

Brill, Swaantje

Zur Konstitution von Schulklasse am außerschulischen Lernort Museum

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. 238-254



Quellenangabe/ Reference:

Brill, Swaantje: Zur Konstitution von Schulklasse am außerschulischen Lernort Museum - 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. 238-254 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319529 - DOI: 10.25656/01:31952; 10.35468/6128-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319529>

<https://doi.org/10.25656/01:31952>

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

Swaantje Brill

Zur Konstitution von *Schulklasse* am außerschulischen Lernort Museum

Abstract

Dieser Beitrag geht für einen insgesamt noch wenig erforschten Bereich – dem Museum als außerschulischer Lernort – der Frage nach, wie sich die schulische Besucher*innengruppe¹ als Schulklasse im Museum ‚zeigt‘. Dafür wird anhand ethnografischer Beobachtungen die situative Handlungspraxis der Akteur*innen und Akteur*innengruppen während schulischer Museumsbesuche analysiert und nach Praktiken der (Wieder)-Herstellung der Schulklasse außerhalb der Schule gefragt. Der Beitrag fokussiert dabei die wenig erforschten Aspekte, inwiefern die Herstellung von Disziplin und Körpergemeinschaft an der Konstitution von Schulklasse im Museum beteiligt sind.

1 Einleitung

Schulklassen lassen sich zuallererst in Schule und dort insbesondere in ihrer Funktion für den Unterricht verorten. Neben ihrer formalen Erscheinung als Klassen-Liste und ihrer territorialen Verortung im jeweiligen Klassen-Raum begegnet uns die Schulklasse insbesondere im Unterrichtsvollzug als körperlich kopräserter Zusammenhang (vgl. Rabenstein u. a. 2018). Wolf (2020) bezeichnet gerade den Unterricht als konstitutiv für die Klasse, da hier im Gegensatz zum Pausenhof oder anderen Orten und Zeiten im Schulalltag eine „Klasse [...] erst durch die Anwesenheit von (mindestens) einer, der Klassen- und Schüler*innengemeinschaft nicht zugehörigen Lehrperson zu einem Handlungsgebilde im engeren Sinne“ (ebd. 10) wird. Zum schulischen Alltag gehört die Betonung bzw. Verhandlung von Regeln und Disziplinierungsmaßnahmen sowie die Einübung von Verantwortungsübernahme einzelner gegenüber der Klassengemeinschaft (vgl. Kalthoff & Kelle 2000).

1 Die Bezeichnung Besucher*innengruppe wird hier als methodische Strategie genutzt. Sie ist ein Versuch, sowohl für die Ethnograf*in, als auch für die Leser*innen, die Gruppe zunächst neutral zu beschreiben und zu vermeiden, dass durch die Bezeichnung ‚Schulklasse‘ bereits eine Interpretation der Gruppe vorangestellt wird.

Schulklassen bewegen sich aber nicht nur in der Schule. Das Aufsuchen außerschulischer Lernorte von Schulklassen gehört mittlerweile zu einer gängigen Unterrichtspraxis über alle Schulformen und Jahrgänge hinweg (vgl. Baar & Schönknecht 2018). Mit Blick auf die Besuchspraxis an außerschulischen Lernorten lässt sich fragen, inwiefern sich die Besucher*innengruppe am außerschulischen Lernort als Schulklasse konstituiert. Pech (2008) verdeutlicht aus einer didaktischen Perspektive auf Besuche außerschulischer Lernorte, dass neben der Wissensvermittlung insbesondere schulisch geprägte Vorstellungen zum Handeln und Verhalten der Akteur*innen die Handlungslogiken und damit verbundenen didaktischen und pädagogischen Implikationen vor Ort mitbestimmen. Oder mit den Worten von Budde und Hummrich: „Dort, wo im Unterricht außerschulische Lernorte aufgesucht werden, wird Schule an anderem Orte gemacht, denn sie erfolgt in der Logik der Konstruktion von Unterricht.“ (Budde & Hummrich 2016, 33). Burk u. a. (2008) haben im Titel eines Sammelbandes darauf verwiesen, dass es sich beim Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten um „Schule außerhalb der Schule“ handelt. Sie fragen danach, inwiefern die Schule überhaupt verlassen wird, wenn sich eine Schulklasse an einen außerschulischen Lernort begibt. Diese Perspektive möchte ich in diesem Beitrag auf die Schulklasse zuspitzen und frage daher danach, inwiefern die Schulklasse außerhalb der Schule, genauer am außerschulischen Lernort Museum, zu fassen ist.

Insbesondere im grundschulpädagogischen Kontext zählen Museen zu häufig aufgesuchten außerschulischen Lernorten (vgl. Burk u. a. 2008) über die verschiedenen Fächer und Klassenstufen hinweg. Daher gehören für Museen Schulklassen zu den regelmäßigen Besucher*innengruppen und stellen die größte Zielgruppe museumspädagogischer Angebote dar (vgl. Klingler 2018). Der Museumsbesuch findet in diesem Sinne meist als Variante des Unterrichts und damit in einem spezifischen sozialen Kontext von außerschulischem Lernen statt, in welchem er „in einen sozialen, rechtlichen und organisatorischen Rahmen eingebettet [ist], der Erwartungen über die Art und Weise formuliert, wie miteinander interagiert und kooperiert werden und in welchen Modalitäten Anerkennung zugeschrieben werden soll.“ (Prose 2017, 35) Insgesamt scheinen die museumspädagogischen Vorstellungen hinter den schulischen Ansprüchen an die Inszenierung des Lernortes zu verschwinden. Zu fragen ist danach, inwieweit die Schule bzw. die Schulklassen selbst an dieser Vereinnahmung beteiligt sind oder inwiefern sich Schulklasse als soziales Konstrukt gerade durch das ‚Verschwinden‘ von museumspädagogischen Konstruktionen hervorbringen kann. Wie sich dies in der sozialen Praxis des Museumsbesuchs und ggf. auch in einer Inszenierung als Schulklasse am außerschulischen Lernort gestaltet, ist bisher nicht diskutiert. Zudem ist bisher weder für die Ausgestaltung, noch für die Erforschung von Angeboten im Museum die spezifische soziale Erscheinungsform der Besucher*innengruppe ‚Schulklasse‘ thematisiert.

