

Fuhrmann, Laura; Hoffman, Nora Friederike

Jugendliche Peerbeziehungen in der Schule. Überlegungen auf der Grundlage dokumentarischer Interpretationen von Beobachtungsprotokollen

Matthes, Dominique [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]:
Dokumentarische Schüler:innenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 218-241. -
(Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Fuhrmann, Laura; Hoffman, Nora Friederike: Jugendliche Peerbeziehungen in der Schule. Überlegungen auf der Grundlage dokumentarischer Interpretationen von Beobachtungsprotokollen - In: Matthes, Dominique [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Dokumentarische Schüler:innenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 218-241 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-321801 - DOI: 10.25656/01:32180; 10.35468/6130-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321801>

<https://doi.org/10.25656/01:32180>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Laura Fuhrmann und Nora Friederike Hoffmann

Jugendliche Peerbeziehungen in der Schule. Überlegungen auf der Grundlage dokumentarischer Interpretationen von Beobachtungsprotokollen

Zusammenfassung

Dieser Beitrag fokussiert auf die Möglichkeiten der Ausgestaltung von Peerinteraktionen in der Schule anhand von zwei ethnographischen Beobachtungsprotokollen, die mit der Dokumentarischen Methode analysiert wurden. Dies erfolgt auf zwei Ebenen: Gegenstandstheoretisch wird die Figur des *Minimalcommitments* herausgearbeitet. Damit ist eine begrenzte Hinwendung zu der inhaltlichen Dimension des Unterrichts und den damit verbundenen Anforderungen umrissen, über die sich Freiräume für Peerinteraktionen eröffnen. Gleichzeitig wird method(odolog)isch das Potenzial der vorgenommenen Verknüpfung von Praxeologischer Wissenssoziologie und Ethnographie bzw. der Analyse von Beobachtungsprotokollen mit der Dokumentarischen Methode ausgelotet. Insgesamt lässt sich so eine (dokumentarische) Jugendforschung in der Schule realisieren, die den Relevanzsetzungen von Jugendlichen folgt und Wege aufzeigt, die Ausgestaltung des Schüler:innenseins in seinen Facetten zu entdecken.

Schlagworte

Peers, Schulforschung, Jugendforschung, Dokumentarische Methode, Ethnographie

Abstract

Adolescent peer relationships at school. Considerations based on documentary interpretations of observation protocols

This paper focusses on the formation of peer-interaction in schools by analyzing two ethnographic observation protocols using the documentary method. This concern is implemented on two levels: Object-theoretically, the figure of *minimalcommitment* is outlined, meaning the limited dedication of students

to the task and its requirements, which appears to be a condition of peer-interaction. Furthermore, the paper reflects on the methodological possibilities of the analysis of observational protocols using the documentary method. The paper proposes an approach of researching youth in school, which is open for the youth's perspective and therefore allows researchers to detect the various aspects of *doing-student* in school.

Keywords

Peers, Research on Schools, Youth Research, Documentary Method, Ethnography

1 Einleitung

Die unter dem Stichwort ‚Scholarisierung der Jugend‘ bekannt gewordene These, dass die Lebenswelten Heranwachsender im letzten Jahrhundert zunehmend durch das Bildungssystem und seine Institutionen konstituiert werden, ist so verbreitet wie umstritten (Dudek 2022, S. 501f.). Eindeutig ist demgegenüber der Befund, dass sich die Zeit, die Jugendliche in der Schule verbringen, in den vergangenen Jahrzehnten verlängert hat, was sich u. a. an der Förderung ganztägiger Schulkonzepte seit 2003 verdeutlichen lässt (Deckert-Peaceman 2009). In der Jugendforschung spiegelt sich dies insofern wider, als dass Jugendliche seit der Jahrtausendwende insbesondere im Schnittfeld von Bildungsinstitutionen und -prozessen untersucht werden (Pfaff 2011, S. 535f.). Obgleich diese Entwicklung den Lebensrealitäten von Jugendlichen damit durchaus entspricht, bringt der Fokus auf Bildung und Lernen zugleich eine Vereinseitigung der Perspektive mit sich, die der Komplexität der Lebensphase Jugend u. E. nicht gerecht wird. Ziel dieses Beitrags¹ ist daher, Jugendliche zwar in der Schule zu betrachten, den Blick dabei aber nicht auf Lern- und Bildungsprozesse zu beschränken. Uns geht es darum, einer *Jugendforschung in der Schule* Vorschub zu leisten, die sich nicht reflexhaft als Unterrichts- oder Bildungs(gang)forschung entwirft, sondern *jugendliche Schüler:innen* stattdessen in den sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen wahrnimmt, in denen sie sich (auch im Feld der Schule) bewegen. Ausgehend davon verfolgen wir die Frage, wie Schüler:innen der Sekundarstufe in unterrichtlichen Settings und damit innerhalb des organisationalen Rahmens der Schule Peerinteraktionen ausgestalten (können).

Die Relevanz dieser Frage lässt sich aus verschiedenen Befunden ableiten: erstens daraus, dass die Schule als wichtiger Sozialraum und Zulieferer von Peerbezie-

1 Ein herzlicher Dank richtet sich an Catharina I. Keßler, die zu einem frühen Zeitpunkt mit ihren wertvollen und hilfreichen Hinweisen zur Weiterentwicklung unserer Überlegungen beigetragen hat.

hungen fungiert (Brake & Bremer 2010). Da im deutschen Bildungssystem recht früh entlang sozialer Lage, Herkunft und Geschlecht selektiert wird (Hagedorn 2016, S. 10), werden durch den Schulbesuch zweitens die Rahmenbedingungen für die Interaktion mit unterschiedlichen Peers in erheblichem Maße vorstrukturiert. Dazu zählt auch, dass die Gruppe der Schüler:innen in einer Klasse auf institutionellen Zuordnungen beruht, wodurch schulische Peerinteraktionen nur bedingt frei wählbar und in der Beziehung nicht immer symmetrisch angelegt sind (Hoffmann 2020, S. 144; ebd. 2021, S. 3; Köhler 2022, S. 262; Breidenstein 2021, S. 2). Damit geht drittens einher, dass mit der konstituierenden Rahmung der Organisation (zum Begriff der konstituierenden Rahmung siehe z. B. Bohnsack 2022, S. 40) in die Ausgestaltung von Peerbeziehungen *innerhalb* der Schule in erheblichem Maß hineinregiert wird (für Kinder siehe de Boer & Deckert-Peaceman 2009).

Angesichts der strukturierenden Effekte der institutionellen Rahmung auf schulische Peerinteraktionen erlangt die Frage, wie diese durch die Jugendlichen realisiert werden (können), besondere Relevanz. Uns interessieren dabei die impliziten Wissensbestände und interaktiven konjunktiven Erfahrungsräume der schulischen Akteur:innen (z. B. Bohnsack 2022, S. 37, 41), vor deren Hintergrund sich auch die Möglichkeitsräume der Peerinteraktionen im Unterricht aufspannen. Dem wollen wir über eine Analyse von Beobachtungsprotokollen mit Hilfe der Dokumentarischen Methode nachgehen und damit die Grundannahmen von Ethnographie und praxeologischer Wissenssoziologie zusammenführen. Mit dieser methodisch-methodologischen Herausforderung wird es zugleich notwendig, Leerstellen zu markieren, die solch eine von uns als explorativ gekennzeichnete Zusammenführung unterschiedlicher Paradigmata mit sich bringt.

Um unsere Perspektive darzulegen, werden wir im Folgenden zunächst den Forschungsstand zu Peerbeziehungen aus zwei Richtungen aufspannen (Kap. 2): Wir lenken den Blick einerseits auf die Rolle von *Jugend in der Schulforschung* und andererseits auf die Rolle von *Schule in der Jugendforschung*. Anschließend stellen wir Überlegungen dazu an, wie die Analyse von Beobachtungsprotokollen mit Hilfe der Dokumentarischen Methode methodologisch begründet und methodisch realisiert werden kann (Kap. 3). Es folgt die Analyse von zwei Beobachtungsprotokollen, in denen jeweils Möglichkeitsräume und Begrenzungen der Ausgestaltung von Peerbeziehungen in unterrichtlichen Settings herausgearbeitet werden (Kap. 4). Diese Erkenntnisse werden dann diskutiert (Kap. 5) und im Fazit auf die Frage rückbezogen, von welchen Ausgangspunkten eine (dokumentarische) Jugendforschung in der Schule entwickelt werden kann (Kap. 6).

2 Forschungsstand

Für das Verhältnis von Jugend und Schule wird in der erziehungswissenschaftlichen Jugend- und Schulforschung eine Vereinseitigung geltend gemacht: Jugendliche werden primär in ihrer institutionellen Eingebundenheit als Schüler:innen verstanden, wodurch Erkenntnisse zur spezifischen Ausgestaltung der Lebensphase über die Schule hinaus in den Hintergrund rücken (Grunert & Pfaff 2020, S. 84f.; Hummrich 2020, S. 231). Den konstatierten Tendenzen soll im Folgenden über einen Überblick zum Forschungsstand am Schnittpunkt von Jugend und Schule nachgegangen werden, für den erstens Befunde aus der Schulforschung (Kap. 2.1) und zweitens aus der Jugendforschung (Kap. 2.2) skizziert werden.

