

Hübner, Marco; Rabenstein, Kerstin; Wicke, Lars

Normative Vorstellungen von Schulklassen und die Positionierung von Klassenlehrkräften. Explorationen zum praxisinstruktiven und situativen Diskurs

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. 216-237



Quellenangabe/ Reference:

Hübner, Marco; Rabenstein, Kerstin; Wicke, Lars: Normative Vorstellungen von Schulklassen und die Positionierung von Klassenlehrkräften. Explorationen zum praxisinstruktiven und situativen Diskurs - 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. 216-237 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319510 - DOI: 10.25656/01:31951; 10.35468/6128-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319510>

<https://doi.org/10.25656/01:31951>

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

Marco Hübner, Kerstin Rabenstein und Lars Wicke

Normative Vorstellungen von Schulklassen und die Positionierung von Klassenlehrkräften. Explorationen zum praxisinstruktiven und situativen Diskurs

Abstract

Nach Positionierungen von Lehrkräften in der Rolle einer für eine Schulklasse zuständigen Klassenlehrkraft in und zu Schulklassen wird noch kaum gefragt. Von Einflussmöglichkeiten der Klassenlehrkraft auf Schulklassen wird jedoch ausgegangen. Der Beitrag untersucht, wie solche Positionierungen von Klassenlehrkräften im praxisinstruktiven (Ratgeber-)Diskurs und in einem alltagsbasierten situativen Diskurs von Lehrkräften entworfen werden. Dafür entwickelt er ein heuristisches Verständnis normativer Vorstellungen von Schulklassen. Auf Basis eines Textkorpus von Beiträgen aus praxisinstruktiven Zeitschriften und Interviewaussagen von Klassenlehrkräften wird gezeigt, wie im praxisinstruktiven Diskurs die Schulklasse zu einer Arena pädagogischer Gestaltungsmöglichkeiten umgewandelt wird, während im situativen Diskurs eine Spannung deutlich wird, insofern sich Klassenlehrkräfte als Differente zur Schulklasse und zugleich – z. B. gegenüber Kolleg*innen – als ein Teil von ihr entwerfen.

1 Einleitung

Mit dem Hinweis auf den Begriff der Klassenlehrperson als „eine Art Unschärfeformel“ (Hoffmann-Ocon 2022, 148) markiert Andreas Hoffmann-Ocon in einer historischen Betrachtung zu ausgewählten lokalen Entwicklungen in der Schweiz im Laufe des 20. Jahrhunderts die Unbestimmtheit im schulpädagogisch-praktischen Verständnis der Klassenlehrkraft in Bezug auf ihre Aufgaben, Funktionen und Tätigkeiten. Vor dem Hintergrund, dass die Schulklasse bislang noch wenig als ein Emergenzphänomen erforscht wird, erstaunt es wenig, dass es ebenso kaum Studien zu der Frage gibt, wie die Klassenlehrkraft als eine in der Sekundarstufe von der Fachlehrkraft unterschiedene pädagogische Funktion zu verstehen ist. Kaum wird bisher gefragt, wie sich Lehrkräfte in der Rolle der Klassenlehrkräfte angesichts der Kontingenz und Dynamiken von Schulklassen Handlungsspielräume, Einfluss und damit auch Autorität den Schüler*innen als Kollektiv gegenüber erschließen (vgl. Urban & Wolf 2018). Beziehungen von Klassenlehrkräften

zu Schüler*innen werden zudem tendenziell als solche zwischen einzelnen Personen – Lehrkräften und Schüler*innen – aber nicht zur Schulklasse als Kollektiv untersucht (vgl. Graßhoff 2008; Ullrich 2022). Insbesondere die Krisenhaftigkeit der Position der Schulklasse ist noch kaum diskutiert (siehe Proske in diesem Band/2024).

Betrachtet man die vorliegenden theoretischen Ansätze in der Forschung zur Schulklasse als Gruppe, soziales System oder Netzwerk (vgl. Hübner 2022; Rabenstein u. a. in diesem Band/2024), wird deutlich, dass über ihre Unterschiede hinweg der Schulklasse immer wieder eine gewisse Offenheit und damit auch „mögliche Entwickelbarkeit“ zugeschrieben wird (Hübner 2022, 42), wodurch es außerdem ermöglicht wird, dem pädagogischen Handeln von Klassenlehrkräften eine Funktion für die Entwicklung von Schulklassen zuzuschreiben (ebd., 42). Die Frage, welche Gegebenheiten und Möglichkeiten mit der Schulklasse im Schulalltag verbunden werden und wie Klassenlehrkräfte darin in oder zur Schulklasse positioniert werden, wird in der Schulforschung jedoch noch nicht diskutiert. Vor diesem Hintergrund fragen wir im Folgenden nach normativen Vorstellungen, was Schulklassen sind oder sein sollen, und den in ihnen mitlaufenden Entwürfen zu der Positioniertheit von Klassenlehrkräften in bzw. zu der Schulklasse. Hierzu verdichten wir die Ergebnisse von Marco Hübner (2022), der Beiträge zur Schulklasse in einerseits sich an Lehrkräfte richtenden Zeitschriften im Sinne eines praxisinstruktiven Diskurses und andererseits anhand von Interviews mit Klassenlehrkräften im Sinne von Auszügen aus einem alltagsbasierten situativen Diskurs untersucht hat.

Das für diese Analyse entwickelte heuristische Verständnis normativer Vorstellungen skizzieren wir in Kapitel 2. In Kapitel 3 beschreiben wir die methodologischen und methodischen Weichenstellungen. Die Befunde stellen wir im 4. Kapitel dar. In ihrer Ins-Verhältnis-Setzung in Kapitel 5 werden wir sodann die Interdependenzen, aber auch die Spannungen zwischen den beiden Diskursen hervorheben. Im Ausblick ziehen wir ein kurzes Resümee zu den Ansatzpunkten weiterer Forschung.

2 Heuristisches Verständnis normativer Vorstellungen

Für die folgenden Analysen dient ein in Anlehnung an den Norm-Begriff Christoph Möllers' (2015) entwickeltes Verständnis normativer Vorstellungen als sensibilisierendes Konzept, das im Kern seine Idee aufnimmt, Normen als Affirmationen der Verwirklichung von Möglichkeiten zu modellieren (vgl. Hübner 2022). Wesentliches Charakteristikum von Normen sei Möllers zufolge demnach die „Aufforderung“ (Möllers 2015, 157), „dass Möglichkeit und Wirklichkeit in Deckung miteinander kommen“ (ebd.). Diesem Verständnis nach gehen Normen

weder in einer (beobachtbaren) Alltagspraxis auf noch vollziehen sie sich jenseits der realen Alltagspraxis. „Normativität“ tritt vielmehr dort hervor, „wo unterstellt wird, dass die Welt anders sein könnte, als sie ist, und wo diese Unterstellung kenntlich gemacht wird“ – sie stellt damit Bewertungen dar, „deren Maßstab sich nicht auf die Welt, wie sie ist, beschränkt“ (ebd., 14). Uns ermöglicht diese Konzeption normativer Vorstellungen die herangezogenen Texte daraufhin zu befragen, was für und von Lehrkräften für möglich gehalten wird, ohne dass wir damit beanspruchen, den theoretischen Prämissen Möllers' in Gänze zu folgen.

Möllers' Normbegriff ist für uns in Bezug auf einige Aspekte analytisch hilfreich, die auch unter praxistheoretischen Prämissen für erziehungswissenschaftliche Diskussionen anschlussfähig sind. So fasst er Normativität erstens in ihrer Distanz zur ‚vorhandenen‘ Praxis und in Bezug auf in ihr inhärente Möglichkeiten. Ähnlich formulieren Wolfgang Meseth u. a. (2019, 7), dass Normativität selbst erst einen „Rahmen“ für „Entfaltungs- und Entwicklungsoptionen“ (Meseth u. a. 2019, 7) hervorbringt und damit eine Ziel- und Zukunftsgerichtetheit aufweist. Damit verbunden sind zweitens immer auch Grenzsetzungen durch den Ausschluss von Alternativoptionen. Normative Ansprüche sind demnach selbst fragil, indem in ihnen die Möglichkeit zum Bruch und zur Nicht-Vollziehbarkeit eingelagert ist (vgl. Möllers 2015); sie sind daher nicht einfach gegeben, sondern bedürfen einer stetigen Reproduktion und Aktualisierung. Wir wollen im Folgenden in zwei Schritten verdeutlichen, wie wir an Möllers' Verständnis der Normen und der Kontingenz sozialer Praxis anknüpfen und wie wir daraus das die Analyse sensibilisierende Konzept der normativen Vorstellungen entwickeln, wobei wir auch den Zusammenhang von normativen Vorstellungen zur Deutung sozialer Praxis ansprechen.

(1) Anschlussfähig erweist sich diese Perspektive für unser Vorhaben deswegen, weil im Sinne einer Kontingenz sozialer Praxis Ordnungen – so auch pädagogische – durch eine Vielzahl an Perspektiven und auch Ansprüche gekennzeichnet sind (vgl. Meseth u. a. 2019). Welche pädagogische Handlungspraxis die ‚richtige‘ ist und auf welche Form sozialen Zusammenseins bzw. sozialer Ordnung sie abzielen soll, ist demnach potenziell offen und strittig (vgl. ebd.). Explizite, sichtbargemachte Vorstellungen davon, wie welche Sozialförmigkeit hergestellt werden soll, sind dementsprechend Teil pädagogischer Praxis und der sie begleitenden Diskurse. Mit dem heuristischen Begriff der normativen Vorstellung wollen wir uns ebensolchen Vorstellungspraktiken annähern, bei denen auf explizite Weise Sozialförmigkeit bzw. soziale Ordnung – hier der Schulklasse – als Möglichkeitszustand entworfen bzw. gedacht wird und zu der sich in den untersuchten Texten von den Schreibenden/Sprechenden auf bestimmte Weise affirmativ positioniert wird.

