

Rabenstein, Kerstin

Zur Herstellung der Schulklassse in Artefakten. Eine Praxeografie zu ersten Tagen von neuen 5. Klassen

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 12 (2023) 12, S. 154-170



Quellenangabe/ Reference:

Rabenstein, Kerstin: Zur Herstellung der Schulklassse in Artefakten. Eine Praxeografie zu ersten Tagen von neuen 5. Klassen - In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 12 (2023) 12, S. 154-170 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-330395 - DOI: 10.25656/01:33039; 10.3224/zisu.v12i1.09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-330395>

<https://doi.org/10.25656/01:33039>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Zur Herstellung der Schulklasse in Artefakten. Eine Praxeografie zu ersten Tagen von neuen 5. Klassen

Zusammenfassung

In der Schulklasse wird zwar viel geforscht, zu der Frage, wie Schulklassen hergestellt werden, jedoch kaum. Angesichts bisher vorliegender explorativer ethnografischer Studien, die sich für die Performativität von Schulklassen als diskursiv und körperlich hergestellte Ordnung interessieren, wird in dem Beitrag für den Anfang neuer 5. Klassen nach den in Artefakten und ihren Praktiken hergestellten normativen Vorstellungen der Schulklasse gefragt. Erkundet wird damit das Potenzial einer praxistheoretischen Perspektivierung der Erforschung der Schulklasse als eine sich materialisierende Kultur, die auch schrift- und zeichentragende Artefakte einbezieht. An Daten aus ethnografischen Beobachtungen zum Anfang neuer 5. Klassen werden Artefakte und ihr situativer Gebrauch in Bezug auf implizite, normativ erwünschte Vorstellungen zur Schulklasse betrachtet. Insgesamt zeigt sich die Herstellung der Schulklasse in dieser praxistheoretischen Perspektivierung auf die ersten Tage neuer 5. Klassen als eine zuvorderst auf ein gemeinsames Tun ausgerichtete soziale Praxis.

Schlagwörter: Ethnografie, Artefakte, Schulklasse, Praxistheorie, Vergemeinschaftung, Praktiken, Körper, Materialität

School Classes as a Materialising Culture. A Practice Theory Approach to Studying the First Days in Recently Started New Classes in Secondary Schools

A lot of studies are interested in relationships between students and teachers and students that develop within school classes, but there is hardly any research on the social construction of school classes. Against the background of ethnographic studies available so far, which investigate the performativity of school classes as a discursively and bodily produced order, this article asks for the normative conceptions of the school class, which is produced in artefacts and their practices in the beginning of new 5th grades in secondary schools. This paper explores the potential of a practice-theoretical perspective on the study of the school class as a materializing culture, therefore it concentrates on artefacts bearing writing and signs. Using empirical data from participant observations of the beginning of new 5th grades, artefacts and their situational use are considered in relation to implicit, normatively desired conceptions of the school class. Overall, this practice-theoretical perspective on the first days of new 5th grades reveals the production of the school class as a social practice that is first and foremost oriented towards doing things together.

Keywords: ethnography, artefacts, school class, practice theory, communitization, practices, body, materiality

In der ethnografischen Forschung wird die Schulklasse meist als gegeben vorausgesetzt. Selten wird sich bisher noch für die Praktiken interessiert, in denen die Schulklasse im Schulalltag als Einheit aufgeführt bzw. performativ hergestellt wird. Kelle (1997) zeigt auf Basis von ethnografischen Beobachtungen und Interviews mit neun- bis zwölf-jährigen Schüler*innen, wie Schüler*innen mit Grenzziehungen zwischen einem die Mitglieder der eigenen Klasse einschließenden ‚Wir‘ gegenüber einer Konstruktion der

Mitglieder anderer Klassen als ‚die Anderen‘ „mit großer Selbstverständlichkeit eine Bindung an ‚ihre‘ Klasse zum Ausdruck bringen“ (ebd.: 164). Ein implizites Wissen um die kontingente Einteilung von Schulklassen komme dabei, so Kelle, ebenso wie die Bereitschaft zu „Substantialisierung von Unterschieden“ (ebd.: 165) zum Tragen. Der Körperlichkeit von Praktiken, in denen die Zugehörigkeit zu einer Schulklasse als selbstverständlich aufgeführt wird, schenkt Falkenberg (2013) mit auf „[s]tumme Praktiken“ in verschiedenen Sekundarschulklassen fokussierten ethnografischen Beobachtungen Aufmerksamkeit. Sie konstatiert, dass in „Körperpraktiken Schüler einer Klasse ‚Familienähnlichkeiten‘ (Wittgenstein) auszubilden [scheinen, KR], die sie als Gemeinschaft von Praktiken erkennbar macht“ (ebd.: 46). Eine erste explorative Studie zum Schulanfang fragt darüber hinaus, wie Klassen am Schulanfang nicht nur administrativ (Sertl & Leditzky 2016), sondern auch pädagogisch konstruiert und in den ersten Tagen ihres Zusammenkommens als soziale Ordnung formiert werden (Khan-Svik et al. 2018). Der Frage, welche Rolle Artefakte dabei spielen, wird jedoch bislang nicht nachgegangen.