2.1 Jugend in der Schulforschung

Eine Eingrenzung von Jugend auf die institutionellen Mechanismen zeichnet sich zunächst in den schultheoretischen Studien ab, die das Verhältnis der Jugendlichen zur Schule und ihren Normen und Regeln in den Blick rücken, dabei aber die Rolle der Jugendlichen als eigenständige Akteur:innen zugunsten einer starken Stellung der Institution vernachlässigen (Helsper & Böhme 2002, S. 568). Mit unterschiedlichen theoretischen Zugängen wird Schule als gesellschaftliche Reproduktionsinstanz entworfen und die dort stattfindenden Sozialisationsprozesse werden auch in ihrer Bedeutung für soziale Ungleichheit sowie in ihren Ambivalenzen gegenüber jugendkulturellen Relevanzsetzungen betont (z. B. Dreeben 1980; Fend 1988; Melzer & Hurrelmann 1990). Eine kritische Betrachtung schulischer Sozialisationsprozesse erfolgt in den ethnographischen Studien von Philip W. Jackson (1968) zum „hidden curriculum“, die Jürgen Zinnecker (1975) mit dem „heimlichen Lehrplan“ auch in der deutschsprachigen Schul- und Unterrichtsforschung aufgreift. Effekte der von ihnen herausgestellten widersprüchlichen Anforderungen von Schule zeichnen sich in vielfältigen „Schülertaktiken“ (Heinze 1980) ab, mit denen sich Schüler:innen vom Unterricht distanzieren, nach außen aber regelkonform agieren, womit die institutionellen Regeln gewahrt und aufrecht erhalten werden. Umrissen ist darin nach Zinnecker (1978) im Anschluss an Erving Goffman (1998) die Hinterbühne der Institution, die – im Gegensatz zur Orientierung an den institutionellen Vorgaben auf der Vorderbühne – von Distanzierungen zu den institutionellen Regeln und der Vergemeinschaftung mit den Mitschüler:innen gekennzeichnet ist (Zinnecker 1978, S. 34f.).

In den skizzierten Studien werden Schule und Jugend als Gegenkulturen entworfen und mit Bestrebungen von institutioneller Kontrolle auf der einen Seite und Widerstand der Schüler:innen auf der anderen Seite verbunden, was in einer trennscharfen Unterscheidung von Vorder- und Hinterbühnengeschehen einen konzeptionellen Ausdruck findet. Daran anknüpfende ethnographische und dokumentarische Untersuchungen zur schulischen Peerkultur betonen demgegen-

über den Kontakt zu den Peers als zentrales Element des Schüler:innenseins und heben so die Separierung zwischen Schüler:innen- und Peerforschung auf. Ausgehend davon zeigen sie auf, wie die Akteur:innen gemeinsam an der Herstellung und Durchführung des Unterrichts beteiligt sind und sich dieser wesentlich in den Tätigkeiten der Schüler:innen und ihren Bezugnahmen auf Mitschüler:innen konstituiert (Breidenstein 2022, S. 329). Vorder- und Hinterbühnengeschehen erweisen sich dann als miteinander verflochten, sodass die Hinterbühnen jederzeit auch zur Vorderbühne werden können, oder sich das Geschehen in zahlreiche parallele Einzelgeschehnisse zerteilt (Bennewitz & Meier 2010; Breidenstein & Kelle 2002; von Rosenberg 2011; Wagner-Willi 2005).

In den Blick gerückt wird das Tun der Schüler:innen, das sich in der gleichzeitig erforderlichen Bezugnahme auf Lehrperson und Mitschüler:innen als eingespannt in eine „doppelte Anforderungsstruktur“ (Bennewitz & Meier 2010, S. 109) erweist. Die Bearbeitungsweisen der Schüler:innen finden ihren Ausdruck in einer grundlegend distanzierten Haltung zum Unterricht, gefasst als „Schülerjob“ (Breidenstein 2006, S. 11), in einer Verfremdung von Unterrichtsinhalten (Breidenstein & Kelle 2002; Rusch & Thiemann 2003) oder in der Bezugnahme befreundeter Schüler:innen auf private Themen, die über „exklusive kommunikative Sonderräume“ (Bennewitz 2004, S. 405) während des Unterrichts verhandelt werden. Diese Studien stellen heraus, wie Schule und Unterricht spezifische Praktiken auf Seiten der Schüler:innen hervorbringen, um Beziehungen zu den Mitschüler:innen zu gestalten, die mitunter auch mit machtvollen Positionierungen der Schüler:innen zueinander verbunden sind (Krappmann & Oswald 1995; Breidenstein & Kelle 1998).

Peerkulturelle Vorstellungen einer Distanznahme von schulischen Anforderungen können im Unterricht allerdings mit der Aufforderung konfliktieren, Leistungen zu erbringen, die als Laufbahneempfehlungen für die Bildungskarriere mit Bedeutung aufgeladen sind (Fuhrmann 2017; Breidenstein & Meier 2004). Überdies sind Leistungsbewertungen mit schulischen Normalitätsvorstellungen verwoben, die sich in Beurteilungen entlang rassistischer Zuschreibungen Bahn brechen, wenn Schüler:innen Leistungsfähigkeit über die Positionierung als Migrationsandere abgesprochen wird (Karabulut 2020, S. 84). Gerade die Peergroup stellt dann eine mögliche Ressource dar, um sich von diesen Konfrontationen mit institutionellem Rassismus distanzieren zu können (ebd., S. 119).

Insgesamt zeigt sich in den Studien durchaus die Bezugnahme auf peerkulturelle Themen, gleichzeitig geschieht dies vorwiegend unter der Fragestellung, was dies für die Heranwachsenden im Zusammenhang mit der über Leistung normierten Schüler:innenrolle bedeutet. Demgegenüber ist bislang noch offengeblieben, wie die Themen und Relevanzsetzungen der Jugendlichen *trotz der schulischen Rahmung* systematisch in den Blick gerückt werden können.

2.2 Schule in der Jugendforschung

Schon in den Anfängen der Jugendforschung, bspw. bei Siegfried Bernfeld (1967 [1925]) und Charlotte Bühler (1991 [1921]), wird Jugend in ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen untersucht. Hier sind bereits Verknüpfungen mit Fragen sozialer Ungleichheiten angelegt, die auch in den 1970er Jahren mit der Jugendforschung des „Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)“ (u. a. Clarke & Honneth 1979; Willis 1988) in Birmingham aufgegriffen werden. Über eine Hinwendung zu Jugend im Zuge eines qualitativ-empirischen Forschungszugangs wird die Autonomieentwicklung als eingespannt in die gesellschaftlichen Machtverhältnisse betont, die ihren Niederschlag z. B. in der Bearbeitung von Klassen- und Generationsunterschieden durch die Jugendlichen finden (Willis 1988, S. 126-130).

Die Schwerpunktsetzung auf Jugend in ihrem Verhältnis zu sozialen Ungleichheitsmechanismen bleibt auch in Forschungsaktivitäten der folgenden Jahre bestehen, wenn die Positionierung Jugendlicher in institutionellen Zusammenhängen sowie Möglichkeiten und Begrenzungen jugendkultureller Ausdrucksformen untersucht werden (z. B. Projektgruppe Jugendbüro 1977). Zunehmend führt dies auch zum systematischen Einbezug weiterer Perspektiven, um der Komplexität der jugendlichen Lebenswelten Rechnung zu tragen. Mit Hilfe quantitativer Forschungsmethoden wird bspw. der Einfluss von Peerbeziehungen auf die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen (Albert et al. 2019) oder auf informelle Bildungsprozesse ausgeleuchtet (Harring 2010). Die qualitative Längsschnittstudie „Peergroups und schulische Selektion“ verschränkt wiederum Kindheits-, Jugend- und Schulforschung, um die Bedeutung von inner- und außerschulischen Peerbeziehungen für die Bildungsbiographien von Schüler:innen zu untersuchen (Krüger et al. 2008; Krüger et al. 2010; Krüger et al. 2012). Als entscheidend für den Verbleib in Peergroups stellen die Befunde heraus, dass sich die peerkulturellen mit den schulischen Orientierungen vereinbaren lassen (ebd. 2012, S. 61). Schule stellt damit eine relevante Bezugsebene von Jugendlichen dar, gleichzeitig sind deren Zugangs- und Partizipationsmöglichkeiten voraussetzungsreich. Dies heben weitere Studien mit der Rekonstruktion von Passungsverhältnissen von Schulkultur und Schüler:innenbiographien (Kramer 2002; Helsper 2009) hervor, verweisen auf die Wechselwirkung von schulischer Leistung und außerschulischen Lebenswelten der Jugendlichen in Hinblick auf soziale Ungleichheitsmechanismen im Bildungssystem (Silkenbeumer & Thiersch 2021; Kramer et al. 2014) oder der Bildungsbenachteiligung Jugendlicher mit Migrationsgeschichte durch schulische Exklusionsmechanismen (Massumi 2020).