Für pädagogische Ordnungen wie der Schulklasse gehen wir davon aus, dass die involvierten Lehrkräfte eine Vielzahl an normativen Vorstellungen davon haben, wie etwas sein soll, wobei wir annehmen, dass sie diese insbesondere dann entfalten

ten (können), wenn sie der pädagogischen Praxis und ihren eigenen Vorstellungen eine hohe Relevanz zuschreiben – bspw. wenn – wie im Fall von Klassenlehrkraft und Schulklassse – subjektiv erlebte Verantwortlichkeiten und Involviertheiten für/in diese Gegenstände über eine hohe (zeitliche) Kontinuität hinweg bestehen und/oder die wahrgenommene Alltagspraxis als in Spannungsverhältnis zu eigenen normativen Vorstellungen konstruiert wird. In einer sozialtheoretischen Perspektive verstehen wir normative Vorstellungen allerdings nicht als individuelle Absichten, die die Akteure linear-kausal zum Handeln anleiten. Ebenso bewerten wir nicht eine normative Qualität solcher Vorstellungen. Stattdessen fokussieren wir normative Vorstellungen als (diskursive) Praktiken, die Möglichkeiten von Sozialformigkeit affirmativ hervorbringen und dabei selbst in bestehende Sozialformigkeit eingebunden sind.

Solche diskursiven Praktiken des Schreibens/Sprechens, in denen normative Vorstellungen zur Schulklassse hervorgebracht werden, verstehen wir außerdem als dynamisch. Dies ist für unsere Analyse unten wichtig, weil wir nicht nach eindeutigen Strukturen suchen. Vielmehr können normative Vorstellungen ziel- und zukunftsgerichtet eigene, wirkungsvolle (diskursive) Ordnungen von Möglichkeiten einer Sozialformigkeit hervorrufen, die im Vollzug bestätigt, modifiziert und abgelehnt werden und Rahmungen sowie Anschlussmöglichkeiten für weitere (Bewertungs-)Praktiken nach sich ziehen. Entsprechend ihrer Kontingenz können dabei auch im Verlauf des Hervorbringens normativer Vorstellungen Aktualisierungen, Spannungen, Überlagerungen und Brüche innerhalb und zwischen den Vorstellungen auftreten. Ebenso kann bereits Entworfenes im weiteren Verlauf nicht weiter aktualisiert werden. Vorstellungen können dabei auch in verschiedenen Zuständen hervorgebracht werden – (ir-)reversibel, situativ/konstant, fragmentarisch-changingierend/konsistent – abhängig davon, welche Funktionen ihnen zukommen.

(2) Angesichts der Kontingenz sozialer Praxis, die Normativität erst ermöglicht, zielt Normativität nicht nur zukunftsgerichtet darauf ab, Vorstellungen möglicher Sozialformigkeit in einen (künftigen) Ist-Zustand zu überführen, sondern das, was als möglich konstruiert wird, ist auch unmittelbar damit verknüpft, was als gegeben und geltend in einem Ist-Zustand sozialer Praxis¹ gesetzt wird (vgl. Möllers 2015). Dabei gilt in die eine Richtung, dass normative Vorstellungen die vorhandene soziale Praxis als anders möglich rahmen (ebd.). In die andere Richtung gilt, dass Deutungen der sozialen Praxis und ihrer Regularitäten einen Rahmen konstituieren, in

1 Fokussiert wird hierbei das, was als faktischer Ist-Zustand konstruiert wird (Prozesse, Entwicklungen, geltende Normen u. a.). Das heißt nicht, dass wir von einer Wertfreiheit dieser Konstruktionen ausgehen: „Proklamationen von Nicht-Normativität erfolgen keineswegs frei von Normen, sondern setzen sich von anderen Normierungen ab. Normativität ist kein beliebiger Tatbestand, der einfach hingenommen werden müsste, noch etwas, das negiert und überwunden werden kann.“ (Benner 2019, 319)

denen normative Vorstellungen verhandelt werden. Dort, wo Zustände sozialer Praxis als offen und gerade nicht als notwendig verlaufend konstruiert werden, können sie zum Gegenstand von Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit werden – abhängig von ihrer Bewertung.² Innerhalb eines Diskurses darüber, wie Sozialformigkeit gestaltet werden soll, nehmen Deutungen von Ist-Zuständen somit eine Funktion ein: Die soziale Praxis mit ihren Logiken ermöglicht es erst, die Optionen des eigenen Handelns herzustellen. Je offener die soziale Praxis – und je handlungsmächtiger die Positioniertheit (s. u.) – gedeutet wird, desto potenzialisierender können einerseits die entworfenen Möglichkeiten sein, das Nicht-Nutzen dieser Möglichkeiten kann andererseits aber auch einen höheren Legitimierungsbedarf nach sich ziehen. Dies kann andersherum auch für Vorstellungen gelten, die in starker Distanz zur einer als weniger offen angenommenen sozialen Praxis stehen. Vor diesem Hintergrund ist zu berücksichtigen, dass sich normative Ansprüche nicht nur aus dem Spannungsverhältnis legitimieren, dass etwas nicht so ist, wie es sein könnte, bzw. dass etwas so sein kann, wie es nicht ist, sondern andersherum setzen Ausschlüsse von Alternativmöglichkeiten durch Notwendigkeiten gesetzter Ist-Zustände auch Grenzen normativer Aushandelbarkeit. Deutungen sozialer Praxis machen für normative Vorstellungen daher (erst) Möglichkeiten verfügbar, sie entziehen zugleich aber auch den Räumen normativer Auseinandersetzung Möglichkeiten. Unmittelbar mit der Deutung sozialer Praxis verknüpft ist dabei die aus Selbst-/Fremdzuschreibungen folgende Positioniertheit eines Subjekts in der sozialen Praxis und die aus dieser Positioniertheit hervorgehenden Ressourcen. Diesen für die folgende Analyse zentralen Zusammenhang stellen wir abschließend näher dar.

Normative Vorstellungen stellen einerseits selbst affirmative Positionierungen zu entworfenen Möglichkeitsordnungen (von Sozialformigkeit) dar – Subjekte hängen also, wie es Daniel Wrana (2015, 129) aus diskurstheoretischer Perspektive formuliert, „gewissermaßen das eigene Gewicht an diese Ordnung“. Dabei wird auf implizite Weise mit der jeweiligen normativen Vorstellung auch der eigenen Positioniertheit rekursiv Sinn und Potenzial zugeschrieben, aus der heraus Ordnungen nicht als bloß gegeben angesehen werden, sondern Möglichkeiten postuliert und ggf. auch realisiert werden sollen (vgl. Wrana 2015). Insofern sich Subjekte mit dem Postulieren und In-Geltung-Setzung normativer Vorstellungen dazu ermächtigen, die Grundlagen der Gestaltung von Sozialformigkeit selbst zu produzieren, ermächtigen sie sich auch selbst als handlungsfähige Subjekte (vgl. Meseth u. a. 2019) und distanzieren sich zugleich aus der Involviertheit bestehender Sozialformigkeit. Ein solches Distanzieren kann auch bedeuten sich von geltenden Normen zu lösen. (Uausgesprochene) Annahmen über bestehende Subjektpositionierungen und deren Ressourcen bedingen einerseits dabei, was in welcher Weise als möglich

2 Normative Vorstellungen können demnach auch Distanzierungspraktiken in einem negativen Sinne sein. So ist die Problematisierung eines Ist-Zustandes oftmals erst der Ausgangspunkt dafür, Alternativmöglichkeiten zu entwerfen.

konstruiert wird. Andererseits eröffnen Vorstellungen Ordnungen einer Sozialförmigkeit, in denen bestimmte Subjektpositionierungen erst möglich gemacht, aber auch im Sinne von ‚Zugzwängen‘ notwendig werden. So gehen mit dem Herstellen von Möglichkeitszuständen und deren Affirmation zukunfts- und handlungsaktivierende Implikationen hinsichtlich einer praktischen Umsetzung einher, die das Aufrufen und Mobilisieren bestehender oder erst einzunehmender Subjektpositionierungen nach sich ziehen. Entsprechend der Dynamik normativer Vorstellungen können dabei auch die Positionen „wechseln und changieren“ (Wrana 2015, 139). So ist es möglich, dass Subjekte zwischen sich kreuzenden Vorstellungen oder auch innerhalb einer Vorstellung davon, wie Sozialförmigkeiten sein können und sollen, variable, ggf. in Spannung zueinanderstehende Positionierungen einnehmen.