In dem Beitrag frage ich aus einer praxistheoretischen Perspektive nach der (Wieder-)Herstellung der Besucher*innengruppe als Schulklasse außerhalb der Schule am Beispiel von Museumsbesuchen. Mit dem Versuch, die sozialen Praktiken der spezifischen Besucher*innengruppe ‚Schulklasse‘ im Museum zu beschreiben, trägt mein Beitrag dazu bei, Schulklasse als Konstrukt näher zu bestimmen und auch die Erkenntnisse zu Praktiken des außerschulischen Lernens im schulischen Kontext zu schärfen. Diskussionslinien zum Bereich Disziplin und körperlicher Zusammenhang für Schulklassen können sich dabei als anschlussfähig in der Ausdifferenzierung der Besuchspraxis von Schulklassen im Museum erweisen. Neben Interaktionspraktiken sind auch „stumme“ (Falkenberg 2016, 46), subversive Praktiken von Schüler*innen sowie (pädagogischem) Personal von Interesse, die sich beispielsweise im Bewegen der Besucher*innenkörper durch das Museum oder dem Interagieren mit den Museumsdingen und anderen zufälligen Nachbarschaften zeigen können. Denn die „Schulklasse offenbart sich als Körpergemeinschaft vielleicht auch gerade dann, wenn man ihr außerhalb der Mauern der Institution begegnet, die Schülerkörper formt und -praktiken zusammenknüpft“ (ebd., 46).

2 Forschungsstand

Insgesamt scheint die Schulklasse in der Museumsforschung, genau wie in der in der erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Forschung (vgl. Drope & Rabenstein 2021) vorausgesetzt. Schüler*innen, die als sozialer Verband ins Museum kommen, werden in der Forschung als Schulklasse verhandelt. Eine überblicksartige Literaturrecherche in Bezug auf die explizite Thematisierung von Schulklassen in Museen zeigt, dass sie lediglich als Besucher*innengruppe und quantitative Einheit erwähnt werden oder eher als Randinformation zur Stichprobenakquise erscheinen, indem einzelne Kinder und Jugendliche aus Schulklassenangeboten während des Museumsbesuchs beobachtet oder nachträglich befragt werden. Insgesamt finden Schulklassen insbesondere in fachdidaktischen und museumspädagogischen Forschungs- und Konzeptionszusammenhängen Erwähnung.

Konkret zeigt sich in der fachdidaktisch geprägten Forschung zum außerschulischen Lernort, dass diese meist mit Blick auf Kompetenzentwicklung, Lernprozesse, die didaktische Gestaltung sowie Motivations- und Interessenförderung hin betrieben wird (vgl. Baar & Schönknecht 2018). In einer Studie zu Schulklassenbesuchen in naturwissenschaftlich-technischen Museen (vgl. Lewalter & Geyer 2009) wurde beispielsweise das situationale Interesse der Schüler*innen und dessen Zusammenhang zur Besuchsgestaltung untersucht. Insgesamt zeigte sich hier ein starker Einfluss der begleitenden Lehrkraft für die Interessensentwicklung in

der Lernumgebung, obwohl die Lehrkraft selbst nicht im Zentrum der Vermittlungsarbeit steht, sondern das Besuchskonzept eine eigenständige Erarbeitung der Ausstellungselemente vorsieht. Hier wird bereits deutlich, dass die Anwesenheit der Lehrperson eine Auswirkung auf die Schüler*innen in der Besuchspraxis zu haben scheint, die es in der sozialen Praxis auszudifferenzieren gilt.

In museumspädagogischen Auseinandersetzungen wird die Schulklasse auf konzeptionell-organisatorischer Ebene in ihrer besonderen Erscheinungsform als große Personengruppe thematisiert (vgl. Klingler 2018), der durch die zur Verfügungstellung eines ausreichenden Platzangebots oder einsprechender methodischer Planungen der Sozialform (wie Kleingruppenarbeiten) zu begegnen sei. Auch die zeitliche Rahmenbedingung scheint von Bedeutung für die Anforderungen an museumspädagogische Angebote für Schulklassen, denn diese kommen nur für eine begrenzte Zeit, meist 90-120 Minuten, ins Museum. Eine Befragung von museumspädagogischem Personal zeigt, dass sie durch die Zeitbegrenzung eine Einschränkung der Qualität ihrer Arbeit in Kauf nehmen, indem sie beispielsweise Methoden unter Zeitdruck durchführen und damit Details weniger Beachtung schenken (vgl. ebd.).

In Angebotsausschreibungen speziell für die Zielgruppe Schulklasse findet vor allem der institutionelle Kontext Berücksichtigung, indem eine Bezugnahme auf schulische Vorgaben, wie Lehrplanbezug oder einheitliche Prüfungsanforderungen erfolgt (vgl. Rupprecht 2016). Hierbei spielen Angaben zu Schulstufe bzw. Altersstruktur der Schüler*innen bzw. mögliche Lehrplan-, Schulbuch- und Prüfungsanbindungen eine Rolle (vgl. Klingler 2018). Klingler hält für die Untersuchung von Schulklassenbesuchen in Museen beispielsweise fest, dass gerade auf didaktischer Untersuchungsebene vielfältige Zielsetzungen formuliert und angestrebt werden und museumsspezifische Ziele, wie die Objektbegegnung, nur einen kleinen Bruchteil der Diskussionen zu schulklassengerechten Vermittlungsangeboten darstellen (vgl. ebd.). Pandel (2006) beschreibt diese Entwicklung des Verhältnisses zwischen Schule und Museumspädagogik als bedenklich, da die Museumsvermittlung in der Ausgestaltung von Besuchsformaten durch die Schule vereinnahmt zu werden scheint, indem sie die Schule imitiert und darüber der besondere Charakter des Lernorts Museum verloren ginge. In fallspezifischen empirischen Untersuchungen von Schulklassen in Kunstmuseen arbeitet Hofmann (2015) heraus, dass gerade an ‚echten‘ Objekten – im Gegensatz zu Reproduktionen – besondere Erfahrungen für die Besucher*innen ermöglicht werden. Aneignung und Vermittlung stehen dabei in Wechselwirkung, in der alle Beteiligten des Museumsbesuchs (Schüler*innen, Lehrer*in sowie Museumspädagog*in) die Situation mitgestalten. Er betont außerdem die als ‚unspezifisch‘ bezeichnete Rolle der Lehrperson im Zusammenhang mit ‚ihrer‘ Klasse und im Kontrast zu anderen pädagogischen Teilnehmer*innen.

In verschiedenen sowohl fach- als auch museumspädagogischen Forschungszusammenhängen wird deutlich, dass die Interaktionspraxis von Schüler*innen-gruppe und den pädagogischen Fachkräften (Lehrer*innen sowie Museumspädagog*innen) eine Relevanz für die Ausgestaltung des Schulklassenbesuchs hat. Welche Rolle in diesem Zusammenhang auch die Schulklasse in ihrer speziellen sozialen Distinktion spielt, bleibt in den Ausführungen offen.

In Publikationen im Bereich der Museumsvermittlung wird die Schulklasse somit zwar als wichtige Bezugsgruppe des pädagogischen Angebots aufgeführt, für die ein Ort konzeptionell didaktisch zu erschließen sei (vgl. Noschka-Roos 2016), die Klasse in ihrer Konstitution wird allerdings nicht zum Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung. Insgesamt überwiegt für museumspädagogische Auseinandersetzungen – ähnlich wie in der allgemeinen Schul- und Unterrichtsforschung – ein Forschungsinteresse am sozialen und kognitiven Entwicklungskontext einzelner Individuen einer Schulklasse oder den Lern- und Wissensvermittlungskontexten des Vermittlungsprogramms.