Schon früh deutet sich in der Jugendforschung somit die Kontextualisierung der Jugendphase innerhalb der verschiedenen institutionellen Zusammenhänge an, die sich schließlich stark um Schule zentralisiert. Die institutionellen Einbettungen der Fragestellungen tragen dann dazu bei, dass Jugend weniger als eigenstän-

diger Untersuchungsgegenstand erscheint, sondern im Kontext dieser Institutionen verhandelt und zu diesen relationiert wird (Hummrich 2020, S. 230). Zwar lässt sich auch eine Gegenbewegung mit einem Fokus auf die Untersuchung jugendkultureller Szenen (Hoffmann 2016; Richard 2020; Bohnsack et al. 1995) und Peergroups (Amling 2015) sowie der Selbstpositionierung gegenüber kulturellen Zuschreibungen (Badawia 2002) erkennen – dennoch bleibt angesichts des skizzierten Forschungsstandes die Frage offen, wie sich eine Jugendforschung im schulischen Kontext ausgestalten kann, ohne dem Risiko zu erliegen, in der institutionellen Logik aufzugehen.

3 Ethnographie und Praxeologische Wissenssoziologie: Zur Analyse von Beobachtungsprotokollen mit der Dokumentarischen Methode

Gleichwohl sie in der Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode eine lange Tradition besitzt, hat eine dokumentarische Analyse von Beobachtungsprotokollen bislang keine prominente Stellung erlangt. So finden Beobachtungsprotokolle vorrangig zur Flankierung von Interviews, Gruppendiskussionen oder Videographien Anwendung (u. a. Gibson 2017; Nentwig-Gesemann et al. 2012; Krüger et al. 2012; Krüger et al. 2010; Krüger et al. 2008; Bohnsack et al. 1995) und dienen als Möglichkeit, die Handlungspraxis „vermittelt über die Perspektive des Beobachters“ (Gibson 2017, S. 108) zu rekonstruieren und so „wichtige Einblicke in die Handlungs- und Interaktionsdynamik der Herstellung sozialer Praxis“ (Bohnsack et al. 2013, S. 20) zu erhalten. Dass sich die Potenziale einer dokumentarischen Interpretation von Beobachtungsprotokollen weiterführen lassen, soll in diesem Kapitel gezeigt werden.

3.1 Ethnographie und Praxeologische Wissenssoziologie – methodologische Überlegungen

Die bislang vor allem punktuell oder in methodenpluralen Settings vorgenommene Verknüpfung von Beobachtungsprotokollen und Dokumentarischer Methode verwundert auf den ersten Blick, denn sowohl die Praxeologische Wissenssoziologie als grundlagentheoretisches Paradigma der Dokumentarischen Methode als auch die häufig innerhalb einer ethnographischen Erkenntnisstrategie entstandenen Beobachtungsprotokolle weisen Verbindungen mit dem ethnomethodologischen Paradigma (Garfinkel 1967) und dem *practice turn* auf. So liegt beiden Forschungstraditionen die Idee zugrunde, „dass die soziale Ordnung von den Teilnehmern nicht nur in systematischer Weise hervorgebracht wird, sondern dass diese die Geordnetheit auch darstellen und somit für den Beobachter beobachtbar machen“ (Kalthoff 2003, S. 75). Trotz dieses geteilten Interesses an den Herstel-

lungsprozessen sozialer Wirklichkeit (Neumann 2019, S. 52f.) besteht aber eine Differenz in derjenigen Kategorie, auf die sich das Erkenntnisinteresse bezieht. Die Ethnographie fokussiert „beobachtbare Praktiken des Handelns“ (Deppe et al. 2018), es geht „um Situationen und ihre Menschen“ (Goffman 1971, S. 9), während sich die Praxeologische Wissenssoziologie stärker für „Menschen und ihre Situationen“ (ebd.) bzw. genauer: für diejenigen impliziten, habituellen Wissensbestände, mit denen die Akteur:innen in einer Situation handeln, interessiert. Dies führt dazu, dass in der dokumentarischen Interpretation von Beobachtungsprotokollen zwangsläufig diejenigen Personen mit ihren handlungsleitenden Wissensbeständen in den Fokus rücken, deren Handlungen uns qua Forschungsinstrument vorliegen – und das sind im Falle der Beobachtungsprotokolle auch die Verfasser:innen dieser, die schreibend eine Version von Wirklichkeit festgehalten haben. Die „Trennung von ‚Daten‘ und Interpretation“ (Bohnsack 2021, S. 134, Herv. i. Orig.) ist demgemäß schwierig. So stellt sich die Frage, wer wie weit am Prozess der Erstellung eines Beobachtungsprotokolls beteiligt ist und mehr noch: ob sich in einem Beobachtungsprotokoll nicht mehr über die Verfasser:innen von Protokollen dokumentiert als über die darin beschriebene Situation (vgl. dazu auch Reh et al. 2022).

Die mit diesen Anfragen angesprochene Auseinandersetzung mit der Validität der „stellvertretenden Re-Präsentation“ (Kalthoff 2003, S. 71) nimmt in der Ethnographie einen großen Stellenwert ein und wird mit zwei Überlegungen beantwortet: Erstens besteht weitgehend Konsens darüber, dass die „Erzählung des forschenden Ethnografen *seine* Konstruktion, [...] *seine* Erzählung [sei], eine Erzählung, die sozial erworbenen und kulturell selbstverständlichen Sehgewohnheiten und Vorstellungen [folge]“ (ebd., Herv. i. Orig.). Daraus wird aber zweitens nicht der Schluss gezogen, dass diese Perspektivierung der Autor:innen das soziale Geschehen kontaminiere. Stattdessen wird die spezifische Perspektivierung als etwas verstanden, das konstitutiv für jeglichen Forschungsprozesse ist (Kalthoff 2003, S. 72; Amann & Hirschauer 1997, S. 24) und ausgehend von der writing-culture-Debatte in den 1970er und 1980er Jahren (Clifford & Marcus 1986; Berg & Fuchs 1993) sowie insbesondere von Abu-Lughod mit „Writing against culture“ (1991) zu reflexiven Auseinandersetzungen mit Standortgebundenheit und den damit verbundenen Differenzsetzungen angeregt.

Während also die Reflexion der Forscher:innenrolle in der Ethnographie durch die unmittelbare Feldteilnahme bereits angelegt ist, ergibt sich im Rahmen der Dokumentarischen Methode die Notwendigkeit, diese noch deutlicher in den Forschungsprozess einzubeziehen (Deppe et al. 2018, S. 65). Die Auseinandersetzung damit, dass bspw. auch in Interviews oder Gruppendiskussionen soziale Situationen vorliegen und die Erhebungssituation durch Beforschte und Forscher:innen konstruiert wird, die Thematisierung der Rolle der Transkribent:innen, die die Aufnahme eines Interviews oder einer Gruppendiskussion in die schriftliche Form

„übersetzt“, oder die Leistung der Perspektive, die eine Kamera einnimmt und die zumeist von den Forscher:innen bestimmt wird, – all diese Fragen der Ko-Konstruktion sozialer Wirklichkeit(en) durch Forscher:innen und Beforschte sowie der Gegenstandskonstruktion durch Forschungsinstrumente werden im Rahmen der Dokumentarischen Methode überraschend selten systematisch diskutiert (angesprochen allerdings in Fritzsche & Wagner-Willi 2013; Deppe et al. 2018 sowie für die Dokumentarische Bild- und Videointerpretation in Hoffmann 2016; Bohnsack 2009).

3.2 Die Analyse von Beobachtungsprotokollen mit der Dokumentarischen Methode – methodisches Vorgehen

Ausgehend von den im vorherigen Abschnitt skizzierten Überlegungen gehen wir davon aus, dass Beobachtungsprotokolle sowohl über die Verfasser:innen des Protokolls als auch über die darin festgehaltenen Interaktionen Auskunft geben und dass die spezifische Gegenstandskonstruktion der Beobachtungsprotokolle nicht nur Begrenzungen mit sich bringt, sondern zugleich ein besonderes Potenzial birgt. Die Versprachlichung von Beobachtungen erweist sich u. E. als Möglichkeit, „Aspekte des Sozialen zur Sprache“ zu bringen, „zu denen die Verbalisierungen der Teilnehmer keinen Zugang bieten“ (Hirschauer 2001, S. 446) und liefert gleichzeitig Hinweise auf handlungsleitende Wissensbestände, die ein Feld bestimmen.