Dies bedeutet, Folgendes auch für die Analysen in einem heuristisch-sensibilisierenden Sinne im Blick zu behalten: Normative Vorstellungen sind unserem Verständnis entsprechend zwar kontingent, aber nicht beliebig, da sie selbst diskursiven Ordnungen unterliegen, in denen bereits bestehende Positionierungen und Vorstellungen vorherrschen. Mit dem Vollzug normativer Vorstellungen laufen so auch immer Positionierungen zu bestehenden Vorstellungen mit – in Form von Anschlüssen, Ausschlüssen oder auch Auslassungen – deren Akzeptanz wiederum Rückwirkungen auf die Legitimität der eigenen Positioniertheit haben kann. Als besonders legitimations- und (re-)produktionsbedürftig können dabei insbesondere solche Vorstellungen angesehen werden, deren Geltung im Diskurs und in der pädagogischen Praxis als nicht-selbstverständlich vorausgesetzt werden kann und zugleich Erwartungen an andere miteinschließt. Relevant wird es hierbei, sich selbst und seine Vorstellungen zu autorisieren, also „sich und sein Handeln als pädagogisch begründungsfähig zu inszenieren“ (Jergus & Thompson 2017, 6). Eine solche Begründungsfähigkeit konstituiert sich etwa durch den Bezug auf weitere (geltende, nicht hintergehbare) normative Ansprüche sowie durch die Umsetzbarkeit und Funktionalität der hervorgebrachten Möglichkeiten in/für die (pädagogische) Praxis. Mit einer Perspektive auf Objektivierungen einer bestimmten Sozialförmigkeit von Schulklassen (siehe unten) stellen wir sodann heraus, dass Konstruktionen von (potenziellen) Ist-Zuständen, die ‚faktisch gegeben‘ sind, Wirkungen und Funktionen für Möglichkeitszustände beinhalten; denn rekurriert die Beurteilung pädagogischer Praxis auf ihre Möglichkeiten als Maßstab, so rekurriert die Beurteilung von Möglichkeiten auch auf die pädagogische Praxis.

3 Methodologische und methodische Entscheidungen

Wir legen im Folgenden dar, wie wir den im Folgenden analysierten programmatischen Diskurs und den Alltagsdiskurs von Lehrkräften als Interdiskurs bzw. situativen Diskurs verstehen und auf Basis welcher Entscheidungen wir jeweils zu dem hier zugrunde gelegten Sampling an Texten bzw. Interviewdaten gekommen

sind. Zudem werden wir die vorgenommenen methodischen Schritte der Analyse skizzieren.

Mit der Analyse programmatischer, praxisinstruktiver Texte zur Schulklassengestaltung fokussieren wir zum einen einen Interdiskurs im Sinne von Jürgen Link (2013): Kennzeichen eines Interdiskurses ist demnach eine Hybridität, d. h. dass einerseits Bezüge auf den von Link als speziellen Diskurs bezeichneten wissenschaftlichen Diskurs möglicherweise auffindbar sind, andererseits reicht der Interdiskurs über die Grenzen des Spezialdiskurses hinweg und zielt stärker auf eine Erfahrungsweitergabe in der Profession. Weil damit auch deutlich präskriptive Diskursanteile vorliegen, fokussiert die folgende Analyse stärker auf (explizite) normative Vorstellungen. Dabei berücksichtigen wir, dass die einzelnen Beiträge entweder mehr dem Anspruch von Erfahrungsberichten genügen – in der ersten Person verfasste, persönliche Erfahrungen werden als authentische Belege für ein auf diese Weise in Geltung gesetztes Wissen angeführt – oder wissenschaftlicher Texte, die beanspruchen, über professionelles Handeln durch einen allgemeinen, von persönlichen Erfahrungen abstrahierenden Standpunkt zu informieren. Gemeinsam ist den Texten, dass Lehrerbilder*innen oder Lehrkräfte als Autor*innen auftreten und dass sie Wissen in Form von für die Lehrer*innenschaft relevanten Problemen adressieren. Interessant für unsere Fragestellung sind die Texte auch deswegen, weil damit verbunden ist, dass sich Lehrkräfte als Autor*innen der Texte zugleich in Distanz zu den aufgerufenen Problemen und für ihre Bearbeitung fähig und mächtig positionieren. Diskursanalytisch werden praxisinstructive Zeitschriften seit einiger Zeit analysiert (vgl. Moldenhauer u. a. 2020), Texte zur Gestaltung von Schulklassen waren hier aber noch nicht Gegenstand.

Ausgewählt wurden die analysierten Zeitschriftenbeiträge nach erstens der inhaltlichen Relevanz: So wurde angesichts einer Fülle an praxisinstructiven Beiträgen zur Gestaltung von Schulklassen die Literatur ausgewählt, die sich mit Fragen der Schulklassengestaltung in der Sekundarstufe auf einen der drei im Diskurs deutlich herausstehenden Knotenpunkte, die Schulklasse als ‚Gruppe‘, ‚Gemeinschaft‘ oder ‚Team‘³ zu verstehen, beziehen. Zweitens war ein Erscheinungsdatum seit den 1990er Jahren relevant, weil sich der praxisinstructive Diskurs seitdem erheblich entfaltete, und drittens die Stellung eines Textes im Diskurs: so haben vermehrte Bezugnahmen auf Autor*innen bzw. Ansätze im Diskurs zur Aufnahme dieser Bezugstexte in den Korpus geführt.

Zum anderen wurden qualitative Interviews mit Klassenlehrkräften im Sinne eines auf diese Weise der Analyse zugänglich gemachten situativen (Alltags-)Diskurs (vgl. Waldschmidt u. a. 2007) analysiert. Die offen gehaltenen, auf die Darstellung eigener Erfahrungen abzielenden Expert*inneninterviews (vgl. Meuser &

3 Hübner (2022) weist darauf hin, dass die drei Figuren nicht als zeitlich aufeinander folgend verstanden werden sollten.

Nagel 1991) verstehen wir dabei als diskursive Praktiken, in denen das im Schulalltag anerkannte Wissen über Schulklassen aufgerufen wird. Wie zu erwarten ist, zeichnet sich der Diskurs durch weniger Konsistenz und Strukturiertheit aus; im Interview selbst wird es dabei auch möglich bzw. erforderlich, eine Distanz zur eigenen Handlungspraxis einzunehmen, aus der heraus es auch zu Kommentierungen des dargestellten (selbst) Erlebten kommt.

Die Experte*inneninterviews wurden geführt mit fünf Klassenlehrkräften von 5. oder 6. Schulklassen an vier unterschiedlichen Schulen unterschiedlicher Schulformen (Realschule und Gymnasium).⁴ Alle Schulen zeichneten sich dadurch aus, pädagogische Programme für die Schulklassengestaltung entwickelt zu haben und somit der pädagogischen Gestaltung der Schulklasse einen zentralen Stellenwert zuzuweisen. Die Klassenstufen 5 und 6 wurden aufgrund der hohen Relevanz, die die Klassengestaltung nach dem Übergang zur weiterführenden Schule seitens der Schulen erhält (vgl. Drope & Rabenstein 2021), gewählt.

Die Interviews wurden 2020-2021 aufgrund der pandemischen Bedingungen mittels einer Videokonferenz erhoben; es wurden einige wenige Leitfragen entwickelt, um für diese so markierten thematischen Blöcke einen Raum zu eröffnen, in dem die Befragten selbst Schwerpunktsetzungen erzeugen konnten. In der Analyse wurden erst die für die Frage nach normativen Vorstellungen relevanten Sequenzen aus dem Datenmaterial herausgenommen und anhand sensibilisierender Fragen zu normativen Vorstellungen analysiert, wobei auch nach den Selbstpositionierungen/-entwürfen gefragt wurde. Berücksichtigt wurde auch, wie im Laufe des Textes/Sprechens sich Aktualisierungen, Relativierungen, Reproduktionen, Modifizierungen und Temporalisierungen der analysierten normativen Vorstellungen zeigen. Insbesondere der situative Diskurs ist dabei durch Wiederholungen, die auch Brüche, Spannungen, Überlagerungen oder Verschiebungen beinhalten können, sowohl innerhalb der Figuren als auch zwischen den Figuren zu kennzeichnen, worauf insbesondere Wrana (2012) hinweist. Die so entstandenen Ergebnisse (Hübner, 2022) stellen wir im Folgenden mit einem Akzent auf die von uns hier verfolgte Frage zur Positioniertheit von Lehrkräften dar, wobei wir auf Zitate aus den praxisinstructiven Zeitschriften bzw. Interviews nur sparsam verweisen.

⁴ Auch wenn man annehmen könnte, dass Unterschiede der normativen Vorstellungen der Schulklasse je nach Schulform in Bezug auf die Frage, wieweit eine Vorstellung von der Klasse als Gemeinschaft entwickelt wird, die über unterrichtliche Belange hinaus von Bedeutung ist, ausgeprägt eher in nicht-gymnasialen Bildungsgängen finden würden, werden wir im Folgenden die Gemeinsamkeiten über potenzielle Schulformdifferenzen hinweg betonen, weil sich alle hier ausgearbeiteten Vorstellungen über die vier Interviews hinweg gefunden haben.

4 Empirische Explorationen zu normativen Vorstellungen der Schulklasse

Im Folgenden gehen wir der Frage nach, welche Möglichkeiten, wie die Schulklasse sein soll, entworfen werden und in welches Verhältnis Lehrpersonen zu ihnen gesetzt werden bzw. sich setzen. Wir stellen dafür einerseits in verdichteter Form die Ergebnisse zum praxisinstruktiven Diskurs dar, andererseits die zu dem in Interviews initiierten Sprechen von Klassenlehrkräften an unterschiedlichen Schulformen über ‚ihre‘ Schulklassen. Wir schließen mit einer Ins-Verhältnis-Setzung der Befunde.