Im Zusammenhang mit der Erforschung sozialer Praktiken bei Besuchen außerschulischer Lernorte werden Kinder als soziale Akteur*innen im außerschulischen Unterrichtsetting beforcht (vgl. Brill 2019; Flügel & Landrock 2020), jedoch bisher stärker auf die Frage gerichtet, inwiefern die situative Handlungspraxis der einzelnen Akteur*innen einer schulischen bzw. pädagogischen Logik entsprechen ohne spezielle Hinwendung zur Schulklasse in ihrer sozialen Verfasstheit und dessen Bedeutung für die Besuchspraxis. Inwiefern aber auch die Schulklasse als Besucher*innengruppe an der Herstellung von Besuchsformaten und der Besuchspraxis beteiligt ist, steht nicht zur Diskussion. Unberücksichtigt bleibt daher bislang die Bearbeitung der Klasse als das, was sie in ihrem praktischen Vollzug ist bzw. als was sie entworfen wird. Sowie die Auseinandersetzung damit, inwiefern sich die Konstruktion der Klasse als soziale Eigenheit außerhalb der Schule vollzieht und etwa ihre Bedingtheit durch Schule und Unterricht abseits der Schule, am außerschulischen Lernort Museum. Es wird zwar das Lernen im Museum thematisiert, aber nicht die sozialen Verhältnisse von Schulklassen, in denen dies geschieht, etwa Fragen der Verantwortlichkeit von (Klassen)Lehrkräften für Schulklassen, Fragen der Herstellung von Disziplin in einem sozialen Verband oder Fragen der – auch körperlichen – Orientierung aneinander, durch die ein gemeinsamer Museumsbesuch mit hergestellt wird. In ihrer Handlungslogik als spezielle Besucher*innengruppe ‚Schulklasse‘, die in ihren Ansprüchen an den Ort und ihrer Handlungspraxis vor Ort erst die Schule an den außerschulischen Lernort mitbringt, ist die Schulklasse am außerschulischen Lernort bisher nicht beforcht.

Ich frage in diesem Beitrag daher aus einer praxistheoretischen Perspektive, wie sich die Klasse im Museumsbesuch situiert und in welchen Praktiken sie dabei (performativ) als Einheit hergestellt wird (vgl. Rabenstein 2023). Von der Hin-

wendung zur Praxis an außerschulischen Lernorten bzw. auf Schulklassen, die sich von der Schule wegbewegen, verspreche ich mir die Eröffnung einer Perspektive, die weniger durch institutionelle Routinen geprägt ist und die Konstruktionsleistungen der an der Museumsbesuchspraxis Beteiligten deutlicher hervortreten lässt. Das Potential liegt in der Sichtbarmachung alltäglicher Praxis außerhalb ihres alltäglichen Territoriums, da hier eingeübte Praktiken von Schulklassen irritieren und durch den Ort ggf. befremden können. Im Kontext des hier vorgestellten Teilergebnisses eines Forschungsprojekts zu Kindern am außerschulischen Lernort Museum hat sich insbesondere der Blick auf Disziplinierungspraktiken und Körpergemeinschaften in Schule und Unterricht als anschlussfähig erwiesen. Die Analyse verweist auf die Hervorbringung von Schulklasse insbesondere durch Vergemeinschaftungsprozesse sowie Regelkonformität bzw. Sanktionierungsmaßnahmen.

3 Die empirische Perspektive auf die Schulklasse im Museum

Das dem empirischen Teil zugrundeliegende Datenmaterial ist in Zusammenhang eines ethnografischen Forschungsprojekts zum außerschulischen Lernort Museum (vgl. Brill 2019) entstanden, in dem Kinder in unterschiedlichen Besuchsförmaten, wie Schulklassenbesuchen, Ferienangeboten für Kinder sowie privaten Museumsbesuchen im Familienkontext ethnografisch begleitet wurden.

Die ethnografische Forschungsstrategie, insbesondere die Methode der teilnehmenden Beobachtung, ist in besonderer Weise geeignet, soziale Praktiken zu betrachten und zu beschreiben (vgl. Hirschauer & Amann 1997; Friebertshäuser 2012). Schulklassen werden in der ethnografischen Forschung als weitestgehend gegeben vorausgesetzt (vgl. Rabenstein 2023), dies gilt es durch den ethnografischen Forschungsstil zu irritieren. Der nicht alltägliche außerschulische Ort, an dem diese Praktiken hervorgebracht und untersucht werden, kann dabei helfen, das Beobachtete – also hier im Spezifischen die Besucher*innengruppe Schulklasse – als unmittelbar, unvorhersehbarer und irritierender zu begreifen und damit analytisch zu konkretisieren. Da dem Forschungsvorhaben und dem beforschten Feld eine schulpädagogische Perspektive zugrunde liegt, wird die ethnografische Kinderforschung zu einer „ethnographischen Schülerforschung“ (Wiesemann 2005, 23), die eine analytische Spezifizierung von Kindern und Schüler*innen insbesondere vor dem Hintergrund schulpädagogischer Forschungsgegenstände (und -themen) sinnvoll erscheinen lässt. Ziel ist es daher, die besondere institutionelle Formung auch außerhalb der Schulmauern analytisch zu berücksichtigen. Im Forschungsprojekt stehen Handlungspraktiken von Kindern in Museumsbesuchen im Vordergrund, um pädagogische Praktiken des außerschulischen Lernens in formellen Besuchssettings abseits ihrer programmatischen Intention zu beschreiben.

In der Datenanalyse wird deutlich, dass die Schulklasse als spezifische Gruppe in ihrer sozialen Form eng mit der Praxis außerschulischen Lernens verweben zu sein scheint. Daher soll im Folgenden das empirische Material (Beobachtungsprotokolle), das während der ethnografischen Begleitung von der Besucher*innengruppe ‚Schulklasse‘ im ethnologischen Museum entstanden ist, mit dem Fokus auf ihre Herstellung bearbeitet werden. Die Daten wurden in Bezug auf Praktiken, Re-Adressierungen und die in ihnen aufgerufenen Normen ausgewertet (vgl. Rabenstein & Steinwand 2016). Im Fokus der Analyse stehen mögliche Herstellungspraktiken der Gruppe als Schulklasse am außerschulischen Lernort Museum. In der Analyse zeigen sich Ähnlichkeiten bzw. Wiederholungen, die auf Handlungspraktiken verweisen, die bei verschiedenen Schulklassenbesuchen beobachtet wurden.