Dass unterschiedliche Forschungsinstrumente einen Forschungsgegenstand in unterschiedlicher Weise konstruieren, ist u. E. also nicht Schwachstelle, sondern gerade Potenzial bestimmter Zugänge – wenn sie in der Analyse berücksichtigt und reflektiert werden. Daher gilt es in der dokumentarischen Interpretation von Beobachtungsprotokollen nicht, dann doch wieder der Fiktion zu verfallen, dass hier die objektive Wahrheit einer Praxis abgebildet sei. Stattdessen verlegen wir uns bei der dokumentarischen Interpretation von Beobachtungsprotokollen auf eine „doppelstufige Interpretation“, d. h. „auf die Interpretation der Äußerungen derjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, wie auch auf die Interpretation der (Protokoll-)Texte der Beobachter“ (Bohnsack 2021, S. 133). Dafür machen wir uns die formale Analyse der Protokolltexte zu nutze. Ausgangspunkt unserer Untersuchungen bilden Beobachtungsprotokolle, die nach Bohnsack (ebd., S. 137) als formulierende Interpretation verstanden werden können. Sie stellen – u. E. zumindest dann, wenn nicht die Standortgebundenheit der protokollierenden Person, sondern die Logik der beobachteten Situation im Kern der Fragestellung steht – die Grundlage für die folgenden Arbeitsschritte der reflektierenden Interpretation und Typenbildung dar.

Wir knüpfen in unserer dokumentarischen Analyse von Beobachtungsprotokollen an die Arbeiten von Jakob Erne (2017) und Werner Vogd (2020) an. Von Erne (2017, S. 47) übernehmen wir die Modi der formalen Textorganisation,

der für die dokumentarische Analyse die Unterscheidung von atheoretischen und theoretisierenden Modi entwickelt hat. So haben wir in einer formalen Analyse zunächst die atheoretischen Modi identifiziert, die uns den Einblick in das Handeln der beobachteten Akteur:innen liefern, und diese in der weiteren Analyse fokussiert. Weiterhin haben wir in Anlehnung an Vogd (2020, S. 350) Passagen ausgewählt, welche sich durch eine hohe interaktive Dichte auszeichnen, zugleich aber auch thematisch mit unserem Interesse an den Praxen der Gestaltung von Peerbeziehungen innerhalb unterrichtlicher Settings korrespondieren. Mit der sich anschließenden sequenziellen reflektierenden Interpretation aufbauend auf der komparativen Analyse beider Protokolle hat sich mit den methodologischen Grundannahmen der Dokumentarischen Methode dann auch die Frage verbunden, in welchen *konjunktiven Erfahrungsräumen* sich diese Praxen vollziehen (Bohnsack 2017, S. 102-104).

4 Möglichkeitenräume von Peerinteraktionen im Unterricht

Die folgenden Beobachtungsprotokolle sind im Rahmen von schulischem Unterricht entstanden. Die darin beschriebenen Peerinteraktionen sind zwar als ein wesentliches Merkmal der gemeinsamen Beschäftigung mit Unterrichtsinhalten auszumachen (Breidenstein 2006), sie gehen aber nicht in der Bezugnahme auf die inhaltlichen Anforderungen auf. Während verschiedene Modi der Be- und Abarbeitung der unterrichtlichen Anforderungen durch Schüler:innen mit ihren peerkulturellen Bezügen bereits beleuchtet wurden (ebd.), interessieren im Folgenden Momente, in denen sich die Relevanzsetzungen der Jugendlichen nicht bzw. nur eingeschränkt mit der schulischen Produkt- und Leistungsorientierung verflechten. Der Ausgestaltung dieser Praxis wollen wir hier ausgehend von zwei minimal kontrastierenden Beobachtungen nachgehen.

4.1 Peerinteraktionen während einer „Schreibkonferenz“

Das Protokoll „Schreibkonferenz“ entstand in teilnehmenden Beobachtungen im Rahmen einer ethnographischen Studie zu „Hausaufgaben im Unterricht“ (Fuhrmann 2022)², die sich für die Praktiken von Lehrpersonen und Schüler:innen und ihren Bezugnahmen auf Hausaufgaben interessierte. Demgegenüber wurde für diesen Beitrag eine Situation ausgewählt, in der die Auseinandersetzung mit der Hausaufgabe nicht das Hauptanliegen aller Jugendlichen bildet.

² Es konnten Hausaufgabensituationen an einem Gymnasium, zwei Integrierten Gesamtschulen und einer Hauptschule in den Klassen 5 bis 13 in drei Erhebungsphasen von jeweils acht Wochen in die Untersuchung einfließen. Die Beobachtungen wurden zunächst in Feldnotizen festgehalten und anschließend zu Protokollen ausformuliert.

In der Unterrichtsstunde im Fach Deutsch in der sechsten Klasse eines Gymnasiums initiiert die Lehrerin eine Gruppenarbeit. Eingeteilt in Vierergruppen sollen sich die Schüler:innen im Rahmen einer „Schreibkonferenz“ ihre Hausaufgabenbearbeitungen vorlesen und sich Rückmeldungen zu ihren Texten geben. Dabei lassen sich Peerinteraktionen beobachten, die für die zugrundeliegende Fragestellung dieses Beitrags Relevanz erlangen:

Am benachbarten Gruppentisch, ein Stück weiter vorne, in der Mitte des Klassenzimmers, sitzt Felix. Er diskutiert nicht mit den zwei anderen Schülerinnen und dem Schüler in seiner Gruppe, stattdessen geht sein Blick immer wieder hektisch von seinem Heft, das vor ihm auf dem Tisch liegt, nach links zu dem Platz, an dem er sonst sitzt, wenn nicht gerade Gruppenarbeit ist. Dort sitzt eine Gruppe von vier Schülern. Von ihnen sind scheinbar nur Lukas und Tom in das Gespräch über die Ausarbeitung vertieft. Russell und Clemens hingegen haben Blickkontakt mit Felix, Russell hat seinen Stuhl etwas vom Tisch weggeschoben, er blickt abwechselnd zu Felix und unter den Tisch. Dort unter dem Tisch, an dem nun Russell sitzt, liegt Felix' Rucksack. Dieser liegt mit dem Rückenteil flach auf dem Boden, oben aus der Öffnung ragt eine rote Chipstüte heraus. Die Tüte ist offen, ich habe Felix nach der Pause zum Beginn der Stunde, als die Gruppenarbeit noch nicht angefangen hatte, daraus essen sehen. Felix hat nun die Augenbrauen hochgezogen und schüttelt mit dem Kopf, sein Blick ist auf Russell und Clemens gerichtet. Russell nimmt seinen Arm vom Tisch und greift unter der Tischplatte in Richtung des Rucksacks und der Chipstüte von Felix. Dabei zieht er vielsagend die Augenbrauen hoch und grinst. Felix schüttelt noch etwas nachdrücklicher mit dem Kopf, er macht einen angespannten Eindruck. Russell zieht seinen Arm wieder hoch und legt ihn auf den Tisch. Weiterhin grinsend rückt er den Stuhl zurück an den Tisch und wendet sich, so wie auch Clemens, seinem Heft zu. Die vier Schüler beginnen sich zu unterhalten. Ich wende mich nun ebenfalls dem Gespräch der Gruppe zu, an deren Tisch ich sitze.

Die Anordnung der Tische im Klassenzimmer spiegelt das didaktische Arrangement in dieser Stunde wider, das mit einer Organisation der Jugendlichen in Arbeitsgruppen und deren Verteilung im Klassenzimmer einhergeht. Die Blicke von Felix verweisen darauf, dass er mit dem Arrangement der Gruppenarbeit über zwei Plätze im Unterricht verfügt, auf die er als ein „Territorium des Selbst“ (Goffman 1982, S. 54) Anspruch erheben kann: Die Sitzordnung als ein wiederkehrendes Organisationselement im Unterricht (Wagner-Willi 2005, S. 91) wird ergänzt um den in dieser Stunde zugewiesenen Platz am Gruppentisch. Es ist somit gerade auch dem didaktischen Arrangement und der damit verbundenen doppelten Verortung der Jugendlichen geschuldet, dass Felix sich nicht ausschließlich auf sein Heft und das Gespräch seiner Tischgruppe konzentrieren kann, sondern zwischen verschiedenen Interaktionszusammenhängen pendelt: Körperlich ist er am Gruppentisch verortet, ausgerichtet auf das Heft und seine diskutierenden Peers, gleichzeitig partizipiert er über seinen Blick an dem Geschehen am Nebentisch, wo sich sein üblicher Platz im Klassenzimmer befindet. An diesem Platz wird das körperbezogene Pendeln zwischen verschiedenen Interaktionen durch Russell und Clemens gespiegelt, wenn sie den Blick von Felix erwidern. Die Jugendlichen

erzeugen einen „Fernraum“ (Bennewitz & Meier 2010, S. 105), der ihnen die Interaktion mit entfernt sitzenden Peers ermöglicht.

In den verschiedenen Tätigkeiten der Jugendlichen an den beiden Gruppentischen deutet sich eine Arbeitsteilung an: Während sich jeweils zwei Jugendliche mit dem Arbeitsauftrag beschäftigen, stehen Russell, Clemens und Felix im Austausch miteinander. Die Arbeitsteilung ermöglicht es, die inhaltliche Ebene des Unterrichts mit der Ausgestaltung von Peerbeziehungen zu verbinden. Darauf verweist nicht zuletzt, dass die unterschiedlichen Tätigkeiten keine Irritationen hervorrufen oder konfliktbehaftet sind. So wird von den Jugendlichen gerade nicht die Partizipation aller Gruppenmitglieder an der Diskussion eingefordert, vielmehr verlaufen inhaltlich orientierte und peerbezogene Betätigungen parallel, ohne dass Peers oder Lehrperson daran Anstoß nehmen.