4.1 Normative Vorstellungen der Schulklasse in praxisinstruktiven Zeitschriften

Der programmatische Diskurs ist gekennzeichnet durch drei Figuren, anhand derer die Schulklasse zum Gegenstand normativer Vorstellungen und Bearbeitungen gemacht wird. Die normativen Vorstellungen zur ‚Gruppe‘, ‚Gemeinschaft‘ und zum ‚Team‘ werden im Folgenden dargestellt und in einem Zwischenfazit ins Verhältnis zueinander gesetzt.

Die Schulklasse als Gruppe

In der programmatischen Literatur findet sich die Vorstellung von der *Schulklasse als einer Gruppe*, die sich in einem „natürliche[n] Prozess“ (Friedrichs u. a. 2017, 2) mit einer „ähnlichen inneren Logik“ (ebd., 3) entlang bestimmter konstruierter Entwicklungsphasen entwickelt und entlang derer die Klassenlehrkraft ‚richtige‘ Interventionsstrategien kennen und einsetzen soll. In Bezug auf sozialpsychologische Modellierungen und deren Adaptionen in Ratgebern zur Anleitung von Gruppen (z. B. Langmaack & Braune-Krickau 2000) wird überwiegend von vier Phasen ausgegangen, die die Schulklasse durchläuft.

Obwohl sich die Schulklasse „nicht freiwillig gefunden“ (Großmann 1996, 11) hat – und sie u. a. deshalb mitunter von anderen Gruppen als „spezielle Gruppe“ (Ehrensperger & Stierli 2020, 13) abgegrenzt wird (auch Großmann 1996, 11) –, „durchläuft jede Schulklasse die Entwicklungsphasen“ (ebd., S. 12).

Das Einwirken der Lehrkraft entscheidet nicht darüber, *ob* sich die Schulklasse als Gruppe entwickelt, sondern lediglich *wie*. Mögliche Kontingenzen eigendynamischer Gruppenverläufe werden somit zwar u. a. anhand des Konzedierens einer Variabilität von Entwicklungsverläufen in der Alltagspraxis angedeutet, durch lehrerseitige Gestaltung und Bearbeitung aber überlagert.

Es wird z. T. konstatiert, „dass viele Schulklassen nicht über die Phase des Machtkampfes und der Kontrolle hinauskommen“ (Großmann 1996, 12) oder dass es „Rückfälle“ (Friedrichs u. a. 2017, 5) und „Höhen und Tiefen“ (Turek 2011, 5) gibt. So wird sowohl ein lehrerseitiges Wissen und Antizipieren – auch soziometrisch erhoben (vgl. Großmann 1996) – über die Gruppenentwicklung relevant ge-

macht – etwa „um aktuelle Herausforderungen besser verstehen zu können“ (Turek 2011, 6) – als auch eine pädagogische Gestaltung der Schulklassse in ihrem zeitlichen Verlauf.

Bspw. mündet die Gruppenentwicklung nach Friedrichs u. a. (2017) dann in eine „Gemeinschaft“ (ebd., 3), wenn die Entwicklungsphasen der Gruppe „aufmerksam und pädagogisch geschickt begleitet“ (ebd.) werden. Turek (2011) weist als „Ziel des Weges“ ein „produktives Miteinander“ als „Team“ (ebd., 5) aus.

Es tritt hier eine implizite Normativität hervor, insofern die Schulklassse erst dadurch als Gruppe hergestellt wird, indem sie als Gruppe wahrnehmbar gemacht wird. So wird zum einen ein Wechselverhältnis aufgezeigt zwischen der Wahrnehmung von der Schulklassse als objektiver Gruppe und der Plausibilisierung/Ermöglichung sowie Ausrichtung ihrer Bearbeitung – so dass etwa phasenspezifisch eingesetzte Gruppenübungen als Mittel der Wahl erscheinen (z. B. Großmann 1996) oder klassenöffentliche Thematisierungen der Gruppenentwicklung mit der Schulklassse als selbstverständlicher Teil der Schulklassse geltend gemacht werden (z. B. Plamenig & Schmut 2006); dabei ist es aus unserer Perspektive betrachtet der Einsatz dieser gruppendynamischen Werkzeuge, der die vorgestellte Gruppe erst (mit) herstellt. Zum anderen tritt eine Normativität der Entwicklungsvorstellung hervor, indem die Schnelligkeit, Reife und Linearität des Gruppenverlaufs auch qualitative Wertungen und Zielvorstellungen (Team, Gemeinschaft) beinhalten und den Lehrkräften so einen Maßstab ihrer Wahrnehmung der Klasse als Gruppe bereitstellen.

Die Schulklassse als Gemeinschaft

Die Figur der *Schulklassse als ‚Gemeinschaft‘* ist sowohl Medium als auch Ziel normativer Vorstellungen. So rückt die aktive pädagogische Herstellung der Schulklassse als einem Beziehungszusammenhang über unterrichtsrelevante Erwartungen hinaus, der insbesondere durch positive Normen besetzt ist, in den Vordergrund.

In der Klassengemeinschaft sollen „Solidarität, Nähe, ein starkes Wir-Gefühl sowie ein freundlicher Umgang untereinander den Gruppenmitgliedern Sicherheit und gemeinschaftlichen Rückhalt geben“ (Pilz 2010, 27) und über „möglichst störungsfreie Unterrichtsgestaltung“ hinausgehende soziale Räume, geprägt durch „gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung“ (Pietsch 2017, 3), geschaffen werden.

Ausgehend von der Vorstellung, dass die Klasse nicht nur ein Lernort, sondern auch ein „Lebensort“ (Mölders 2015, 190) ist, soll sowohl der*die Einzelne einen „eigenen Platz in der Gemeinschaft finden, ohne sich dafür verändern zu müssen“ (ebd., 191) als auch von Anfang an „die Gruppe als handelndes Subjekt“ (ebd.) mit gemeinsamen Entscheidungen im Vordergrund stehen.

Dazu werden v. a. auch außerunterrichtliche Räume relevant gemacht, wie bspw. der Klassenrat als Versammlungsort der ‚Klasse als Gemeinschaft‘, Feste (vgl. Friedrichs & Schubert 2013), erlebnispädagogische Ausflüge und Programme (z. B. Gietzen 2017; Wolfsperger 2017) und Klassenfahrten (vgl. Mölders 2015), in denen die Klassengemeinschaft durch die Schüler*innen sowohl gestaltet als auch erfahren werden soll.

Erkennbar wird zum einen, dass die Klassengemeinschaft zwar (mit) durch die (Klassen-)Lehrkraft hergestellt werden soll/muss – sich also nicht von alleine konstituiert –, besonders aber dann als gelungen entworfen wird, wenn die Schüler*innen aktiv an ihr teilnehmen und diese selbst (re-)produzieren. Ambivalent ist hierbei, dass die Klassengemeinschaft zwar als ein im zeitlichen Verlauf zu erreichendes Ziel konstruiert wird, diese dazu aber zugleich auch (schüler*innenseits) gestaltet und erfahren werden soll. Zudem wird der Schulklasse als anfänglichem „Haufen“ (Pilz 2010, 25) und „Zwangsgemeinschaft“ (Friedrichs & Schubert 2013, 48) ein zusätzlicher zu entwickelnder Sinn und Eigenwert zugeschrieben, der sowohl gegen leistungsbezogene und unterrichtliche Normen ‚behauptet‘ werden soll als auch als Medium zur gelungenen Unterrichtsordnung zusätzliche Legitimität erfährt. So wird zwar zur Gemeinschaftsherstellung vor allem auf außerhalb fachlichen Lernens zu eröffnende Interaktionsmöglichkeiten der Schüler*innen rekurriert, zugleich aber im oben genannten Sinne zu initiierenden Gemeinschaften ein Potenzial zur Persönlichkeitsentwicklung sowie zur Unterstützung effizienten unterrichtlichen Lernens und zur Lehrerentlastung zugeschrieben.

Während v. a. in Erfahrungsberichten Transferprobleme, Konflikte und Abgrenzungen der pädagogischen Gestaltungen in den/zum Unterrichtsalltag thematisiert werden (z. B. Kreutzjans & Carstens 2014; Mölders 2015; Gietzen 2017; Wolfsperger 2017), wird der Klassengemeinschaft eine lerneffiziente und produktivitätssteigernde Wirkung zugeschrieben (vgl. Pilz 2010; Turek 2011; Friedrichs u. a. 2017), die auch in den wechselseitigen Bezugnahmen zwischen den Entwürfen von der Schulklasse als Team, der Gruppe und Gemeinschaft ihren Ausdruck findet.

Die Schulklasse als Team

Wird die Schulklasse als ‚Team‘ konstruiert, geht es vor allem um unterrichtliche Produktivitäts- und Effizienzsteigerung. Im Vordergrund steht hier weniger eine Gestaltung der Schulklasse als Gegenstand pädagogischer Vorstellungen, sondern die Schulklasse und ihre Organisation fungieren als eine Ressource für Unterricht, indem Teamstrukturen ritualisiert umgesetzt werden können und mögliche soziale Zusammenhänge zwischen den Klassenmitgliedern begünstigend auf Zusammenarbeit wirken können.

So erweist sich für den Teamansatz (vgl. Mitschka 1997; Klippert 1998; Hoffmann 2009) das Implementieren und Einüben klarer Regeln als kennzeichnend, damit Schüler*innen Unterrichtsaufgaben eigenständig in der unterrichtsorgani-

satorisch als zentral gestellten Gruppenarbeit effizient und kooperativ bearbeiten können und sich die Lehrkraft so zunehmend zurückziehen kann.