Die Ausschnitte entstammen der Beobachtung zweier Schulklasse, die exemplarisch ausgewählt wurden, um die Analyseüberlegungen aufzuzeigen. Hier wird zunächst relevant, wie die Besucher*innengruppe mit der Aushandlung von Regeln in das Feld des außerschulischen Lernorts Museum einsozialisiert wird. Danach folgt das Material in seinen Auszügen der Chronologie einer Museumsführung, wobei zunächst analytisch die Formationen des Gruppenkörpers und dessen Bedeutung für die Konstitution der Schulklasse in den Blick genommen werden. Die Analyse schließt mit der Fokussierung einer krisenhaften Situation während des museumspädagogischen Angebots und den darin verwobenen schulischen und außerschulischen Logiken des Feldes bzw. der Besucher*innengruppe.

3.1 Kollektivieren und Positionieren über Regeln: (Wieder-)Herstellung des Klassenkollektivs am außerschulischen Lernort

- (1) „Nachdem nun fast alle Kinder auf der Toilette waren, begrüßt die Museumsmitarbeiterin die Klasse und befragt die Kinder zu den Regeln im Museum: „Passt auf, ich sach mal so, alles was in der Schule gilt, sind auch hier Regeln. Jetzt sammeln wir Museumsregeln.“ Die Kinder melden sich und listen ziemlich schnell auf, dass man im Museum nicht rennen und nichts anfassen darf. Dann macht die Museumsmitarbeiterin noch auf eine „spezielle“ Museumsregel aufmerksam, zu der sie erklärt, dass sie im Gebäude immer vorweg läuft, um der Gruppe den Weg zu zeigen. Einige Kinder reagieren mit einem leichten Nicken, woraufhin sich die Museumsmitarbeiterin Richtung Treppe dreht und die Gruppe ihr zurück ins Erdgeschoss folgt.“ (BPM2_ Schule B_1.-4 Jgst.)

Die Begrüßung der Institutionsvertreterin wird mit der Klärung von Regeln, die während des gemeinsamen Museumsbesuchs gelten, kombiniert. In der sprachlichen Kollektivierung („Jetzt sammeln wir“) wird zum gemeinschaftlichen Tun im Museum aufgerufen. Auch wenn das „wir“ sprachlich keine Begrenzung der Gruppe darstellt, beteiligen sich lediglich die Kinder und die Museumsmitarbeiterin am Aus-

tausch, die Begleitpersonen und die Ethnografin treten in der Beschreibung nicht handelnd hervor. Inwiefern die Mitarbeiterin mit der nun folgenden Besprechung der „*Museumsregeln*“ die Kindergruppe oder die gesamte Besucher*innengruppe adressieren, bleibt an dieser Stelle unklar. Auffällig ist, dass dabei ein ritualisiertes Verfahren von Melden und Drannehmen zwischen Kindern und Mitarbeiterin aufgeführt wird. „Der Interaktionssequenz Fragen-Melden-Aufrufen kommt als kleinste soziale Einheit eine grundlegende Funktion bei der Ordnung von Unterricht zu: Normen werden verhandelt, Wissen abgefragt, körperliche Handlungen ausgerichtet.“ (Budde 2011, 141) Budde bezeichnet die erzieherische Herstellung von Arbeitsatmosphäre sowie die Regulierung des fachbezogenen Diskurses als „doing class“ (ebd., 142). Für diesen Kontext adaptiert könnte zunächst die Formulierung ‚doing Unterricht‘ verwendet werden, da hier Praktiken des routinierten Unterrichtsgeschehens am außerschulischen Lernort re-inszeniert und normative Verhaltensstandards bei Schüler*innen abgeprüft werden. Diese Spiel- und Sprechregeln organisieren nicht nur die Abfolge der einzelnen Sprechakte, sondern bringen auch soziale Positionen von z. B. Lehrpersonen und Schüler*innen (vgl. ebd.) hervor. Während in einem Vieraugengespräch zwischen Lehrperson und Schüler*in eine solche Meldepraxis nicht erforderlich wäre, wird sie durch die Kommunikation im Gruppenkontext notwendig. Die Gruppenkonstellation Schulklasse erzeugt hier die Struktur einer Meldeordnung und greift routiniert auf die aus der Unterrichtsforschung bekannte Gesprächspraxis eines Unterrichtsgesprächs (vgl. Wenzel 2010) zurück. Die Kinder signalisieren durch die von der Museumspädagogin aufgerufen Melde- und Sprechbeiträge eine „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer & Buschmann 2017, 272), die sich auch in unterrichtlichen Kontexten und insbesondere in Momenten der Neuformation von Klassengruppen (vgl. Rabenstein u. a. 2018) wiederfinden lässt und als Herstellung der Voraussetzungen zur Unterrichtsteilnahme verstanden werden kann. Solche performativ hervorgebrachten (und wie in 3.3 dargestellt auch zur Umsetzung zugespitzten) Regeln und Disziplinierungsmaßnahmen dienen der Organisation von Klassengemeinschaft und sollen störungsfreies Lernen ermöglichen (vgl. Kalthoff & Kelle 2000).

Im oben dargestellten Datenausschnitt wird eine routinierte Abfolge der unterrichtlichen Gesprächsorganisation als Praktik implizit im Kontext des außerschulischen Lernorts Museum aufgegriffen. Auch die im Gespräch inhaltlich verhandelten Schulregeln werden von der Mitarbeiterin zu „*Museumsregeln*“ überführt und in der Besonderheit des Ortes sogar noch erweitert. Indem die Mitarbeiterin eine „spezielle“ Regel für den Museumsbesuch etabliert, verweist sie auf die Besonderheit des Ortes bzw. des „Gebäudes“ (denn hier gelten noch weitere Regeln). Allerdings bringt die dann folgende Regel keine Besonderheit des Ortes hervor, sondern etabliert eine spezifische Relevanz ihrer Person im Gruppengefüge: Sie geht „vorweg“, die Gruppe folgt. Die Vorgabe wird gleich im Anschluss durch das Hinterherlaufen ins Erdgeschoss aufgeführt und damit bestätigt. So entsteht

im gleichförmigen Tun der verschiedenen Einzelkörper ein kollektives Ganzes, ein Gruppenkörper aus besuchender Schulklasse (Kinder und Lehr- bzw. Begleitpersonen), der der Museumsmitarbeiterin in und später auch durch den Ausstellungsbereich folgt. Die Positionen der unterschiedlichen Akteur*innen im Setting Museumsbesuch scheinen somit gleich zu Beginn verhandelt: Es ist die Museumsmitarbeiterin, die der Gruppe die Richtung, sowohl im sozialen Verhalten (Regeln), als auch im körperlichen Verhalten (Bewegung durch den Museumsraum), weist. Die Gruppe wird mit ihrer schulischen Herkunft adressiert, ihr Anknüpfen an die von dort an den außerschulischen Lernort Museum mitgebrachten Logiken scheint im Beobachtungsfeld willkommen und funktional.