Indem Russel dann vom Tisch abrückt und die Blicke von Felix und auch der Ethnographin lenkt, enthüllt er sein Interesse: die Chipstüte in Felix Rucksack. Die Chipstüte erhält in dem Austausch der Peers eine Bedeutungsaufladung. Sie wird zum Ausdruck eines geteilten Wissens weniger Eingeweihter um die persönlichen Gegenstände im Rucksack. Die Chipstüte wird in der Beschreibung der Ethnographin als zu Felix gehörend markiert, statt etwa als gemeinsamer Besitz der Gruppe der Jugendlichen: So liegt sie nicht nur in seinem Rucksack, Felix hat zuvor auch daraus gegessen. Gefestigt wird diese Deutung über den Umgang mit den Chips, denn in der Inszenierung von Russell werden sie als persönlicher Besitz von Felix betont, auf den sich Zugriff verschafft wird. Für Jugendliche kann es demnach zum Risiko werden, ihren Platz im Unterricht aufzugeben, wenn sich an diesem weiterhin die persönlichen Gegenstände befinden. Durch das Zurücklassen dieser Dinge besteht ein potenzieller Zugriff von anderen, durch den persönliche Territorien verletzt werden. Die institutionellen Strukturierungen von schulischen Peerkontakten spitzen sich zu: So sind die Jugendlichen in der Klasse nicht nur bestimmten Peers zugeordnet, vielmehr ist auch die Auseinandersetzung mit ihnen bisweilen durch unterrichtliche Arrangements moderiert und nicht frei gestaltbar.

Aus der körperlichen Distanz heraus werden nun über die (wiederholt) verneinende Mimik von Felix gegenüber der herausfordernden Gestik von Russell – seinem Griff zu Felix Rucksack – das Eindringen in andere Territorien bis zum Rückzug von Russell verhandelt. Auf gänzlich nonverbaler Ebene findet zwischen den Jugendlichen ein Kampf um Territorien im Klassenzimmer statt, bestehend aus Provokationen, Verteidigungen und Rückzügen, mit denen Zugriffe auf persönliche Gegenstände geltend gemacht und schließlich auch abgewehrt werden. In dem stummen Austausch spiegelt sich der konjunktive Erfahrungsraum der Jugendlichen als ein geteiltes Wissen über solche Interaktionsformen wider, die einen Austausch ermöglichen und zugleich mit den unterrichtlichen Arbeitsphasen kompatibel sind.

4.2 Peerinteraktionen beim „800-Meter-Lauf“

Das Protokoll „800-Meter-Lauf“ entstand im Zuge teilnehmender Beobachtungen für das DFG-Längsschnitt-Projekt „Peergroups und schulische Selektion“ (z. B. Krüger 2010). In der Studie wurde eine Auswahl von Kindern bzw. Jugendlichen vom ca. elften bis zum 15. Lebensjahr über Phasen fokussierter ethnographischer Beobachtungen in einem methodenpluralen Setting gemeinsam mit Interviews und Gruppendiskussionen begleitet. Während der sich wiederholenden, mehrere Wochen andauernden Beobachtungsphasen der Sozial- und Freizeitpraxen von sogenannten Ankerfällen und ihren Peergroups, erstellten jeweils zwei Ethnographinnen pro Kind bzw. Jugendlichen Beobachtungsprotokolle (ebd., S. 19-24). Das hier analysierte Beobachtungsprotokoll entstand in der zweiten Erhebungswelle im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen des Ankerfalls Anna Blume. Die Beobachtungen liefern Einblick in die „Mädchen-Sportstunde“ einer siebenten Klasse an einer Sekundarschule im ländlichen Raum. In der letzten Woche, in der schon einmal der 800-Meter-Lauf trainiert wurde, nutzten die Jugendlichen den Unterricht vorrangig zum Singen von „*Sauf- und Sexliedern*“, was zu Ärger mit der Lehrerin führte. In dieser Woche haben sie die Sportstunde „*mit einem kräftigen Sport – FREI*“ begonnen und sich dann auf dem Schulsportplatz erwärmt.

Danach folgt ein 800m-Lauf, der bewertet werden soll. Anna und J. laufen gemeinsam los, nach kurzer Zeit jedoch fällt Anna zurück, geht teilweise, unterhält sich mit C., während J. sich anstrengt und als Dritte ins Ziel einläuft. Anna und C. werden die Letzten. Als Anna beim Einlauf ihre Zeit erfährt, fragt sie sofort „Was is dis denn?“ und bezieht sich dabei sicherlich auf die erreichte Note, denn die Lehrerin erwidert, sie würde die Noten gleich ansagen.

Anders als in der Schreibkonferenz wird hier mit dem „800m-Lauf“ ein Gegenstand des Sportunterrichts zum Thema gemacht, bei dem das Ziel nicht die Arbeit mehrerer Jugendlicher an einem gemeinsamen Produkt ist, sondern die individuelle Bewältigung der Laufstrecke in einer möglichst kurzen Zeit. Dies wird – zumindest von einigen Jugendlichen – insofern konterkariert, dass die Aufgabe als Möglichkeit der Peerinteraktion wahrgenommen wird, die der Leistungsanforderung entgegensteht: Diejenigen, die die 800 Meter allein zurücklegen und sich „*anstrengen*“, belegen vordere Plätze, während diejenigen, die den Lauf in kommunikativen Dyaden absolvieren, als Letzte ins Ziel einlaufen. Erst das Vernachlässigen der Leistungsdimension ermöglicht also, den Ausdauerlauf zur Peerkommunikation zu nutzen. Obgleich die Peerorientierung der Leistungsorientierung eher entgegensteht, ist die Leistungsbewertung dennoch nicht unerheblich und stellt zudem einen konjunktiven Erfahrungsraum von Lehrerin und Schülerin dar: Es genügt, dass Anna darauf in impliziter Form verweist („*Was is dis denn?*“). Sie wird dennoch von der Lehrerin unmittelbar verstanden und die Frage anscheinend korrekt auf die erreichte Note bezogen.

Der von der Lehrerin angekündigte „*nächste 800-Meter-Versuch*“ als Chance zur Bewertungssteigerung wird dann von der Mehrzahl der Jugendlichen als Möglichkeit zur Kommunikation mit den Kameradinnen genutzt, die für einige zwar „*schlendernd*“, aber dennoch auf der Aschbahn stattfindet.

Der nächste 800 m Versuch startet. Anna, die bereits im ersten Versuch nur eine 6 erhalten hatte, rennt dieses Mal gar nicht los, sondern geht die Runde von vornherein. Auch C. geht neben ihr her, erhält allerdings von der Lehrerin die Aufforderung zum Laufen und zur Anstrengung, der sie nachkommt. Anna erhält keine Ermunterung. [...] C. lässt allerdings nach kurzer Zeit das Laufen ebenfalls sein und fällt zurück, um auf Anna zu treffen. Überhaupt gibt die Mehrzahl der Mädchen nach der ersten Runde auf, legt sich ins Gras oder schlendert über die Aschenbahn. Auch J., welche gemeinsam mit H. lief, legt sich gemeinsam mit dieser zur zweiten Runde auf die Wiese. C. und Anna erreichen das Ende der ersten Runde wieder als Letzte, da alle anderen jedoch bereits weitergelaufen sind, ruft sie „*Juhuu, wir sind die Ersten!*“ und ballt die Fäuste, als sie über die Ziellinie tritt. Da die Stunde für beendet erklärt wird, drehen sie und C. direkt ab und bewegen sich in Richtung Schule.

Ausgehend von dieser Beobachtung in einer Sportstunde zeigt sich vor allem eines: Der Raum für Peerinteraktionen ergibt sich dann, wenn die Jugendlichen sich auf einige Minimalanforderungen von Unterricht einlassen, wie das Befolgen eines Mindestmaßes der Aufgabenstellung und die Darstellung von Leistungsorientierung. Dass diese Leistungsorientierung aber nicht im Sinne einer unbedingten Anstrengungsbereitschaft bedient werden muss, wird hier in zugespitzter Form offenbar. Im Ausruf „*Juhuu, wir sind die Ersten!*“ inklusive geballter Fäuste der als Letzte in das Ziel einlaufenden Anna werden Bewertungskriterien von „*Erster-Letzter*“ in ihr Gegenteil verkehrt und damit ad absurdum geführt. Da dennoch ein Mindestmaß des Bezugs auf die Aufgabenstellung und die Leistungsanforderung gegeben ist, wird der Unterrichtsfluss von keinem der Akteur:innen als gestört markiert. Unter dieser Voraussetzung eröffnen sich im Sportunterricht bspw. durch die Variation des Laufempos Möglichkeiten, soziale Räume in Form von „*Begegnungen*“ (Bennewitz & Meier 2010, S. 104f.) zu schaffen.