Im Rahmen damit einhergehender verschiedener Methoden, „die durch klar vorgegebene Strukturen Schüler zur Zusammenarbeit in kleinen Gruppen anleiten und sie zu Teamfähigkeit hinführen“ (Hoffmann 2009, Vorwort), wird nicht nur das Ziel einer Ermöglichung effizienten, fachlichen Lernens erkennbar, sondern auch die ‚Teamfähigkeit‘, also das soziale Verhalten des*der Einzelnen (gegenüber den Gruppenmitgliedern) wird Gegenstand von Leistungserwartungen und -bewertungen (auch Mitschka 1997).

Legitimiert wird die Vorstellung von der Schulklasse als Team dementsprechend auch anhand von weiteren, damit erwirkten Effekten, wie bspw. einer Entlastung der Lehrkraft oder Normen von Akzeptanz und Kooperationsfähigkeit durch Schüler*innen (vgl. Klippert 1998; Hoffmann 2009).

Unterschiede lassen sich zwischen unterschiedlichen Autor*innen dahingehend ausmachen, inwiefern die Schulklasse als Team in Abgrenzung oder Komplementarität zu gruppen- und gemeinschaftspädagogischen Vorstellungen entworfen wird.

Diskursive Abgrenzungen werden bei Hoffmann (2009) erkennbar, die Teamarbeit von gruppendynamischen Übungen „im üblichen Sinn“ (ebd., 127) abgrenzt, indem es bei jener weniger um „emotionalen oder seelischen Kontakt“ (ebd., 105) geht, sondern um sachbezogene Kooperation, und besonders bei Klippert (1998), der die Schulklasse als ‚Team‘ dezidiert von gruppenpädagogischen Ansätzen oder denen des Sozialen Lernens abgrenzt. Anstelle dieser Ansätze mit ihren potenziellen sozialen „Sprengsätzen“ (ebd., 22) wird für eine Einübung klarer Regeln der Zusammenarbeit auf „relativ sachrationale Weise“ (ebd., 22.) plädiert.

Demgegenüber stehen Perspektiven, die die Schulklasse als Team in einem komplementären Bezug zu Gemeinschafts- und Gruppenvorstellungen von Schulklasse setzen. Bspw. indem das ‚Team‘ in der letzten Gruppenphase (Produktivität) als Kombination aus ‚Wir‘ und ‚Ich‘ konstruiert wird (vgl. Mitschka 1997) oder die Schulklasse als Gruppe mit Zusammengehörigkeit und Team-Prozessen hergestellt werden soll (vgl. Turek 2011) – und dementsprechend von längeren Entwicklungen der Klasse zu einem Team ausgehen.

Zwischenfazit

Im praxisinstruktiven Diskurs wird das, was die Schulklasse ist bzw. sein soll, zum Gegenstand pädagogischer Bearbeitungen gemacht; es werden normative Vorstellungen progressiver Entwicklungen von Schulklassen entworfen. Dabei laufen „Einheitsfiktionen“ (Alkemeyer & Bröckling 2018, 20) – die die Schulklasse als etwas Einheitliches konstruieren – insofern mit, als dass sie die Möglichkeit für den Sinnüberschuss eröffnen, der in allen diskursiven Figuren eine Rolle spielt: Damit werden der Schulklassen Möglichkeiten zugeschrieben, die immer erst durch eine Lehrkraft eröffnet und hergestellt werden sollen; damit wird ihr

Zwangscharakter zu einer Arena pädagogischen Handelns transformiert. Möglichkeiten und Notwendigkeiten pädagogischer Gestaltung werden anhand der objektivierten Perspektive auf die Schulklasse als gegebener Gruppe plausibilisiert und treten am stärksten in Gemeinschaftsvorstellungen hervor. Wird mit diesen überwiegend primär ein pädagogischer Anspruch erhoben, der durch lernbegünstigende Wirkungen zusätzliche Legitimität für sich beansprucht, wird beim ‚Team‘ zuallererst auf die Schulklasse als zu regulierendes Medium zur Erreichung unterrichtlicher Ziele und individueller Fähigkeiten fokussiert.

Davon ausgehend, dass die jeweiligen Klassenentwürfe zwar pädagogisch und unterrichtlich potenziert werden, dabei aber gerade keine Selbstläufigkeit im erwünschten Sinne angenommen werden kann, wird die Lehrkraft – als über die Entwicklung und Anforderungen der Schulklasse Wissende – als ‚Gestalterin‘ der Sozialförmigkeit von Schulklasse auf den Plan gerufen. Sowohl die Gestaltbarkeit als auch die Gestaltungsfähigkeit durch die Lehrkraft sowie deren Legitimität werden implizit vorausgesetzt. Explizit wird die Positioniertheit der Lehrkraft v. a. dort gemacht, wo sie im Rahmen des jeweiligen Konzepts als gegenüber den Schüler*innen und ‚deren‘ Schulklasse different entworfen wird; bspw. als Vorbild (vgl. Pilz 2010; Friedrichs u. a. 2017), Beobachter*in (vgl. Mölders 2015) oder sich Zurückziehende.

Dabei wird zwar v. a. in Gruppen- und Gemeinschaftskonzepten eine gewisse Variabilität der Lehrkraftpositionierungen erkennbar, Lehrkräfte werden aber nie als (egalitärer) Teil der Gruppe, des Teams oder der Gemeinschaft positioniert; mögliche Spannungsverhältnisse zwischen verschiedenen Positionierungen und damit verbundenen Erwartungen werden dementsprechend kaum thematisiert. Stattdessen wird die Schulklasse als ein Kollektiv von Schüler*innen entworfen, das in seinem Potenzial ab einem gewissen Zeitpunkt gegenüber der Lehrkraft eine gewisse Selbstläufigkeit annehmen soll. Dass damit und dafür aber auch partizipatorische Freiräume eröffnet werden für Schüler*innen – denen die Fähigkeit, „eigene Vorstellungen von einer guten Klassengemeinschaft zu entwickeln“ (Friedrichs & Schubert 2013, 65), zugesprochen wird –, die zugleich auch „Spielräume für die Destabilisierung jener Autoritäten, von denen die Ausrufung ausgeht“ (Alkemeyer & Bröckling 2018, 22), eröffnen könnten, wird im praxisinstruktiven Diskurs tendenziell ausgeblendet.

4.2 Normative Vorstellungen der Schulklasse im situativen Diskurs

Im Folgenden wird zunächst auf *normative Vorstellungen* – Konstruktionen davon, was die Schulklasse *werden* bzw. *sein soll* – fokussiert. Wir unterscheiden dafür zwischen einer Betonung der Unterrichtsfunktionalität der Klasse und einer positiven Affirmation der Beziehungsförmigkeit in der Schulklasse. Anschließend stellen wir die mit diesen normativen Vorstellungen in den Interviews einhergehenden bzw. eröffneten Positionierungen der Klassenlehrkräfte – *in* und *mit* der Schulklasse – dar, um sodann nach den Unterschieden zwischen den nor-

mativen Vorstellungen und Spannungen innerhalb der normativen Vorstellungen zu fragen. Im zweiten Teil folgt eine Ins-Verhältnis-Setzung mit ‚objektivierenden Vorstellungen‘ von der Schulklassse als Eigenständigem – *entgegen* bzw. *unabhängig* (von) der Klassenlehrkraft. Die jeweiligen normativen Vorstellungen finden sich verstreut über die vier analysierten Interviewtranskripte hinweg, d. h. sie sind nicht als Vorstellungen einzelner Befragter zu verstehen, sondern als im situativen Diskurs auftretende Vorstellungen. Wir fassen die Ergebnisse in einem Zwischenfazit zusammen. Wir verzichten aus Platzgründen im Folgenden weitgehend auf Zitate aus den Interviews (vgl. dazu Hübner 2022).

Normative Vorstellungen und eröffnete Positionierungen der Klassenlehrkräfte: Herstellung einer Beziehungsförmigkeit der Schulklassse

Normative Vorstellungen dazu, was für *ein Beziehungsgefüge die Schulklassse* wie und warum *sein bzw. werden soll*, entäußern sich besonders im Sprechen der Lehrkräfte über die Anfangsgestaltung (mit) der fünften Schulklassse. Implizit vorausgesetzt wird dabei, dass die Schulklassse nicht von selbst zu dem jeweiligen Gefüge wird – lehrer*innenseitiges Handeln also erforderlich und legitim ist, damit ‚aus den Kindern eine Klasse wird‘. Die formulierten Vorstellungen bewegen sich dabei zwischen zwei Polen, auf die die jeweilige Herstellung normativ ausgerichtet ist: Zum einen finden sich Vorstellungen von der Schulklassse, bei denen diese als eine Beziehungsförmigkeit hergestellt werden soll, die vor allem Leistungseffizienz und ‚reibungslosen‘ Unterricht ermöglicht. Zum anderen treten solche Vorstellungen auf, bei denen die Schulklassse (auch) als ein Beziehungsgefüge unter Peers hergestellt werden soll. Die Vorstellungen zwischen diesen Polen unterscheiden sich vor allem dahingehend, inwiefern die jeweils herzustellende Beziehungsförmigkeit vor allem einer ‚guten‘ Unterrichtsordnung dienen soll oder in ihrem Eigenwert herausgehoben und betont wird. So werden zwar in den verschiedenen Vorstellungen z. T. auch ähnliche Normen – wie die der Akzeptanz, Kooperations- oder Hilfsbereitschaft – aufgerufen, aber voneinander abweichend auf Unterricht begrenzt oder auf eine darüberhinausgehende Sozialität der Schulklassse ausgeweitet.