3.2 Körperliche Formationen in Vermittlungssettings: Die Schulklasse als Körpergemeinschaft

Im Folgenden fokussiert die Analyse das nuancenhafte Aufblitzen des Gruppengefüges in verschiedenen Beobachtungssettings.

- (2) „Als ich zurück ins Foyer komme, ist die Klasse im Museum angekommen und die Museumsmitarbeiterin läuft mit der Gruppe hinter sich auf mich bzw. die Treppen zur Garderobe zu. (...) Die Museumsmitarbeiterin deutet der Gruppe den Weg die Treppe hinunter und teilt mir mit, dass sie noch mal schnell zurück in ihr Büro müsse, da sie etwas vergessen habe. Sie biegt an der Treppe nach oben ab, ich folge der Gruppe nach unten. Unten angekommen versammelt sich die Kindergruppe um die Lehrerin herum und das anfängliche aufgeregte Gewusel wird etwas ruhiger. Die Lehrerin blickt über die Gruppe hinweg durch den Raum. Mir scheint, als warten die Kinder und die Lehrerin auf Anweisungen. Da die Museumsmitarbeiterin noch nicht da ist, landet der suchende Blick der Lehrerin letztendlich auf mir. Ich vergewissere mich, dass die Museumsmitarbeiterin noch nicht zurück ist, deute dann zu einer Tür und führe die Kinder in die Sammelgarderobe zu einer leeren Metallkiste, wo sie ihre Jacken und Taschen reinlegen können, so wie ich es bei den letzten Museumsbesuchen beobachtet habe.“ (BPM2_Schule B_1.-4 Jgst.)
- (3) Diese beobachtete Sequenz ereignet sich während der museumspädagogischen Führung mit einer Schulklasse im Ausstellungsbereich des Museums. Nach einem kurzen Gespräch mit einem Kind beschreibt die Ethnografin ihre Reaktion nach dem von der Lehrerin eingeforderten Gesprächsabbruch wie folgt:
 „Dann werden wir von der Lehrerin mit einem „Schhhhhht“ unterbrochen. Ich fühle mich daraufhin ertappt und auch etwas schuldig, da ich auf das Gespräch mit dem Jungen eingegangen bin. Daher wende ich meinen Blick wieder nach vorne zur Museumsmitarbeiterin und versuche, wie der Rest der Gruppe, so ihren Erklärungen zu dem Ausstellungsstück zu folgen.“ (BPM1_Schule A_4. Jgst.)

In den Protokollauschnitten werden Laufwege und Blickrichtungen der Besucher*innen (sowie der Ethnografin) nach „*vorne*“, „*hinter*“ oder „*um ... herum*“ beschrieben, die sich auf kollektive Körperausrichtungen bzw. Bewegungsrichtungen der Gruppe beziehen.

Ausschnitt (2) macht deutlich, dass sich die Besucher*innengruppe in ihrer Bewegung durch den Raum zunächst an der Position der Museumsmitarbeiterin bzw. ihren Anweisungen orientiert, so wie es in Materialausschnitt (1) bereits als Regel aufgerufen wurde. Nun kommt es aber zur Abwesenheit der Museumsmitarbeiterin. Der suchende Blick der Lehrerin deutet auf eine Desorientierung und damit einhergehende Neuorientierung der Lehrerin hin, die sich in der Ethnografin als neuer Bezugspunkt auflöst. Diese scheint sich ihrer soeben erlangten Ersatzfunktion als Orientierungshilfe der Lehrerin bewusst zu sein, denn sie versichert sich zunächst, ob sie nun an Stelle der Mitarbeiterin agieren soll, bevor sie dies mit Anweisungen an die Kindergruppe umsetzt und so ihrer Rolle Rechnung trägt. Die Kindergruppe hingegen wird weniger orientierungslos beschrieben, sie scheinen nicht irritiert, sondern routiniert ihre Bewegungsrichtung durch den Raum an der Position an der Lehrkraft auszurichten. Mit der Weitergabe der Koordination seitens der Lehrerin an die Ethnografin übernimmt diese nun wiederum die Zuweisung der Kindergruppe in Richtung Sammelgarderobe. Auch hier agiert die Kindergruppe wieder in routinierter Weise den Wechsel der Orientierungsperson aus und bewegt sich nach Anweisung der Ethnografin in Richtung Sammelgarderobe. Die Blickrichtungen und Handlungen der Besucher*innen scheinen sich an den außerschulischen bzw. museumskundigen Akteur*innen zu orientieren, sie werden im Zusammenspiel mit den ortsfremden Besucher*innen als ortskundige und mit dem Ablauf des Museumsbesuchs vertraute und dafür zuständige Akteur*innen des Museumsbesuchs hervorgebracht. Die Lehrperson ist dabei Bindeglied zwischen Schüler*innengruppe und außerschulischen Akteur*innen bzw. zwischen als ortsunkundig und als ortskundig markierten Personen.

In Materialauschnitt (3) scheint zunächst der Auftakt der Sequenz in Bezug auf die Involvierung der Ethnografin interessant. Hier wird ein parallel zu der laufenden Museumsführung geführtes Gespräch zwischen der Ethnografin und einem Kind von der Lehrerin unterbrochen, indem diese geräuschvoll dazu auffordert, leise zu sein. Das beschriebene Schuldeingeständnis der Ethnografin gepaart mit ihrem direkten Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus auf die Museumsmitarbeiterin verweist darauf, dass sie sich ihres vermeidlichen Regelbruchs bewusst ist. Als Reaktion wird ein regelkonformes Handlungswissen (Gesprächsabbruch und Fokus auf das Vermittlungsgeschehen) hervorgebracht, dass die störungsfreie Vermittlungsordnung wiederherzustellen vermag. Für den ethnografischen Feldzugang beschreibt Meier solche mimetischen Anpassungsleistungen als zuweilen notwendig, um sich einzelnen Akteur*innen des Feldes anzunähern, auch unter der Gefahr der sozialen Haftbarkeit (vgl. Meier 2019). Hier wird der Versuch

der Beziehungsgestaltung zu einem Kind durch die Lehrerin interveniert, bis ein störungsfreies Vermittlungsgeschehen wiederhergestellt wird.

