 163-180.

Saldern, M. v. (1987): Sozialklima von Schulklassen. Frankfurt/M.: Lang.

Schäfer, H. (2016): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: Transcript, 163-180.

Schäfer, M. & Salisch, M. v. (2013): Das Individuum und die Peers. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 62 (3), 171-178.

Schäfer, O. (1971): Die Schulklasse. Zur Gruppenstruktur der Gymnasialklasse. Bericht über eine Untersuchung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 9, 120-130.

Schatzki, T. (2002): The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change. University Park.

Schmidt, R. (2012): Soziologie der Praktiken. Berlin: Suhrkamp.

doi.org/10.35468/6128-08

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

Autor*innen

Rabenstein, Kerstin, Prof. Dr.
Georg-August-Universität Göttingen
Arbeitsschwerpunkte: Transformation von Schule und Unterricht, Praxistheorie und Ethnografie, Subjektivierung
kerstin.rabenstein@sowi-uni-goettingen.de

Wicke, Lars, Dr.
Georg-August-Universität Göttingen
Arbeitsschwerpunkte: sozialtheoretische Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Gegenstandstheorien, Erziehung und Affekt, soziale Ordnung von Schule und Unterricht
lars.wicke@uni-goettingen.de

Hübner, Marco, M. Ed.
Assoziiert am Arbeitsbereich Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: Schulklasse als Gegenstand diskursiver Praxis, Normativität
m.huebner.97@web.de

doi.org/10.35468/6128-08