Insofern den jeweiligen Normen auch „Gedanke[n] der Verstetigung“ (Nassehi u. a. 2015, 3) sowie Irreduzibilität immanent sind – „*dass wir miteinander ähm eine Basis schaffen*“ (Hübner 2022, 70, Hervorh. i. O.), „*Säulen die ich in der Klasse installieren will*“ (ebd., 70, Hervorh. i. O.) –, laufen in den jeweiligen Vorstellungen auch immer Fiktionen⁵ von der Schulklassse als einem selbstläufigen Kollektiv mit, deren In-Geltung-Setzung und Vollzug mit *heterogenen Positionierungen*

5 Fiktion deshalb, weil die normativen Vorstellungen immer eine Selbstläufigkeit der Schulklassse bezwecken, deren vollkommene Umsetzung sowohl in den Interviews als auch ‚rein theoretisch‘ unrealistisch erscheint. Vermuten lässt sich, dass sich die Schulklassse aus einer doppelten Konstitutionsbedingtheit lösen soll, ohne es tatsächlich vollends zu können (was wiederum Legitimationsmöglichkeiten lehrerseitiger Einwirkung eröffnet): Erstens aus ihrer organisatorischen durch die Klassenlehrkraft und zweitens aus ihrer lehrerseitigen durch sich selbst.

der Klassenlehrkräfte einhergehen. So ist allen Vorstellungen gemeinsam, dass die Klassenlehrkräfte die Legitimität einer (pädagogischen) Herstellung voraussetzen und dem eigenen Tun als Lehrkraft durch zeitliche Intensität und sozial-räumliche Diversität des Zusammenseins in und mit der Klasse exklusive Ressourcen für deren Realisierung zuschreiben, zugleich treten aber auch Divergenzen und Spannungsverhältnisse hervor.

Eine *zwischen den normativen Vorstellungen divergierende Positioniertheit der Klassenlehrkräfte* tritt auf, indem sich Klassenlehrkräfte distanziert gegenüber Egalisierungen in der schülerseitigen Beziehungsförmigkeit positionieren (hingewiesen wird z. B. auf eine „klare hierarchie“ (ebd. 72, Hervorh. i. O.)). Dort hingegen, wo ein eigenständiges Beziehungskollektiv valorisiert wird, eröffnen sich für die Klassenlehrkräfte Positionierungsmöglichkeiten als permanent Re-Stabilisierende dieser Ordnung sowie zugleich als deren Teil, „weil wir uns ja gemeinsam als Klasse auch identifizieren ich kann ja auch nur was von denen erwarten was ich selber auch mache“ (ebd., 76, Hervorh. i. O.). Bemühungen um die Herstellung einer Klasse als Beziehungskollektiv eröffnen damit ‚reflexive‘ Erwartungsräume für die Klassenlehrkraft, an die sie sich zugleich auch selbst bindet oder binden soll. Deutlich wird dabei aber auch, dass besonders über Unterrichtsfunktionalität hinausgehende Erwartungen (wie z. B. Hilfsbereitschaft) zwar voraussetzen sind, aber nicht voraussetzbar sein können. Normative Vorstellungen sind damit Ressourcen sowohl um legitime Erwartungshaltungen zu generieren als auch um diese aufrechtzuerhalten.

Spannungspotenziale innerhalb der jeweiligen normativen Vorstellungen lassen sich ausmachen, indem die Schulklassse – entsprechend der impliziten Konstruktion einer Exklusivität von sozialen Ressourcen als Klassenlehrkraft – im Rahmen der jeweils explizierten normativen Vorstellung *mit* oder *durch* die Klassenlehrkraft als ein enges Kollektiv hergestellt werden soll. Spannungspotenziale treten bei solchen Klassenlehrkräften auf, die ein Kollektiv für einen leistungseffizienten Unterricht herstellen wollen, indem sie einerseits von ähnlichen Aktivitäten zur Förderung der Klassengemeinschaft berichten, andererseits werden aber Differenzen zum Unterrichtsalltag kaum relevant gemacht. Damit rückt auch kaum in den Fokus der Aufmerksamkeit, dass sich zwar unterrichtsfunktionale Vorstellungen etablierten Autorisierungsmustern schulischer Ordnung annehmen können und deren Durchsetzung die eigene Autorität stabilisiert, mit den Herstellungsaktivitäten allerdings auch Potenziale eines Kollektivs produziert werden könnten, die über Unterrichtsprozesse hinausgehen, aber auf diese rückwirken.

Hier deutet sich zumindest an, dass mitproduzierte Überschüsse in Spannung zu unterrichtsfunktionalen Vorstellungen in Form von Erwartungen an die Klassenlehrkraft herangetragen werden – bspw. auch für umfassende außerunterrichtliche Aktivitäten der Schulklassse zu sorgen –, deren Bearbeitung auch Ausschlüsse – sich dafür nicht zuständig zu sehen – hervorbringt.

Bei Klassenlehrkräften, die die Herstellungsprozesse auf ein enges Beziehungskollektiv ausrichten, werden dagegen außerunterrichtliche Interaktionen (Klassenrat, Sozialtraining, Feiern, Ausflüge) weitaus mehr als Ressource für die Sozialität der Schulklasse selbst relevant gemacht. Zugleich werden damit aber Konstruktionen erkennbar, die sich mit den in außerunterrichtlichen Räumen ergebenden Potenziale in Differenz zum Unterrichtsalltag setzen. In den Vorstellungen von der Schulklasse kommen damit auch funktionale Aspekte zum Tragen; die Schulklasse soll Potenziale hervorbringen, die auch vorteilhaft auf die Durchsetzung formeller Erwartungen wirken.

Ein weiteres Spannungspotenzial wird dadurch erkennbar, dass die Schulklasse nicht nur durch, sondern auch mit der Klassenlehrkraft zum Kollektiv hergestellt werden soll. Die den Vorstellungen stets implizierte Selbstläufigkeit der Schulklasse wird dabei auf eine Situativität reduziert, an der die Klassenlehrkraft stets partizipiert. So wird die Schulklasse – bspw. mit Wünschen nach gemeinsamen Aktivitäten oder Stolz auf etwas – zwar als ein ‚eigenständig‘ auftretendes Kollektiv affirmativ erlebt⁶, dies ist zugleich aber nur möglich, indem mit der Klassenlehrkraft kommuniziert und interagiert wird in oder über bestimmte(n) außerunterrichtliche(n) Räume(n). Die Klassenlehrkräfte binden damit zugleich die ‚eigene‘ Kollektivität der Klasse an sich, indem sie sich als diejenigen (implizit) entwerfen, die diese aktivieren, rezipieren, affizieren (können).

Die Positioniertheit der Klassenlehrkraft wird zudem nicht nur als eine Ressource für normative Vorstellungen und diese vollziehenden Praktiken hervorgebracht, sondern auch als eine für eine besondere Beziehungsförmigkeit mit der Klasse. Dies wird besonders dort erkennbar, wo Schulklassen zwar als „*lebhaft und unruhig*“ (Hübner 2022, 88, Hervorh. i. O.) oder „*die anstrengendsten*“ (ebd. 89, Hervorh. i. O.) attribuiert werden, dies aber zugleich dem Erfahrungsraum der Fachkolleg*innen zugeschrieben wird, da man als Klassenlehrkraft einen ‚Bonus‘ oder eine ‚Chance‘ zu einem besonderen Beziehungsverhältnis mit der Klasse habe. Anhand dieses Beziehungsverhältnisses kollektivieren sich die Klassenlehrkräfte zum einen mit der Klasse durch eine Abgrenzung nach ‚außen‘ (Erfahrungen anderer Kolleg*innen) und nach ‚innen‘ durch eine besondere Verbundenheit mit der Schulklasse. Zum anderen gilt diese Bindung aber auch in eine problematisierte Richtung, da Klassenlehrkräfte sich als „Mutter“ (ebd., 89) verantwortlich fühlen und verantwortlich für die Schulklasse gemacht werden, sodass Irritationen von außen herangetragen werden und in Spannung zur erwünschten oder auch selbst erfahrenen ‚Klassengemeinschaft‘ stehen.

6 Es ist hier plausibel anzunehmen, dass es tatsächlich immer nur eine begrenzte Anzahl von Schüler*innen ist, die Bekundungen macht, sodass bestimmte Schüler*innen zu Träger*innen des ganzen Kollektivs gemacht werden.

Vorstellungen von einem (kommenden) Ist-Zustand: Schulklassen als eigenständigem Beziehungsgefüge

Eine weitere rekonstruierte Figur umfasst *Vorstellungen von Schulklassen als einem eigenständigem Beziehungsgefüge, unabhängig* (von) oder auch *entgegen* der Lehrkraft und im Wechsel- und Spannungsverhältnis zu den normativen Vorstellungen und mit ihnen einhergehenden Selbstpositionierungen. Anders als bei den normativen Vorstellungen wird die Schulklasse dabei nicht in einer lehrerbezogenen Eigenständigkeit – durch Herstellung oder Beziehung (mit) der Klassenlehrkraft – affektiv aufgeladen, sondern als eine von der eigenen Positionierung divergent bestehende Sozialität objektiviert, deren Kenntnis ‚besonders‘ verfügbar gemacht werden muss.