Außerdem sind in dieser Beobachtungssequenz weitere Körperformationen zentral für ein Konstitutionsverständnis des Feldes: Hier wird nach einem unterbrochenen Zweiergespräch zwischen Kind und Ethnografin eher beiläufig auf die Blickrichtung der Gruppe (hier verstanden als Kinder, Lehrerin und Ethnografin) verwiesen, die als nach „vorne“ auf die Museumsmitarbeiterin gerichtet beschrieben wird. Die Körper der Gruppe orientieren sich an ihrer lokalen Position im Museumsraum. Über unterschiedliche Beschreibungen im Datenmaterial hinweg kann eine solche Orientierung der Museumsmitarbeiterin als wiederkehrende Praktik ausgemacht werden. Häufig ist die körperliche Ausrichtung der Gruppe gepaart mit einer kommunikativen Bezugnahme der Mitarbeiterin auf ein nahegelegenes Ausstellungsstück oder eine Handlungsaufforderung (wie Anweisungen zum Ortswechsel oder für Blickrichtungen). Die Formation von Mitarbeiterin und thematisiertem Exponat in Kombination mit einer vortragsartigen Interaktion erinnert an schulischen Frontalunterricht, indem der Lehrkörper und das Unterrichtsding zentrale, richtungsweisende Akteure sind, an denen sich die Körper der Lernenden orientieren bzw. sich ausrichten (nach vorne schauen, Ding betrachten, der vermittelnden Person folgen).

Die in der Analyse verdeutlichte Ausrichtung der Körper wird nicht nur an einzelnen, etwa besonders interessierten oder regelfolgenden Individuen hervorgebracht. Die Beobachtungen verweisen auf kollektive Formationen der Körper, die von der Ethnografin durch ihre, wenn auch unschwellige Beschreibung, als relevant markiert werden. Die gemeinsame Choreografie gleicht einer Schwarmbewegung, die sich in den körperlichen Gruppenbewegungen und -interaktionen als gleichförmiges Laufen, Stehen, Sitzen und Melden der Gruppe bzw. ihrer Körpergemeinschaft zeigt. Solche Routiniertheiten von Gruppen beschreibt Falkenberg (2013) in ihrer ethnografischen Studie zu Schülerpraktiken im Klassenraum bzw. Schulalltag in Bezug auf „erfahrene Schülerkörper“ (ebd., 23) beispielsweise anhand von intuitiven Variationen des Stillsitzens, die ebenfalls in den ethnografischen Beobachtungen von Schulklassen im Museum auszumachen sind. Falkenberg betont für empirische Analysen die Notwendigkeit einer Betrachtung von „stummen Praktiken“ (ebd.) im Datenmaterial, die in dem eher diskurszentrierten schulischen Feld schwerer auszumachen sind. Denn das „Schweigsame in den Bewegungen und Gesten von Schüler*innen bildet die andere Seite des Diskurses – als leiser Gegendiskurs zur Hegemonie des Sprachlichen, der eine Klasse als Körpergemeinschaft verbindet.“ (ebd., 3) Am außerschulischen Lernort zeigt sich eine solche Bewegungspraxis der Körpergemeinschaft Schulklasse durch intuitive Variationen des Hinterherlaufens und -blickens. Die Gruppenformation mit der Museumspädagogin als Orientierungspunkt dokumentiert sich daher nicht nur durch die Präsenz der Sprecherin in verbalen, sondern auch in stummen körperlichen Praktiken.

3.3 Zusammenspiel pädagogischer Akteure am außerschulischen Lernort: Die Schulklasse als Gelingensbedingung

- (4) „Die Gruppe wird noch ein paar Mal von der Museumsmitarbeiterin ermahnt leise zu sein und gleichzeitig weist sie darauf hin, dass heute besonders viel los sei im Museum. Während sie versucht, ihre Ausführungen fortzusetzen, wirkt sie zunehmend angestrengt von der Unruhe im Raum. Als zwei Jungen vorne erneut beginnen miteinander zu reden, bittet sie die Lehrerin, nun etwas zu der Klasse zu sagen. Diese reagiert schnell: „Ihr wisst, dass wir darüber, also über das Museum hier, einen Test schreiben, das haben wir besprochen. Also passt auf, das ist alles wichtig, das habe ich euch gesagt ... und wenn es jetzt nicht leise ist und besser läuft, dann schreiben alle als Hausaufgabe einen Aufsatz über den Besuch hier heute. Und das wird dann gemacht. So. Die Museumsmitarbeiterin bedankt sich bei der Lehrerin und fährt mit ihrer Erzählung fort.“ (BPM1_Schule A_4. Jgst.)

Dieser Ausschnitt stellt Unruhe verursachende Einflüsse (andere Besucher*innen, Ton- und Lichtinstallationen im Ausstellungsbereich) im Ausstellungsraum sowie die Reaktionen verschiedener Akteur*innen dar, es wird eine krisenhafte Situation des Museumsbesuchs und deren Bearbeitung beschrieben. Die in der Beobachtung dokumentierten Ermahnungen werden kollektiv an die gesamte „Gruppe“ gerichtet. Gleichzeitig verweist die Museumsmitarbeiterin außerdem auf den regen Betrieb im Museum. Die Unruhe, die von den Ausstellungsininstallationen und im Ausstellungsraum ausgeht, wird in den Ermahnungen der Mitarbeiterin jedoch nicht als Unruhequelle mit verhandelt und auch andere Besucher*innen werden von ihr nicht als Störende adressiert oder gar ermahnt. Es ist davon auszugehen, dass sich ihre Aufforderungen leise zu sein explizit auf die Kindergruppe beziehen, da im nächsten Moment die Lehrerin um Unterstützung beim Herstellen von Ruhe in „der Klasse“ gebeten wird. Obwohl in der Beobachtung nur einzelne sich unterhaltende Kinder beschrieben werden und die anderen Störquellen außerhalb der Gruppe auch von der Mitarbeiterin benannt werden, soll hier wieder das Klassenkollektiv adressiert werden. Mit dem Verweis auf die „Klasse“ wird darüber hinaus ein explizit schulischer Kontext eröffnet, von dem sich die Museumsmitarbeiterin durch die Delegation der Ermahnung an die Lehrerin abzugrenzen scheint. Die Lehrerin leistet der Aufforderung sogleich folge, indem sie an eine anstehende Leistungsüberprüfung erinnert und damit – allerdings recht vage – auf die Relevanz der Vermittlungsinhalte verweist. Sie überträgt auf diese Weise die Aufforderung der Museumsmitarbeiterin „leise zu sein“ in die Anweisung an die Kinder aufzupassen und sich den sehr unspezifisch als „wichtig“ bezeichneten Inhalten „über das Museum hier“ zu widmen, um später einen Test absolvieren zu können. Ihre Ansprache beendet sie mit der Androhung einer Sanktionierung der Schüler*innen in Form von um-