5 Diskussion

Nachdem im vorhergehenden Abschnitt Rekonstruktionen zu der „*Schreibkonferenz*“ und dem „*800m-Lauf*“ unabhängig voneinander vorgenommen wurden, gehen wir nun dazu über, die Beobachtungsprotokolle in einer themenbezogenen komparativen Analyse (Nohl 2007) im Hinblick auf die Praxen der Ausgestaltung von Peerbeziehungen im Unterricht – und die konjunktiven Wissensbestände, die diese orientieren und ermöglichen, – zusammenzudenken (Kap. 5.1). Anschließend werden wir die Erträge, Grenzen und Desiderate des hier vertretenen Forschungsansatzes reflektieren (Kap. 5.2).

5.1 *Minimalcommitment* im Unterricht als Möglichkeitsräume für Peerinteraktionen

In den Settings der Schreibkonferenz sowie des Sportunterrichts zeigen sich verschiedene Beteiligungsformen der Jugendlichen, sei es die Diskussion mit den Peers über die verschiedenen Texte oder das Absolvieren des 800-Meter-Laufs. Innerhalb dieses Rahmens gestalten die Jugendlichen darüber hinaus mit einer Reihe spezifischer Praxen die Beziehungen zu ihren Peers aus. Einher geht dies – gerade im Vergleich zu ihren Peers – mit einer Beschränkung der aufgabenbezogenen Aktivitäten von Seiten einiger Jugendlicher: Ihr Engagement erfolgt in einem reduzierten Maße – sie erbringen ein *Minimalcommitment* bei der Bearbeitung der gestellten Aufgaben. Dieses zeichnet sich darin aus, dass es sich um kein komplettes Vernachlässigen der inhaltlichen Dimension des Unterrichts handelt, vielmehr wird über die reduzierte Hinwendung zu den Aufgaben eine Beteiligung am Unterricht beobachtbar dargestellt, sodass diese als ‚noch vorhanden‘ verstanden werden kann.³ Die grundlegende Orientierung an den Anforderungen des Unterrichts erweist sich als erforderlich, um diesen nicht in Frage zu stellen und darüber unterbrechen oder stagnieren zu lassen (Breidenstein 2006, S. 77; Wagner-Willi 2005, S. 294f.), gleichzeitig aber auch den Aktivitäten mit den Peers ungestört nachzugehen. Die reduzierte Form der Unterrichtsbeteiligung stellt somit einen Arbeitsmodus dar, der Ressourcen freisetzt, sich dem Peergeschehen jenseits unterrichtlicher Inhalte widmen zu können.

Bereits mit den Befunden der Studien zum „Schülerjob“ (Breidenstein 2006, S. 11) oder zu „Freundschaftsbeziehungen im Unterricht“ (Bennewitz 2004) lässt sich auf Bedeutungen eines solchen Mindestmaßes der Teilnahme am Unterrichtsgeschehen schließen. Die Reaktion auf die von Lehrpersonen gestellten Anforderungen bei gleichzeitig gekonnter Herstellung der Modi für Peerinteraktionen (Bennewitz & Meier 2010, S. 105) dient den Schüler:innen zur Selbstinszenierung als kompetent sowohl vor der Lehrperson als auch den Mitschüler:innen und sichert den Unterhaltungswert des Unterrichtsgeschehens (Bennewitz 2004, S. 405; Breidenstein 2006, S. 260). Aus unseren Rekonstruktionen haben wir nun darüber hinaus Erkenntnisse gewinnen können, die Aufschluss über die Organisation des *Minimalcommitments* durch die Jugendlichen geben. Es geht mit Praxen einher, die sich zu drei Mustern abstrahieren lassen:

1. dem Vernachlässigen der Leistungsanforderung,
2. einer Arbeitsteilung und
3. einem körperbezogenen Pendeln der Jugendlichen.

3 Das im Protokoll „800-Meter-Lauf“ angesprochene Singen von „Sauf- und Sexliedern“ in der vorhergehenden Sportstunde wird demgegenüber als Abkehr von den Anforderungen des Sportunterrichts markiert und von der Lehrerin unterbunden.

Zunächst zum *Vernachlässigen der Leistungsanforderung*: Von den Schüler:innen – dies zeigt sich insbesondere beim „800m-Lauf“ – werden auch schlechte Bewertungen in Kauf genommen, wenn dies wiederum bedeutet, sich den Peers zuwenden zu können. Zu unterscheiden ist das Tun allerdings von einem kompletten Verlassen oder Ablösen von den Leistungsanforderungen. Der Bezug auf die Leistungsanforderung erweist sich als relevante Voraussetzung, um einen Austausch mit den Peers priorisieren zu können, wird so schließlich die Lehrerin in ihrer Rolle als Lehrperson und die Geltung der von ihr verbürgten Unterrichtsanforderungen weiter bestätigt. Die Jugendlichen funktionalisieren demnach die Leistungsbereitschaft, insofern sie darüber die organisatorische Rahmung des Unterrichts als gemeinsam geteilten Bezugspunkt von ihnen und der Lehrperson herausstellen und ihre Beteiligung am Unterricht in Szene setzen.

In Hinblick auf die Gruppe der Peers ist die *Arbeitsteilung* als ein zweites Organisationsmuster des *Minimalcommitments* auszumachen. Die Rekonstruktionen beider Protokolle verdeutlichen, dass die Jugendlichen in ihren Tätigkeiten unterschiedliche Schwerpunkte setzen: Einige widmen sich den jeweiligen inhaltlichen Anforderungen des Unterrichts, andere den Peerinteraktionen. Dies verweist darauf, dass es im Unterricht gerade nicht notwendig ist, dass alle Beteiligten sich in gleichem Maße der Bearbeitung der Arbeitsanforderungen widmen. Vielmehr eröffnen sich Jugendliche durch die arbeitsteilige Bearbeitung von Unterrichtsaufgaben untereinander Freiräume für andere Aktivitäten.

Schließlich verweist der Blick auf Körper und Artefakte auf ein drittes Muster in der Ausgestaltung des *Minimalcommitments*: Ein *körperbezogenes Pendeln der Jugendlichen*. So kann die doppelte Bezugnahme von inhaltlich-gegenstandsbezogenem Arbeiten und dem Austausch mit den Peers gerade körperlich und im Einbezug von Artefakten hervorgebracht werden. In der körperlichen Ausrichtung von Felix auf sein Heft und den gleichzeitigen Blickschneisen der Jugendlichen über die Distanzen im Klassenzimmer hinweg manifestiert sich ein Pendeln zwischen verschiedenen Interaktionszusammenhängen, das den Kontakt mit den Peers und das Aushandeln von Besitzansprüchen über persönliche Gegenstände ermöglicht, zugleich aber eine Bezugnahme auf die Unterrichtsanforderungen sichtbar anzeigt. Dies machen auch die Rekonstruktionen zum Sportunterricht kenntlich, wenn Anna der Anforderung des 800m-Lauf zeitweise Rechnung trägt, möglichst schnell in kurzer Zeit zu laufen, bevor sie sich dann über das Reduzieren der Geschwindigkeit auf Höhe ihrer Freundin zurückfallen lässt.

5.2 Erträge, Grenzen und Desiderate der Verknüpfung von ethnographischen Protokollen und Dokumentarischen Methode

Die gegenstandsorientierten Erkenntnisse zur Organisation des *Minimalcommitments* verweisen nun auf methodologischer Ebene auch auf Potenziale der von uns vorgenommenen Verschränkungen von dokumentarischer und ethnographi-

scher Schüler:innenforschung. So trägt dieser Zugang erstens der Eigenlogik der Situation Rechnung, die gerade nicht in einer Bestimmung und Beurteilung des Handelns der Jugendlichen entlang der gestellten Unterrichtsaufgaben aufgeht, sondern in den Vordergrund rückt, *wie* die Schüler:innen ausgehend von ihren impliziten Wissensbeständen die Situation akzentuieren und damit auch ausloten, wie mit den Anforderungen im Unterricht umzugehen ist. Unsere Analysen zeigen zweitens aber auch, dass der sich abzeichnende Balanceakt des *Minimalcommitments* gegenüber dem Unterricht nur auf der Basis eines erfahrungsgebundenen, *konjunktiven Wissens* gelingt, das sowohl Schüler:innen als auch Lehrperson im Sinne eines Interaktionssystems mit einschließt. Lehrerinnen und Jugendliche verfügen über ein konjunktives Wissen, inwiefern den Minimalanforderungen an Unterricht hinsichtlich der fachlichen und organisationalen Normen (hier in Form der lautlosen Auseinandersetzung um die Chips während der Schreibkonferenz bzw. des 800-Meter-Laufs und der damit verbundenen Leistungsbewertungen) entsprochen werden muss und wie präsent die Ebene der Peerinteraktion demgegenüber werden darf, ohne dass das Unterrichtsgeschehen als ‚gestört‘ markiert wird; sie haben „eine gemeinsame, eine interaktive Handlungspraxis in habitualisierter Weise hergestellt [...]“ und sich „somit ein interaktiver konjunktiver Erfahrungsraum etabliert“ (Bohnsack 2022, S. 41). Die Beteiligten beschreiten (zumindest in den beiden hier beschriebenen Situationen) ‚den schmalen Grat‘ eines Unterrichts, in dem sowohl Unterrichtsgegenstände und Leistungsanforderungen als auch Peerinteraktionen ihren Platz finden.