Erstens wird der jeweiligen Schulklasse ein ‚*Eigenleben*‘ zugestanden, deren Kenntnis durch bestimmte Ressourcen verfügbar gemacht werden muss. So wird dieses teils ‚hinter dem Rücken‘ der Klassenlehrkraft stattfindende ‚Eigenleben‘ zwar an vielen Stellen als den (Klassen-)Lehrkräften gegenüber sichtbar hervortretend thematisiert (durch die Schüler*innen selbst oder Kolleg*innen), ein Wissen darüber wird aber zugleich immer wieder als lehrerseitig zu reproduzierend konstruiert. So berichten Klassenlehrkräfte bspw. davon, sich in Fragebögen und Gesprächen nach der Zufriedenheit der Schüler*innen mit der Klassengemeinschaft und Freundschaftskontakten in der Freizeit zu erkundigen, davon, Berichte über Konflikte anzulegen oder Aushandlungen der Schulklasse als eigenständigem Beziehungszusammenhang in außerunterrichtlichen Räumen – z. B. Klassenrat, Sozialtraining – beobachten zu können. Klassenlehrkräfte schreiben sich damit implizit besondere Möglichkeiten zu, die Schulklasse jenseits lehrerseitiger Ziele und Gestaltungen zu kennen. Insbesondere positive Bewertungen und Affirmationen von enger und kohäsiver Beziehungsförmigkeit – bspw. in Form eines nicht-exkludierenden „*klassenzusammenhalt[s]*“ (Hübner 2022, 94; Hervorh. i. O.) oder einer „*klassengemeinschaft*“ (ebd., 73, Hervorh. i. O.), die auch über den schulischen Rahmen hinausgehen geht und in der „*man sich gegenseitig so heilig ist*“ (ebd., 79, Hervorh. i. O.) – geraten dabei aber in Spannung zum ‚Eigenleben‘ der Schulklasse, das jenseits einer Interaktionsförmigkeit mit der Klassenlehrkraft als partikularisierend entworfen wird. Paradoxerweise können Klassenlehrkräfte dort, wo sie höhere Beziehungsansprüche an die herzustellende Schulklasse stellen (s. o.), damit zwar ihre eigene Positioniertheit über eine beruflich-institutionelle Funktionalität als Klassenlehrkraft hinaus potenzieren – indem sie sich bspw. als ‚Teil‘ der Schulklasse positionieren –, zugleich aber angesichts eines dynamischen ‚Eigenlebens‘ umso weniger über deren Gelingen verfügen.

Zweitens werden Schulklassen *allgemeine Logiken* zugeschrieben und dabei insbesondere die zeitliche Entwicklung von Schulklassen relevant gemacht, indem die Klassenlehrkräfte übergreifend Schulklassen als am Anfang noch sehr unstrukturiert bzw. orientierungsbedürftig und sich erst im Laufe der Zeit zu einer Eigen-

ständigkeit entwickelnd entwerfen. Dieses Wissen wird allgemein als durch Erfahrungen im Klassenlehrerdasein zugänglich markiert, Unterschiede zeigen sich allerdings dahingehend auf, ob die Entwicklungslogiken konfliktiv bzw. stabilisierend mit der eigenen Positioniertheit und damit korrespondierenden normativen Vorstellungen relationiert werden. Dass die Schulklasse sich ab einem gewissen Zeitpunkt eigenständig ‚macht‘, wird insbesondere dort positiv gesehen, wo Unterrichtsfunktionalität priorisiert wird – eine Orientierung an die Klassenlehrkraft am Anfang wird als ‚Loslösungserfordernis‘ bewertet. Dort wo die Schulklasse als enges Beziehungskollektiv valorisiert wird, entäußern sich dagegen angesichts dieser ‚Entwicklungslogik‘ Befürchtungen eines Nachlassens der *„ganz starke[n] rolle“* (ebd., 94, Hervorh. i. O.) als Klassenlehrkraft, um zwischen den *„einzelnen gruppen“* noch *„knotenpunkt“* (ebd., 94, Hervorh. i. O.) sein zu können. Korrespondierend damit wird Schulklassen eine partikularisierende und auch exkludierende Eigentendenz zugeschrieben, die die Klassenlehrkräfte zwar nie vollends beheben können (*„also man kann das nicht verhindern“* (ebd., 73, Hervorh. i. O.); *„das gibt es immer wieder“* (ebd., 75, Hervorh. i. O.)), die aber funktional ist, um die wahrgenommene Anfangsorientierung der Schüler*innen an die Klassenlehrkraft als Ermöglichung und Legitimation zur kollektiven Gestaltung von Beziehungen (in) der Schulklasse nutzbar zu machen. Die empirische Fragilität der ‚Klassengemeinschaft‘ ist damit zwar einerseits legitimatorisch funktional für ihre (Re-)Stabilisierung, andererseits wirkt diese zugleich ihrer Eigenständigkeit entgegen.

Den Eigenständigkeitsvorstellungen ist eine implizite Bindung an die Positioniertheit als Klassenlehrkraft immanent, indem ein Wissen über diese einerseits erst durch für Klassenlehrkräfte verfügbare Ressourcen mobilisiert werden muss und andererseits erforderlich scheint, um die Schulklasse im Rahmen normativer Vorstellungen in einer bestimmten Sozialität ‚zu sich‘ zu relationieren. So eröffnet das Wissen über ein unterschiedlich divergent oder kongruent zur Selbstpositionierung in Beziehung gesetztes ‚Eigenleben‘ der Klasse sowohl (legitimatorische) Anschluss- und Autorisierungsmöglichkeiten der Herstellung und Bearbeitung als auch (normative) Kollisionen angesichts des zugeschriebenen ‚Widerstandspotenzials‘ der Schulklasse gegenüber lehrerseitigen Zielen und Vorstellungen; die Konstitutionsbedingtheit der Schulklasse als ‚Zwangsgemeinschaft‘ kann damit nie vollends überlagert werden (vgl. auch Wiezorek 2006).

Zusammenfassend lassen sich hinsichtlich (normativen) Vorstellungen und der (Selbst-)Positioniertheit der Klassenlehrkraft im situativen Diskurs zwei Aspekte herausstellen: *Erstens* laufen im Sprechen über Schulklassen implizit auch immer ‚Besonderungen‘ der eigenen Positioniertheit und damit eröffneter raum-zeitlicher Ressourcen mit, indem in den Vorstellungen Selbst-Ermächtigungen und -Befähigungen zu einer besonderen Herstellungs-, Beziehungs- und Wissensformigkeit mit/über der/die Schulklasse eingelagert sind. Dies vollzieht sich *zweitens*

anhand von Konstruktionen zu Eigenständigkeiten der Schulklasse, die mit dieser interdependente sowie heterogene Selbstpositionierungen nach sich ziehen. Demnach konstruieren die Klassenlehrkräfte die Schulklasse als etwas idealiter Eigenständiges – im Sinne normativer Vorstellungen –, die Schulklasse macht aber auch die Klassenlehrkraft zu etwas. Beides provoziert ‚Positionierungs-Zugzwänge‘. Daraus ergibt sich zum einen eine liminale Positioniertheit der Klassenlehrkraft in, mit und different oder z.T. entgegen Schulklassen, die wiederum Anschlussmöglichkeiten eröffnet, Schulklassen als ein Kollektiv in bestimmten Formationen aufzuladen, zu adressieren und herzustellen.

3.4 Ins-Verhältnis-Setzungen

Insgesamt lässt sich an den Ergebnissen deutlich machen, dass die Schulklasse in den untersuchten Diskursausschnitten als Einheit zugleich vorausgesetzt und hergestellt wird. Dabei greift ineinander, dass die Schulklasse als eine spezifisch pädagogisch-normativ vorgestellte Einheit zugleich als „möglich“, „nicht von selbst“ [und] „erforderlich“, „wünschenswert“ (Hübner 2022, 100) entworfen wird. Wie schon Kelle (1997) bezüglich diskursiver Praktiken von Schüler*innen zur Schulklasse gezeigt hat, stellt sich das Wissen um die Zufälligkeit einer Klasse in ihrer konkreten Gestalt nicht als Widerspruch zur Verwirklichung normativer Vorstellungen dar, sondern eher als Bedingung der Ermöglichung ihrer Pädagogisierung. Die Klassenlehrkraft wird dabei als eine entworfen, die notwendigerweise den pädagogischen Prozess der Klassenentwicklung angesichts bestimmter normativer Vorstellungen von ihr (mit)gestaltet. Dazu gehört dann auch, dass die Klassenlehrkraft angesichts einer selbstläufigen Entwicklung der Klasse irgendwann in den Hintergrund treten kann. Dies gilt sowohl dann, wenn normative Vorstellungen vor allem eine Entwicklung hin zu einer für Unterricht funktionalen Schulklasse anvisieren, als auch dann, wenn die Schulklasse als eine über unterrichtliche Erfordernisse hinausgehende Gemeinschaft entworfen wird. Die Klassenlehrkraft wird demnach ebenso als Teil der Schulklasse vorgestellt als auch als jene, die die Schulklasse in einer bestimmten Gestalt durch entsprechende pädagogische Einflussnahme erst ermöglicht.