In unserem ethnografischen Forschungsprojekt zu den ersten Tagen neuer 5. Klassen an weiterführenden Schulen fiel auf, dass in den sogenannten Kennlerntagen ein „mehr oder weniger wörtlich zu nehmendes bildhaftes Imaginieren der Klasse“ (Drope & Rabenstein 2021: 325) im Zusammenhang mit unterschiedlichen Artefakten eine wichtige Rolle spielte, durch die dann auch normative Vorstellungen von der Schulklasse – d. h. darüber, wie die Schulklasse als ein sozialer Zusammenhang sein soll oder werden kann – im Klassenraum (teilweise) auf Dauer präsent gemacht wurden. Während die Materialität des Klassen- als Unterrichtsraum (Hackl & Stifter 2018) im engeren Sinne (fach-) unterrichtlich relevanter Wissensobjekte (Röhl 2022) bereits seit Längerem Gegenstand der Unterrichtsforschung ist, werden bildhafte Darstellungen und damit auch schrift- und zeichentragende Artefakte in der ethnografischen Unterrichtsforschung noch wenig einbezogen bzw. analysiert (Bossen 2020). Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, wie und mit welchem Gewinn eine Analyse bild-, schrift- bzw. zeichentragender Artefakte in eine praxistheoretisch fundierte Forschung, die sich für die Performativität der Schulklasse interessiert, einbezogen werden kann.

Für die Darstellung der Ergebnisse gehe ich wie folgt vor: Zunächst werden Befunde der wenigen ethnografischen Studien zu den ersten Tagen neuer Schulklassen und den von Lehrkräften eingebrachten normativen Vorstellungen der Vergemeinschaftung in Schulklassen resümiert (1.). Wie eine praxistheoretische Forschung mit Interesse an Artefakten und ihren situativen Gebrauch methodologisch und methodisch angelegt werden kann, wird im zweiten Kapitel skizziert (2.). Anschließend werden ausgewählte Daten¹ analysiert (3.) und schließlich der Ertrag der Forschung bilanziert (4.).²

1 Ich danke Tilman Drope für die Zurverfügungstellung der Protokolle der ethnografischen Beobachtung aus der von uns gemeinsam realisierten explorativen Studie zu den ersten Wochen neuer 5. Klassen an weiterführenden Schulen und für eine erste Zusammenstellung von Datenausügen für das im Anschluss daran in diesem Beitrag verfolgte Erkenntnisinteresse.

2 Ich danke Lars Wicke und den anonymen Gutachter*innen für Anregungen zu diesem Text.

1 Forschung zur Schulklasse: Befunde und offene Fragen

Insgesamt sind für Schulklassen Rituale (Kellermann 2008) und auf „spezifische, vergemeinschaftende Ziele [gerichtete, KR] erzieherische [...] Aktivitäten“ (Budde 2020: 72) noch kaum erforscht. Mit dem Interesse an der sozialen Konstruktion von Schulklassen zeigen erste ethnografische Studien die Relevanz administrativer Vorgänge sowie pädagogischer Gestaltung erster Tage neuer Klassen für die Formierung von Schulklassen auf. Die Befunde zu den innerschulischen Verhandlungen zu neuen 1. Klassen (Sertl & Leditzky 2016) können als Hinweis darauf verstanden werden, dass Lehrkräfte die Kontingenz von Schulklassen mit Entscheidungen über ihre mehr oder weniger als homogen oder heterogen komponierte soziale Zusammensetzung zu bearbeiten versuchen. Des Weiteren werden während der sogenannten Kennlerntage, wie ethnografische Studien zu neuen Klassen am Schulanfang (Leditzky 2018) und an weiterführenden Schulen (Drope & Rabenstein 2021) beschreiben, vor allem lehrerseitig Erwartungen an ein regelkonformes Verhalten der Schüler*innen eingespielt und Schüler*innen hinsichtlich ihrer Passung zu unterrichtlichen Erwartungen zu beobachten versucht. Drope und Rabenstein (2021) zeigen darüber hinaus, wie Schüler*innen als füreinander in verschiedener Hinsicht Ansprechbare adressiert werden. Ein dabei ebenfalls beobachtetes „bildhaftes Imaginieren der Klasse“ (ebd.: 325) wird vor allem als Element eines in der Klasse über die Klasse entstehenden Narrativs verstanden, „insofern das Imaginieren der Klasse als Einheit erst ein Bezugnehmen auf eine Vergangenheit und eine Zukunft als Gemeinsames ermöglicht und zugleich diese Vorstellung des Gemeinsamen stabilisiert“ (ebd.: 326). In weiteren explorativen Studien deutet sich an, dass Lehrkräfte unterschiedlich weitreichende Vorstellungen mit Vergemeinschaftungsprozessen in der Schulklasse verbinden.

