

Goldmann, Daniel; Katenbrink, Nora

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

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. 164-181



Quellenangabe/ Reference:

Goldmann, Daniel; Katenbrink, Nora: Kamerad\*innen, Peers oder Freunde? Organisationstheoretische Reflexionen der Schulklasse am Beispiel des Abschreibens - 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. 164-181 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319486 - DOI: 10.25656/01:31948; 10.35468/6128-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319486>

<https://doi.org/10.25656/01:31948>

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-Licence: <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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Daniel Goldmann und Nora Katenbrink*

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

### **Abstract**

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

### **1 Einleitung: Peers or what?**

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

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

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

## 2 Ambivalenz der Schulklasse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3 Die Schulklasse als Organisationseinheit – zwischen Kameradschaft, Cliques und Freundschaften

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

#### 3.1 Kameradschaft

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

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

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

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

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

### 3.2 Cliquen

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

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

### 3.3 Freundschaftsgruppen

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

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

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

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

## 4 Das Abschreiben als empirische Illustration

### 4.1 Das Abschreiben als kameradschaftliche Praxis

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

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

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

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

Die folgenden empirischen Beispiele aus Interviews mit Schüler\*innen der Sekundarstufen I und II<sup>5</sup> illustrieren die Theorie und können damit den Gewinn einer organisationstheoretischen Grundlegung der Phänomene veranschaulichen<sup>6</sup>. In ihnen zeigt sich, dass das Abschreiben eine alltägliche, ‚normale‘ Bearbeitung dieses Scheiterns darstellt:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4.2 Abschreiben als brauchbare Illegalität

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

Die obigen Ausführungen beschreiben das Entstehen und die Fortsetzung einer totalinklusiven Solidargemeinschaft. Alle Schüler\*innen einer Schulklasse sind qua formaler Zugehörigkeit Teil dieser Gemeinschaft und können sich dieser bedienen oder darin Verdienste erweisen. Gerade weil diese Gemeinschaft nicht an schulische Leistung, Milieuzugehörigkeit, Freundschaften oder die Möglichkeit, jugendkulturelle Werte und Praxen zu bedienen, gekoppelt ist, sondern deren Zugehörigkeit ausschließlich durch ein diese Gemeinschaft zuwiderlaufendes Verhalten wie Streber- oder Schmarotzertum gefährdet werden kann, kann sie einen zentralen Beitrag zur pädagogisch bzw. schulisch gewünschten Klassengemeinschaft<sup>7</sup> darstellen. Nicht auf Basis pädagogischer Absichten und gutem Zureden, sondern aufgrund eines Eigeninteresses der Schüler\*innenschaft werden alle Mitglieder einer Klasse integriert. Es erscheint uns sehr wahrscheinlich, dass dieses Eigeninteresse wirksamer und dauerhafter als pädagogische Maßnahmen der Klassenbildung zu einer Klassengemeinschaft beitragen. D. h. die Solidarität und der Zusammenhalt, der durch die Unterwanderung schulischer Normen erzeugt wird, ist nicht nur im pädagogischen Interesse der Schule, sondern wahrscheinlich führt diese Abweichung auch zu einer größeren Erfüllung des schulischen Ziels der Gemeinschaftsbildung als die Schule diese selbst je erzeugen könnte. Die Organisation Schule hat folglich ein eigenes, aber zu verheimlichendes Interesse an der Abweichung von ihren eigenen (!) formalen Regeln.

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

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

## 5 Zusammenfassung und Ausblick

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

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

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

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

## Literaturverzeichnis

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

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

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

## Autor\*innen

Goldmann, Daniel, Dr. phil.

Universität Tübingen

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

daniel.goldmann@uni-tuebingen.de

Katenbrink, Nora, Dr. phil.

Universität Bielefeld

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

Nora.katenbrink@uni-bielefeld.de