4 Fazit

Folgt man den hier dargestellten Ergebnissen, sind Klassenlehrkräfte – anders als in den Modellierungen der Schulklasse als Gruppe, soziales System oder Netzwerk (vgl. Hübner 2022) – nicht als bloße ‚Gegenüber‘ der Klasse zu denken. Vielmehr gilt ein Zweifaches: (Klassen-)Lehrkräfte können einer Schulklasse nur vorstehen, indem sie sich auch als involviert in sie denken; andersherum sind sie ebenso auch dann, wenn sie sich als Teil der Klasse entwerfen, als Different und somit auch dem Kollektiv der Schüler*innen Vorstehende zu denken. In den gruppen-

soziologischen Ansätzen und der Forschung zu den Beziehungsdynamiken in der Schulklassse wird stets von einer hohen Affizierung durch Gruppenprozesse – ohne dies so zu nennen – ausgegangen. Sie lassen die Einzelnen nicht unberührt, so auch die Lehrkraft nicht. Mehr noch als für unterrichtliche Vermittlungsprozesse im engeren Sinne gilt so für die pädagogische Einflussnahme auf Schulklassen aus einer in die Schulklassse involvierten Position der Klassenlehrkraft heraus zugleich, dass sie ohne einen Begriff uneindeutiger Wirkungen pädagogischen Handelns und einer Ambiguitätstoleranz diesen gegenüber nicht auszuhalten sein mögen.

Primärquellen

- Ehrensperger, H. & Stierli, P. (2020): Keine Panik vor Dynamik! Gruppendynamische Kompetenz für den pädagogischen Alltag. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Friedrichs, B.; Klaffke T. & Zergiebel, M. (2017): Klasse werden. Die Bedeutung der Klassenleitung für die Entwicklung einer Klasse. In: Klasse Leiten! (Titel der Ausgabe: Klasse werden), 2-6.
- Friedrichs, B. & Schubert, N. (2013): Das Klassenlehrer-Buch für die Sekundarstufe. Weinheim: Beltz.
- Gietzen, S. (2017): Gemeinsam sind wir stark. Erlebnispädagogische Gruppenaufgaben zur Stärkung der Klassengemeinschaft. In: Sportpädagogik 40 (1), 12-15.
- Großmann, C. (1996): Projekt: Soziales Lernen : ein Praxisbuch für den Schulalltag. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Hoffmann, C. (2009): Eine Klasse – ein Team! Methoden zum kooperativen Lernen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Klippert, H. (1998): Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kreutzjans, M. & Carstens, K. (2014): Einführungsphase für zwei 5. Klassen. In: Universität Hildesheim/Niedersächsische Landesschulbehörde Institut für Psychologie/Niedersächsische Landesschulbehörde Schulpsychologie (Hrsg.): „Prima Klima“ – Ideen zur Verbesserung des Klassenklimas – Projektberichte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der KIK-Fortbildung, 82-94.
Online unter: https://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/psychologie/Arbeitsgruppen/Paedagogische_Psychologie/KIK_Brosch%C3%BCre.pdf#page=14 (Abrufdatum: 03.01.2021).
- Langmaack, B. & Braune-Krickau, M. (2000): Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mitschka, R. (1997): Die Klasse als Team. Ein Wegweiser zum sozialen Lernen in der Sekundarstufe. Linz: Veritas Verlag.
- Mölders, J. (2015): „Wir werden Klasse!“ – Projekt für eine gute Klassengemeinschaft. In: Katechetische Blätter 140 (3), 190-193.
- Pietsch, S. (2017): Klassengemeinschaft im Sinne von Caring community. In: Klasse Leiten! (Titel der Ausgabe: Klasse werden), 3.
- Pilz, M. (2010): Die Entwicklung der Schulklassse als Gruppe hin zur Klassengemeinschaft. Handbuch für Lehrer und Gruppenleiter als Entwicklungshelfer. Norderstedt: Books on Demand.
- Plamenig, B. & Schmutz, B. (2006): Gruppenarbeit und Teamentwicklung im Klassenverband. Bausteine für Trainingsspiralen. Graz: Pädagogisches Institut des Bundes in der Steiermark.
- Turek, E. (2011): Klassengemeinschaft. In: polis aktuell. Heft 7, 2. Auflage, Wien.
Online unter: https://www.politik-lernen.at/dl/poolJMJJKomoNoJqx4KJK/pa_2011_7_klassengemeinschaft_webakt.pdf (Abrufdatum: 06.08.2023).
- Wolfsperger, T. (2017): Nachts im Dunkeln... Zwei Tage Erlebnispädagogik zu Beginn des achten Schuljahrs bahnen den Weg zu einer guten Klassengemeinschaft und manch einer wächst über sich hinaus. In: Sportpädagogik 40 (1), 16-19.

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, T. & Bröckling, U. (2018): Jenseits des Individuums. Zur Subjektivierung kollektiver Subjekte. Ein Forschungsprogramm. In: T. Alkemeyer & Bröckling & T. Peters (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript, S. 17-32.
- Benner, D. (2019): Über die eigenlogische Normativität der Erziehung und ihre Bezüge zu anderen Normativitätsansprüchen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 95 (3), 317-332.
- Drope, T. & Rabenstein, K. (2021): Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 2/2021, 315-330.
- Grafhöff, G. (2008): Zwischen Familie und Klassenlehrer. Pädagogische Generationsbeziehungen jugendlicher Waldorfschüler. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann-Ocon, A. (2022): «Organisiertes Vertrauen»? – Bildungshistorische Erkundungen zu Krisen der Klassenlehrperson in der deutschsprachigen Schweiz, 1950er- bis 1980er-Jahre. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 40 (2), 147-160.
- Hübner, M. (2022): Normative Vorstellungen von Schulklassen. Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung 41.
Online unter: <https://univerlag.uni-goettingen.de/handle/3/issn-2198-2384-41>. (Abrufdatum: 07.07.2023).
- Jergus, K. & Thompson, C. (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden: Springer VS, 1-45.
- Kelle, H. (1997): „Wir und die anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 138-176.
- Link, J. (2013): Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik. Am Beispiel der aktuellen Krise der Normativität. In: Zeitschrift für Diskursforschung, 1 (1), S. 7-23.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: D. Garz & K. Krammer (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung, Opladen: Westdeutscher Verlag, 441-471.
- Meseth, W.; Casale, R.; Tervooren, A. & Zirfas, J. (2019): Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Dies. (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, 1-17.
- Moldenhauer, A.; Buck, M.F. & Koinzer, T. (2020): Über Digital Natives, die selbst aktiv werden und Lehrpersonen, die keine Angst vor Tablets haben. Eine Diskursanalyse zum Schreiben über das Lehren und Lernen mit digitalen Medien in praxisinstructiven Zeitschriften für die Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 13 (1), 31-45.
- Möllers, C. (2015): Die Möglichkeit der Normen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Nassehi, A.; Saake, I. & Siri, J. (2015): Ethik – Normen – Werte. Eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Ethik – Normen – Werte. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-9.
- Prose, M. (in diesem Band/2024): The Go-Between. Überlegungen zur Rolle der Klassenlehrkraft und zur Krisenhaftigkeit des Geschehens in Schulklassen – am Beispiel der Figur François Marin im Film „Die Klasse“ In: K. Rabenstein & L. Wicke (Hrsg.): Die Schulklasse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 61-77.
- Rabenstein, K.; Hübner, M. & Wicke, L. (in diesem Band/2024): Zur Betrachtung der Schulklasse als relationalem Prozess. Gegenstandstheoretische Auseinandersetzungen in sozialtheoretischer Perspektive. 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, 146-162.
- Ullrich, H. (2022): Ein Unikat in der heutigen Lehrerschaft. Reflexionen und Befunde zur Rolle und Professionalität des Klassenlehrers an Freien Waldorfschulen. Pädagogische Rundschau, 76 (1), 45-59.

- Urban, M & Wolf, J. (2018): Zur Bedeutung der Funktion einer Klassenlehrkraft im inklusiven Sekundarstufenunterricht – Spannungsverhältnisse zwischen pädagogischer Beziehung, Kooperation und fachdidaktischer Orientierung. In: A. Langner (Hrsg.). *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 168-174.
- Waldschmidt, A.; Klein, A.; Tamayo Korte, M. & Dalman-Eken, S. (2007): Diskurs im Alltag – Alltag im Diskurs: Ein Beitrag zu einer empirisch begründeten Methodologie sozialwissenschaftlicher Diskursforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8 (2), Art. 15.
- Wiezorek, C. (2006): Die Schulklasse als heimatlicher Raum und als Ort der Einübung in demokratische Haltungen. In: W. Helsper; H.-H. Krüger; S. Fritzsche; S. Sandring; C. Wiezorek; O. Böhm-Kasper & N. Pfaff (Hrsg.): *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 259-292.
- Wrana, D. (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: S. Fegter; F. Kessl; A. Langer; M. Ott; D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung, Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, 123-142.

Autor*innen

Hübner, Marco, M.Ed.

Assoziiert am Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulklasse als Gegenstand diskursiver Praxis, Normativität

Rabenstein, Kerstin, Prof. Dr.

Georg-August-Universität Göttingen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transformation von Schule und Unterricht, Praxistheorie und Ethnografie, Subjektivierung

kerstin.rabenstein@sowi-uni-goettingen.de

Wicke, Lars, Dr.

Georg-August-Universität Göttingen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: sozialtheoretische Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Gegenstandstheorien, Erziehung und Affekt, soziale Ordnung von Schule und Unterricht

lars.wicke@uni-goettingen.de