fangreichen Hausaufgaben. Die Bezugnahmen auf Leistungsüberprüfung und Hausaufgaben eröffnen einen explizit schulischen Kontext und übertragen den Museumsbesuch und seine disziplinarischen Folgen in den Unterricht der Schulklasse. Die Kinder werden hier nicht als Museumsbesucher*innen adressiert, sondern als Schüler*innen außerhalb der Schule. Erst die geforderte Disziplinierungsmaßnahme seitens der Museumsmitarbeiterin führt hier zur Notwendigkeit der Problembearbeitung (Ruhestörung) (vgl. Richter 2019) innerhalb der Besucher*innengruppe, die eine Wiederherstellung von Disziplin zum Ziel hat. Die Lehrperson wird nun als schulische Figur und Teil der Konstitution der Klasse deutlich: Ihre schnelle Reaktion wirkt routiniert und auch unter den Kindern regt sich keine Irritation oder gar Protest. Ermahnung und „normierende Sanktion“ (Hess 2020, 64ff) bzw. kollektive Bestrafung erscheinen in diesem Zusammenhang als eingeübte Logik von Schule und Unterricht. Richter beschreibt solche routinierten Problem- bzw. Regelbearbeitungsprozesse als „Praktiken reaktiver Disziplinierung“ (Richter 2019, 256) im Kontext pädagogischer Strafen, die zum Ziel haben, schulische Ordnung herzustellen. Gerade außerhalb des regulären, fachlichen Unterrichts scheinen solche Verhandlungen von Disziplinierungsmaßnahmen, wie Strafen oder auch Lob, zur Herstellung eines verträglichen Sozialverhaltens und Zusammenwirkens bedeutsam gemacht und klassenöffentlich kontextualisiert zu werden.

Indem es hier zu einer für die Museumsmitarbeiterin, die zunächst als Stellvertreterin der Lehrerin (vgl. Flügel 2005) fungiert, zu einer krisenhaften Situation gesteigerter Unruhe kommt und eine andere als ihr in ihrem Handlungsspektrum zur Verfügung stehenden Form der Ermahnung vonnöten zu sein scheint, wird die Lehrerin, die bis dato in der Beschreibung der Museumsführung nicht in Erscheinung getreten ist, als weitere und unterstützende Instanz in das Geschehen eingebunden. Zusammengefasst kann konstatiert werden, dass die Kindergruppe von der Museumsmitarbeiterin für Unruhe und die Lehrperson für Ruhe verantwortlich gemacht werden.

Die Unruhe, die von den Ausstellungsinstitutionen und im Ausstellungsraum ausgeht, wird nicht als Unruhequelle mit verhandelt und auch andere Besucher*innen werden nicht als Störende adressiert oder gar ermahnt. Das Außerschulische der beobachteten Situation, also die Installationen und die anderen Besucher*innen der Ausstellung, die mit ihren akustischen und visuellen Reizen zumindest die Aufmerksamkeit der Ethnografin in Anspruch zu nehmen scheinen, sowie die Museumsmitarbeiterin, die bisher durch die Ausstellung geführt hat, sind aus der beobachteten sozialen Praxis der Verhandlung von Ruhe (Ermahnung, Androhung von Sanktionen) ausgeschlossen bzw. entziehen sich dieser ab einem gewissen Punkt (durch Delegation an die Lehrerin) explizit.

4 Resümee

Schulklassenbesuche gehören zum musealen Alltag, gehört der Schulklassenalltag auch ins Museum? Der Besuch außerschulischer Lernorte ist zumindest in Grundschulen, insbesondere im Fach Sachunterricht, programmatisch verankert. Wie sich allerdings der Besuch einer Schulklasse an Orten außerhalb der Schule in seiner gelebten Praxis vollzieht, ist bislang zumindest abseits seiner didaktischen Konzeptionalisierung nicht erforscht. In diesem Beitrag wurden daher beispielhaft Schulklassenbesuche in einem ethnologischen Museum aus praxistheoretischer Perspektive analysiert und diskutiert, mit dem Ziel, die Verfertigung von Schulklasse außerhalb der Schule genauer auszuloten und damit den Diskurs zur Konstitution von Schulklasse als ein soziales Geschehen zu erweitern.

Der Beitrag entfaltet die Eigenlogik des Feldes und versucht so, die Anwesenheit von Schulklassen am außerschulischen Lernort praxistheoretisch zu entselbstverständlichen. Im beobachteten museumspädagogischen Angebot wird der vertraute Umgang aller Akteur*innen im Feld mit Praktiken des Vermittelns in schulischen Gruppen aufgezeigt. Der beobachtete Museumsbesuch am außerschulischen Lernort Museum ruft diese Ordnung selbst an, irritiert sie nicht, sondern bringt eine Bearbeitung eigener Handlungsprobleme hervor, die unter Rückgriff auf vertraute Interaktions- und Handlungspraktiken erfolgt, die auch einer schulischen Ordnung (vgl. Kalthoff & Kelle 2000) entsprechen.

Mit dem fokussierten Blick auf die Logik des pädagogischen Feldes wurden in der Analyse verschiedene Konstitutionsmechanismen der Gruppe als schulisches Kollektiv aufgezeigt. Zum einen wurde dargestellt, wie die Besucher*innengruppe auf schulische Regeln verwiesen wird und wie im gemeinsamen körperlichen Tun die routinierten Schülerkörper in einer Körpergemeinschaft hervorgebracht werden. In Verbindung mit der Bearbeitung krisenhafter Situationen während des Museumsbesuchs wird die Abgrenzung von außerschulischen und schulischen Logiken und die Bedeutung der Schulklasse als soziales Geschehen, das für das Gelingen eines reibungslosen museumspädagogischen Verlaufs verantwortlich ist, deutlich. Mit der Bewegung aus der Schule heraus verliert die Schulklasse ihr charakteristisches Merkmal der klassenräumlichen territorialen Abgrenzung zu anderen Gruppen (vgl. Kelle 1997) und auch die Lehrperson ist nicht mehr der einzige bzw. hauptsächliche Orientierungspunkt der Gruppe. Wie sich im dargestellten Datenmaterial zeigt, wird jedoch beim Besuch von Schulklassen am außerschulischen Lernort Museum die Frage nach territorial unabhängigen Abgrenzungspraktiken in impliziten kollektivierenden Handlungspraktiken der Gruppe (Kinder und Begleitpersonen) bzw. des Schwarms aufgelöst, in dessen Kollektiv die Lehrperson entweder in den Hintergrund zu rücken scheint oder im Sinne einer Vermittlungsordnung von der Museumsmitarbeiterin als Unterstützung Anrufer erfährt. Sie ist während des Museumsbesuchs daher eher ein fluider Teil der

sozialen Gemeinschaft ‚Schulklasse‘, die insbesondere in krisenhaften Situationen zur Wiederherstellung von Ruhe als Kernelement schulischer Ordnung beiträgt. Die Analyse zeigt auf, wann welche Akteur*innen und Akteur*innengruppen zum Konstrukt Schulklasse am außerschulischen Lernort Museum gezählt werden. Verdeutlicht werden kann, durch welche Praxis wie und wann die Lehrperson in- bzw. exkludiert wird und letztendlich, inwiefern das (pädagogische) Handeln im Museum zur Herstellung der Schulklasse beiträgt. Die Konstitution von Schulklasse durch ihre Gruppenakteur*innen ist situativ variabel, mal als Kinderkollektiv und mal als eingeübtes Zusammenspiel von Lehrperson und Kinderkollektiv zu verstehen. So wird nicht nur Schule am außerschulischen Lernort Museum, sondern auch Museumsbesuch durch die Schulklasse gemanaged.

