

Jahr, David

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

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. 182-196



Quellenangabe/ Reference:

Jahr, David: Wie lässt sich die Schulklasse rekonstruieren? Eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive am Beispiel politischer Schulklassenmilieus - 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. 182-196 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319498 - DOI: 10.25656/01:31949; 10.35468/6128-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319498>

<https://doi.org/10.25656/01:31949>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

David Jahr

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

Abstract

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

1 Einleitung: Die Schulklasse als kommunikative Sozialität überwinden

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Praxeologische Wissenssoziologie: Die Schulklasse zwischen Unterrichtsmilieu und Peerkultur

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

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

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

Schulprogramm, curriculare Vorgaben, Schul- oder Klassenregeln. Die empirisch beobachtbare Praxis der Schulklasse ist *keine* direkte Ableitung solcher Regeln und Normen, sondern eine (Neu-)Konstitution dieser kommunikativen Wissensbestände in einer bestimmten Relation mit den habituellen Komponenten der Beteiligten, also ihrer konjunktiven Wissensbeständen. Aufbauend auf der Differenz von kommunikativem und konjunktiven Wissen lässt sich von einer primären, *konjunktiven Sozialität* und einer sekundären, *kommunikativen Sozialität* sprechen. Am Beispiel Schulklasse verdeutlicht bedeutet dies, dass Kinder und Jugendliche auf Grund einer formalen Setzung zu einer Schulklasse gehören – veranschaulicht bspw. als Name im Klassenbuch. Jenseits dieser *kommunikativen* Sozialität als (Zwangs-)Gemeinschaft mehrerer Kinder bzw. Jugendlicher bildet sich im sozialen Geschehen eine *konjunktive* Sozialität heraus, allein schon da die beteiligten Kinder bzw. Jugendlichen wiederholt zusammenkommen und eine gemeinsame Geschichte bzw. „Historizität“ (Herzog 2009, 173) herausbilden. Diese primäre konjunktive Sozialität entspricht der Zugehörigkeit zu einem *konjunktiven Erfahrungsraum*. Der konjunktive Erfahrungsraum ist das zentrale Konzept der Praxeologischen Wissenssoziologie. Als „objektiv-geistiger Strukturzusammenhang“ (Mannheim 1980, 94) wird er synonym auch als *Milieu* bezeichnet (vgl. Bohnsack 2014). Solche Milieus konstituieren sich durch gemeinsamen Vollzug der Praxis und verbinden Menschen auf einer existenziellen Ebene. Konjunktive Erfahrungsräume treten auf unterschiedlich abstrakten Ebenen auf: als gesellschaftliche, organisationale oder interaktive (bzw. gruppenhafte) konjunktive Erfahrungsräume (vgl. Bohnsack 2017). Damit umschreibt das Konzept konjunktiver Erfahrungsraum sowohl auf interaktiven face-to-face Praxen beruhende Kollektive wie Sportvereine, Peer-Groups oder eben Schulklassen, als auch auf strukturähnlichen (gesellschaftlichen) Erfahrungen basierende Milieus wie das Schüler*in-Sein oder die Zugehörigkeit zu einer Generation. In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive stellen Organisationen keine Einheit dar, sondern differenzieren sich in verschiedene organisationale Erfahrungsräume (Organisationsmilieus) aus. Am Beispiel Schule verdeutlicht: Zwar wird bspw. durch ein Schulprogramm oder -leitbild eine Einheit der Schule suggeriert, die Praxen an der Schule zerfallen jedoch in unterschiedliche Räume wie Unterrichts-Interaktionen, Lehrpersonen-Meetings, die Schulleitung etc. Die Unterschiede der Erfahrungsräume einer Organisation lassen sich mit der hier verfolgten Frage zu den Konstitutionskontexten der Schulklasse verdeutlichen. Ausgangspunkt ist die Unterscheidung zwischen den beruflichen Akteur*innen der Organisation, also den Lehrpersonen, und der Klientel als jenen Personenkreis, über dessen „Identität und Biografie entschieden wird“ (Bohnsack 2020, 7). Erstens lassen sich Praxisräume der beruflichen Akteur*innen untereinander als „Erfahrungsräume der Mitarbeiter*innen“ (Bohnsack 2017, 133) abgrenzen. Die Schulklasse scheint hier v. a. als eine Praxis der Thematisierung auf, bspw. als eine

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Eiche und die Dekonstruktion der Konjunktion der Schulklasse

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

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

Anton: Was für Spießler Alter was für Spießler

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

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

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

Autor

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