Diese method(olog)isch auf der Grundlage einer explorativen Kombination von Erhebungs- und Auswertungsmethoden und eines minimalen Kontrasts von zwei Beobachtungsprotokollen gewonnenen Erkenntnisse sind nun in Folgeanalysen weiterzuentwickeln. Anknüpfungspunkte könnten hier komparative Analysen auf der Grundlage (antizipierter) maximaler Kontraste sein, indem Beobachtungsprotokolle in das Sample aufgenommen werden, in denen die Jugendlichen z. B. auf der expliziten Ebene (Ebene des *Was* bzw. der formulierenden Interpretation; Bohnsack 2021, S. 138) deutlich stärker oder auch deutlich schwächer den unterrichtlichen Leistungsanforderungen entsprechen. Aus einer methodisch methodologischen Perspektive wäre es zudem interessant, die Relation zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen als konstitutives Element des konjunktiven Erfahrungsraums näher zu bestimmen (Bohnsack 2017, S. 103). Während diese Fragen in anschließenden Beiträgen weiter zu führen sind, soll im Folgenden darauf eingegangen werden, was die methodische Verknüpfung für eine Jugendforschung in der Schule leisten kann.

6 (Dokumentarische) Jugendforschung in der Schule – ein Fazit

Ausgehend von der eingangs konstatierten Tendenz der erziehungswissenschaftlichen Jugend- und Schulforschung, Jugendliche vorwiegend in ihrer institutionellen Eingebundenheit in ihrer Rolle als Schüler:innen zu betrachten und jugendkulturelle Themen unter schulischen Relevanzsetzungen zu subsumieren, haben wir in diesem Beitrag Möglichkeitsräume rekonstruiert, die sich für die Ausgestaltung von Peerbeziehungen im Unterricht ergeben. Die Rekonstruktionen verdeutlichen, dass Jugendliche zwar Themen über die Unterrichtsgegenstände hinaus in die Schule mitbringen, diese dort aber leicht durch institutionelle Logiken überlagert werden und so kreative Praxen der Heranwachsenden zur Realisierung von Peerinteraktionen gefragt sind. Erziehungswissenschaftliche Forschung mit einem Interesse an den Jugendlichen ist somit vor die Anforderung gestellt, diese Praxen der Jugendlichen zu erkennen und sichtbar zu machen. Wie dies gelingen und damit Jugendforschung in der Schule betrieben werden kann, soll nun abschließend entlang der methodisch-methodologischen Ausrichtung dieses Beitrags ausgeleuchtet werden.

Voraussetzung dafür ist u. E. erstens ein *dynamisches Forschungssetting*, welches es bei der Datenerhebung ermöglicht, Jugendliche flexibel auf ihren Wegen in und um die Schule zu begleiten, um auch Phänomene auf institutionellen ‚Hinterbühnen‘ in den Blick zu nehmen sowie Dimensionen des „sozial Leisen“ (Meier 2004, S. 4) einzufangen. Dies ermöglicht im fluiden Geschehen der Schule u. a. die teilnehmende Beobachtung, mit der den Relevanzsetzungen der Akteur:innen gefolgt werden kann. Der Umgang mit Artefakten, die Blickschneisen der Jugendlichen, deren körperliche Bezugnahmen und andere sprachlose Austauschformen treten zunächst zwar nicht so prominent in Erscheinung, wie das von Lehrpersonen initiierte bzw. inhaltliche Geschehen, bieten aber weitreichenden Aufschluss über die Ausgestaltung von Peerinteraktionen in der Unterrichtssituation. Und sie eröffnen uns als Forscher:innen Perspektiven auf Schule und Unterricht, die von den Jugendlichen selbst inspiriert sind. Es gelingt so, die ineinander verschränkten Konstitutionsprozesse der schulisch-unterrichtlichen Arrangements und der Peerinteraktionen in den Blick zu nehmen, ohne sie allerdings in ein hierarchisierendes Verhältnis zu setzen – Unterricht wird darüber als komplexes Geschehen betont, das zwar durch eine institutionelle Logik gekennzeichnet ist, aber nicht in dieser aufgeht.

Gleichzeitig erwies sich die methodische Anlage dieses Beitrags dann gerade als ertragreich, um eine solche gleichberechtigte Betrachtung der jugendlichen Handlungspraxen innerhalb des institutionellen Settings einlösen zu können, insofern über die dokumentarische Interpretation der Beobachtungsprotokolle auch die *Standorte bzw. (impliziten) Wissensbestände der Forscherinnen* analytisch

bestimmbar werden, die sich in ihren Beschreibungen als ein Wissen über Schule und Unterricht Ausdruck verleihen. Zwar spiegelt sich im Beobachtungsfokus in den Protokollen „Schreibkonferenz“ und „800-Meter-Lauf“ durchaus eine Orientierung an den Jugendlichen wider, zugleich wird in den Beschreibungen der Forscherinnen auch eine starke Stellung der Schule reproduziert: So werden z. B. die beobachteten Jugendlichen als ‚Schüler:innen‘ bezeichnet und ihre Praxen zu den unterrichtlichen Leistungsanforderungen relationiert. Offen gelegt ist damit das konjunktive Wissen der Forscherinnen, in dem sich u. a. gesellschaftliche und wissenschaftliche Ordnungskategorien niederschlagen (auch Ott 2010, S. 201), dadurch aber die Möglichkeiten begrenzen können, jugendliche Handlungspraxen entlang deren eigensinniger Relevanzsetzungen sichtbar zu machen. Gerade durch die Verknüpfung der Ethnographie und der praxeologischen Wissenssoziologie werden also Fragen nach dem Standort der Forscher:innen aufgeworfen, die auf die Konstruktion und Positionierung von Jugendlichen in institutionellen Settings verweisen. Allerdings sind die Impulse, die konjunktiven Wissensbestände von Forscher:innen und die damit verbundenen Kategorisierungen und Zuschreibungen reflektieren zu können, in diesem Beitrag über die Auswahl der Beobachtungsprotokolle eingeschränkt. Geschuldet ist dies u. a. dem unterrichtlichen Kontext beider Protokolle, der gerade keinen maximalen Kontrast zu anderen, außerunterrichtlichen Situationen darstellt und darüber schulbezogene Erwartungen an Jugendliche hinreichend zu irritieren vermag. Als Grenze unserer Studie erweist sich demzufolge das kleine Sample mit seinen begrenzten empirischen Vergleichshorizonten – was wiederum den Stellenwert umfassender komparativer Analysen im Sinne minimaler und maximaler Kontrastierungen in der Dokumentarischen Methode markiert (Bohnsack 2021, S. 141).

Das große Potenzial der hier erprobten Zusammenführung ethnographischer Beobachtungen und Dokumentarischer Methode verorten wir darin, dass sie Möglichkeiten eröffnet, unterschiedliche Facetten der Ausgestaltung des Schüler:innenseins zu erfassen. Dies geschieht, indem die jugendlichen Handlungspraxen als Konstitutionselement der Schüler:innenrolle *erstens* im Zusammenspiel mit der konstituierenden Rahmung der Schule sichtbar werden, wobei *zweitens* die interaktiven konjunktiven Erfahrungsräume schulischer Akteur:innen als Voraussetzung dieser Praxen greifbar und die Forscher:innen *drittens* dazu angeregt werden, ihren Standort und die eigenen Wissensbestände gegenüber Jugendlichen und Schule zu hinterfragen. Eine (dokumentarische) *Jugendforschung in der Schule* schafft somit Zugänge zum Verständnis und der Durchdringung von Konstitutionsbedingungen der *Schüler:innenrolle* und bietet gerade darin weiterführende Impulse, ohne dabei aber die Komplexität *jugendlicher Lebenswelten* aus dem Blick zu verlieren.

Literatur

- Abu-Lughod, L. (1991). Writing Against Culture. In R. G. Fox (Hrsg.), *Recapturing Anthropology: Working in the Present* (S. 137-162). Santa Fe, Mexico: School of American Research Press.
- Albert, M., Quenzel, G., Hurrelmann, K. & Kantar, P. (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie* (Shell Jugendstudie, 18). Weinheim: Beltz.
- 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* (S. 7-52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Amling, S. (2015). *Peergroups und Zugehörigkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Badawia, T. (2002). „Der dritte Stuhl“. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungs-erfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Bernfeld, S. (1925/1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bennewitz, H. (2004). Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24 (4), S. 393-407.
- Bennewitz, H. & Meier, M. (2010). Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zu Peerkultur und Unterricht. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 97-110). Weinheim & München: Juventa.
- Berg, E. & Fuchs, M. (1993). *Kultur, soziale Praxis, Text die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- de Boer, H. & Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.) (2009). *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* [10., durchgesehene Aufl.]. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 9-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R., Loos, P., Schäffer, B., Städtler, K. & Wild, B. (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendliquen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Brake, A. & Bremer, H. (2010). Schule als Alltagswelt jenseits von Bildungsstandards und Leistungserbringung: Versuch einer Einordnung. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 7-30). Weinheim & München: Juventa.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2022). Schülerinnen und Schüler. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. 2. Aufl. (S. 328-338). Münster & New York: Waxmann.
- Breidenstein, G. (2021). Peer-Interaktion und Peer-Kultur im Kontext von Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-20). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim & München: Juventa.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (2002). Die Schulklasse als Publikum. *Die Deutsche Schule*, 94 (3), S. 318-329.