Die in der Analyse herausgearbeiteten situierten Praktiken in Schulklassenbesuchen verweisen insbesondere auf formale schulische Logiken, die durch die Schulklasse an den außerschulischen Lernort mitgebracht werden bzw. die sich dort wieder herstellen. Das Außerschulische tritt dabei in den Hintergrund. Allerdings zeichnen sich Museen in ihrer programmatischen Anlage als außerschulische und non-formale Bildungsorte aus. Die Erforschung der Konstitution von anderen Besuchsgruppen, die den Lernort in weniger formalisierten Kontext von beispielsweise Familien- und Freizeitangeboten, Themenführungen, Ausstellungseröffnungen, speziellen Events etc. besuchen könnte hier einen kontrastierenden Vergleich fördern. Weiterhin könnte sich als ertragreich erweisen, Schulklassen als soziale Geschehen auch an anderen außerschulischen Lernorten ethnografisch zu beforschen. Gerade teilnehmende Beobachtungen an Orten, die kein pädagogisch-didaktisches Arrangement aufweisen und als weitestgehend nicht-formal im pädagogischen Sinne beschrieben werden können, wie Orte in der freien Natur, öffentliche Orte, Industriestandorte, etc., hätten eventuell das Potential, das formal schulische und darin das schulklassenspezifische des Besuchs weiterführend zu pointieren.

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017): Befähigen. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 7-52.
- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Brill, S. (2019): Museen als außerschulische Lernorte: Eine Annäherung an die Perspektive von Kindern. In: H. Giest, A. Hartinger & M. Knörzer (Hrsg.): Forschendes Lernen im Sachunterricht. Veröffentlichung zur GDSU Jahrestagung 2018. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 71-81.

- Budde, J. (2011). Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zu Verteilung des Rederechts im Unterricht. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 12 (1), 125-148.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: J. Erhorn & J. Schwir (Hrsg.): *Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung*. Bielefeld: transcript, 29-52.
- Burk, K.; Rauterberg, M. & Schönknecht, G. (2008): *Schule außerhalb der Schule: Lehren und Lernen an außerschulischen Orten*. Frankfurt/M.: Grundschulverband.
- Drope, T. & Rabenstein K. (2021): Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22 (2), 315-330.
- Falkenberg, M. (2016): *Stumme Praktiken: Die Schweigsamkeit des Schulischen* (Vol. 15). Stuttgart: de Gruyter.
- Flügel, K. (2005): *Einführung in die Museologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Flügel, A. & Landrock, I. (2020): Zwischen Teilnehmerorientierung und Sache – Kinder am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 9 (1), 65-79.
- Friebertshäuser, B. (2012): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher und ethnographischer Geschlechterforschung auf Körperinszenierungen im Jugendalter. In: F. Ackermann; T. Ley; C. Machold & M. Schröder (Hrsg.): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 97-114.
- Hess, A. (2020): *Disziplin und Leistung im Alltag einer zweiten Grundschulklasse: Eine ethnographische Studie* (Vol. 81). Wiesbaden: Springer.
- Hofmann, F. (2015): *Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung. Fallspezifische empirische Untersuchungen zu zwei Schulklassen und einer Kita-Gruppe in Kunstmuseen*. München: kopaed.
- Kalthoff, H. & Kelle, H. (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (5), 698-700.
- Kelle, H. (1997): „Wir und die Anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 138-167.
- Klingler, F.I. (2018): *Lernort Museum: Eine empirische Untersuchung der Gestaltung museumspädagogischer Angebote für Schulklassen*. Göttingen: Georg-August Universität.
- Lewalter, D. & Geyer, C. (2009): Motivationale Aspekte von schulischen Besuchen in naturwissenschaftlich-technischen Museen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12 (1), 28-44.
- Meier, M. (2019): Spannungsfelder ethnographischer (Schul- und Unterrichts-)Forschung. In: *Methoden und Methodologien der Bildungsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa, 46-66.
- Noschka-Roos, A. (2016): Theorien zur Bildung im Museum. In: B. Commandeur; H. Kunz-Ott & K. Schad (Hrsg.): *Handbuch Museumspädagogik*. München: Kopaed, 43-55.
- Pandel, H.J. (2006): Museumspädagogische Materialien in der Geschichtskultur. *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 5. Jg., 109-118.
- Pech, D. (2008): Wer ist eigentlich unterwegs? Kindverständnisse und „außerschulische Lernorte“. In: K. Burk; M. Rauterberg & G. Schönknecht (Hrsg.): *Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten*. Frankfurt/M.: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, 125), 66-72.
- Proske, M. (2017): Unterricht als kommunikative Ordnung – Eine kontingenzgewärtige Beschreibung und deren professionsbezogene Konsequenzen. In: C. Fridrich; G. Mayer-Frühwirth; R. Potzmann; W. Greller & R. Petz (Hrsg.): *Forschungsperspektiven*, 9. Jg., Münster/Wien: LIT, 27-49.
- Rabenstein, K. (2023): Zur Herstellung der Schulklasse in Artefakten. Eine Praxeografie zu ersten Tagen von neuen 5. Klassen. *ZISU–Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 12 (1), 154-170.

- Rabenstein, K.; Idel, T.-S.; Reh, S. & Ricken, N. (2018): Funktion und Bedeutung der Schulklasse im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Anderen-Verhältnissen aus ethnographischen Fallstudien. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (2), 179-197.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2016): Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht: Ethnografische Videobeobachtungen. In: U. Rauin; M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim: Beltz Juventa, 242-262.
- Richter, S. (2019): *Pädagogische Strafen in der Schule – Eine Ethnografische Collage*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rupprecht, C. (2016): Schule und Museum. In: B. Commandeur; H. Kunz-Ott & K. Schäd (Hrsg.): *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung im Museum*. München: Kopaed, 267-273.
- Wenzel, T. (2010): Sich-Melden – Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. In: *sozialersinn*, 11 (1), 33-52.
- Wiesemann, J. (2005): *Wohin führt die Forschung im Klassenzimmer?* In: G. Breidenstein & A. Prengel (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Wiesbaden: VS Verlag, 15-36.
- Wolf, E. (2020): Unterrichtsbeginn – Zur Entzauberung des Anfangs. In: I. Kollmer & H. König, (Hrsg.): *falltiefen. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung* Institut für Erziehungswissenschaft 06, 8-18.

Autorin

Brill, Swaantje

Universität Siegen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulpädagogik, sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung und außerschulische Lernorte

swaantje.brill@uni-siegen.de