- Breidenstein, G. & Meier, M. (2004). „Streber“ – Zum Verhältnis von Peer Kultur und Schulerfolg. *Pädagogische Rundschau*, 58 (5), S. 549-563.
- Bühler, C. M. (1921/1991). *Das Seelenleben der Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät*. 7. Aufl. Stuttgart: Fischer.
- Clarke, J. & Honneth, A. (Hrsg.) (1979). *Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen*. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Clifford, J. & Marcus, G. E. (1986). *Writing Culture. The poetics and politics of Ethnography*. Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press.
- Deckert-Peaceman, H. (2009). Zwischen Unterricht, Hausaufgaben und Freizeit. Über das Verhältnis von Peerkultur und schulischer Ordnung in der Ganztagschule. In H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 85-102). Wiesbaden: Springer VS.
- Deppe, U., Keßler, C. I. & Sandring, S. (2018). Eine Frage des Standorts? Perspektiven der Dokumentarischen Methode, der Ethnografie und der Objektiven Hermeneutik. In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 51-74). Wiesbaden: Springer VS.
- Dreeben, R. (1980). *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dudek, P. (2022). Geschichte der Jugend. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* [3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.] (S. 497-517). Wiesbaden: Springer VS.
- Erne, J. (2017). Der Status der Akte als organisationaler Aktant. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 43-58). Opladen: Barbara Budrich.
- Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im 20. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2013). Ethnographie und Videographie in praxeologischer Perspektive. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 268-286). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Fuhrmann, L. (2022). *Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungphänomens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuhrmann, L. (2017). Peers oder Punkte. Leistungskonstruktion zwischen peerrelevanten oder schulischen Anforderungen. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 273-289). Wiesbaden: Springer VS.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Gibson, A. (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven deutschen Internatsschulen und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, E. (1998). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* [7. Aufl.]. München: Piper Verlag
- Goffman, E. (1982). *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1971). *Interaktionsrituale*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grunert, C. & Krüger, H.-H. (2020). Peerbeziehungen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 701-714). Wiesbaden: Springer VS.
- Grunert, C. & Pfaff, N. (2020). Jugendforschung zwischen Jugendkulturforschung und Schulforschung – disziplinäre Beobachtungen. In A. Gibson, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung. Flashback – Flashforward* (S. 77-94). Wiesbaden: Springer VS.
- Hagedorn, J. (2016). Jugend und Schule – Konstruktionen und Bilder von Jugend in Schule und Schulforschung. Expertise für den 15. Kinder- und Jugendbericht. In S. n. K.-u. Jugendbericht (Hrsg.), *Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht*. München: o.A.

- Harring, M. (2010). Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlfis & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 21-59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinze, T. (1980). *Schülertaktiken*. München u. a.: Urban & Schwarzenberg.
- Helsper, W. (2009). Schulkultur und Milieu – Schulen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung* (S. 155-175). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Helsper, W. & Böhme, J. (2002). Jugend und Schule. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 567-596). Opladen: Leske + Budrich.
- Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie*, 30 (6), S. 429-451.
- Hoffmann, N. F. (2021). Peergroups im Kindes- und Jugendalter. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 1-30). Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann, N. F. (2020). Peers und Gleichaltrige. In L. Puchert & A. Schwertfeger (Hrsg.), *Jugend im Blick der erziehungswissenschaftlichen Forschung – Perspektiven, Lebenswelten und soziale Probleme* (S. 144-154). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Hoffmann, N. F. (2016). *Szene und soziale Ungleichheit. Habituelle Stile in der Techno/Elektro-Szene*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M. (2020). Same, same but different. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung. In C. Grunert, K. Bock, N. Pfaff & W. Schöer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung* (S. 227-244). Wiesbaden: Springer VS.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York u. a.: Holt, Rinehart and Winston.
- Kalthoff, H. (2003). Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnografisch-soziologischen Forschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (1), S. 70-90.
- Karabulut, A. (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Köhler, S.-M. (2022). Peers und Freundschaften in der Schule. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 262-270). Münster & New York: Waxmann.
- Kramer, R.-T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiografien. Das „schulbiografische Passungsverhältnis“*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kramer, R.-T., Helsper, W. & Thiersch, S. (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Krüger, H.-H., Köhler, S.-M., Zschach, M. & Pfaff, N. (2008). *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen u. a.: Budrich.
- Krüger, H.-H., Köhler, S.-M. & Zschach, M. (2010). *Teens und ihre Peers: Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H., Deinert, A. & Zschach, M. (2012). *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Massumi, M. (2020). Die Handlungsfähigkeit migrierter Jugendlicher und junger Erwachsener unter exkludierenden Bedingungen beim Schulzugang. In J. Karakayali (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 124-143). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Meier, M. (2004). Das Mona Lisa Problem. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5 (1), S. 110-115.
- Melzer, W. & Hurrelmann, K. (1990). Individualisierungspotentiale und Widersprüche in der schulischen Sozialisation von Jugendlichen. In W. Heitmeyer & T. Olk (Hrsg.), *Individualisierung von Jugend* (S. 35-61). Weinheim & München: Juventa Verlag.

- Nentwig-Gesemann, I., Wedekind, H., Gerstenberg, F. & Tengler, M. (2012). Die vielen Facetten des ‚Forschens‘. Eine ethnografische Studie zu Praktiken von Kindern und PädagogInnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebots. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen* (S. 33-64). Freiburg: FEL Verlag.
- Neumann, S. (2019). Ethnographie und Dokumentarische Methode. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A.-C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 52-67). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* [5., aktualisierte und erweiterte Aufl.]. Wiesbaden: Springer VS.
- Ott, M. (2010). Zum reflexiven Umgang mit Jugendbildern bei der Forschung. In A. Langer, S. Richter & B. Friebertshäuser (Hrsg.), *(An)Passungen. Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule – ethnographische Studien* (S. 179-205). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Pfaff, N. (2011). Stichwort: Aktuelle Entwicklungen in der Jugendforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, S. 523-550.
- Projektgruppe Jugendbüro (1977). *Subkultur und Familie als Orientierungsmuster. Zur Lebenswelt von Hauptschülern*. München: Juventa Verlag.
- Reh, A., Brandhorst, A. & Proskawetz, F. (2022). Dokumentarische Interpretation einer teilnehmenden Beobachtung. Rekonstruktion introspektiver Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen als Reflexionsbasis der Standortgebundenheit in der qualitativen Sozialforschung. *datum & diskurs*, 4, S. 1-16.
- Richard, B. (2020). Grufties, Trad Goth und Black Metal: Ein Streifzug durch die „Symbolik des Todes und des Bösen“ in gegenwärtigen schwarzen Mehrgenerationen-Musikkulturen. In A. Gibson, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung* (S. 203-217). Wiesbaden: Springer VS.
- von Rosenberg, F. (2011). Habitus- und Raumstrukturen in der Schule. In M. Bergmann & B. Lange (Hrsg.), *Eigensinnige Geographien. Städtische Raumeignungen als Ausdruck gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 115-126). Wiesbaden: Springer VS.
- Rusch, H. & Thiemann, F. (2003). *Mitten im Kampfgetümmel. Ethnographische Reportagen aus den Klassenzimmern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Silkenbeumer, M. & Thiersch, S. (2021). Familie und Schule in der Adoleszenz: Ergebnisse qualitativer Längsschnittuntersuchungen zu Bewährungsanforderungen von der Grundschule bis zum Übergang in die Ausbildung bzw. das Studium. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (1), S. 385-402.
- Vogd, W. (2020). Krankenhausmodernisierung. Höhere Effizienz ärztlicher Arbeit? Dokumentarische Evaluationsforschung und teilnehmende Beobachtung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 330-356). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willis, P. E. (1988). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower.
- Zinnecker, J. (1975). *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In G.-B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 29-121). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Autorinnen

Fuhrmann, Laura, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Heterogenität und Ungleichheit am Institut für Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Arbeitsschwerpunkte: Ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung, Hausaufgaben, Differenz und soziale Ungleichheit.

E-Mail: lafuhrma@uni-mainz.de

Hoffman, Nora Friederike, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Schule, Jugend, soziale Ungleichheiten, Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung.

E-Mail: nora.hoffmann@paedagogik.uni-halle.de