Einerseits steht in sozialstiftenden normativen Vorstellungen von Schulklassen, wie Hübner (2022: 84) mit einer Interviewstudie mit Lehrkräften an weiterführenden Schulen zeigt, die Absicherung eines möglichst reibungslosen Unterrichts im Zentrum, andererseits wird auch eine über das Schulische hinausgehende Vergemeinschaftung unter den Schüler*innen mit Schulklassen verbunden. Auch in kollektivierenden Adressierungen von Klassen in ersten Unterrichtsstunden in neu formierten 4. Klassen durch Lehrkräfte wird ein solches Changieren der Lehrkräfte zwischen einer sie selbst einbeziehenden Unterrichtsgemeinschaft und einer sie selbst nicht einbeziehenden Klassengemeinschaft von Schüler*innen beobachtet (Bossen & Merl 2021: 337). In den Interviews mit den Lehrkräften zeichnet sich dabei ab, dass „paradoxerweise“ (Hübner 2022: 84) mit gesteigerten Vorstellungen an die Beziehungsförmigkeit der Schulklasse über den schulisch-institutionellen Rahmen hinaus zugleich die „Legitimität der Selbstautorisierung der Lehrkraft zur Gestaltung“ der Beziehungen in den Schulklassen abnimmt (ebd.). Darüber, wie diese normativen Vorstellungen zur Schulklasse am Anfang neuer Klassen – und laufend – im Klassengeschehen zum Tragen kommen, ist jedoch noch kaum etwas bekannt.

Als Forschungsdesiderat lässt sich festhalten, dass erst ansatzweise gefragt wird, wie Schulklassen pädagogisch hervorgebracht werden, dabei wurden auch die normativen Erwartungen von Lehrkräften, die in Bezug auf die Klasse eine Rolle spielen, bisher kaum beschrieben. In den explorativen Studien, die die ersten Tage neuer Schulklassen beforschen, wird vor allem deutlich, wie die Kontingenz von Schulklassen angesichts

einer hohen Bedeutung, die Lehrkräfte der Funktionalität von Schulklassen für die Durchführung eines reibungslosen Unterrichts zuweisen, zu bearbeiten versucht wird. Die Praktiken des bildhaften Imaginierens und die Artefakte, die dabei eine Rolle spielen, wurden bisher nicht im Detail rekonstruiert. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag danach gefragt, wie im Zusammenhang mit dem Einsatz von Artefakten in den sogenannten Kennlerntagen zu Beginn neuer Klassen welche normativen Vorstellungen zur Schulklasse in Schulklassen eingespielt werden.

2 Methodologische Weichenstellungen

Diesem Beitrag werden ausgewählte, im Zuge der ethnografischen Beobachtungen von den ersten Tagen in zwei neuen Klassen an einer Integrierten Gesamtschule in Großstadtrandlage aus den Jahren 2018 und 2021 fotografierte Artefakte, Auszüge aus Beobachtungsprotokollen und Interviews mit Lehrkräften zugrunde gelegt, die bisher noch nicht im Detail in die Auswertung einbezogen wurden (Drope & Rabenstein 2021). Den hier ausgewählten Artefakten ist gemeinsam, dass ihnen im Sinne von „[v]isual representations, including imagery, sign and symbol systems“ (Wagner 2011: 84), d.h. mit Symbolen, Schrift, Farben und Formen, visuelle Darstellungen der Schulklasse als ein aus ihren Mitgliedern bestehender Zusammenschluss eingelassen werden. Teilweise sind Schüler*innen im Zuge von Aufgaben während der Kennlerntage aufgefordert, sich an der Produktion dieser bildhaften Darstellungen der Schulklasse zu beteiligen. Das insgesamt hierbei an dieser Schule entstehende Ensemble an Artefakten kann dabei als offen angesehen werden, insofern einzelne Artefakte von Jahrgang zu Jahrgang in modifizierter Gestalt auftauchen und neue Artefakte hinzukamen.

Methodologisch besteht Einigkeit, dass sich die Sammlung von im Feld auftauchenden bild- und zeichentragenden Artefakten mit Feldbeobachtungen verbinden lässt (Wagner 2011). In der ethnografischen Unterrichtsforschung wird jedoch noch wenig diskutiert, wie genau Dokumente, d.h. „schrifttragende [...] Artefakte“ (Hilgert 2016: 256) bzw. typische schulische „Textartefakte“, wie z.B. Arbeitsblätter (Breidenstein et al. 2013: 92), in die ethnografische Forschung einbezogen werden. Oft wird sich auf sie vor allem als Träger der „Inhalte von Schriftkommunikation“ (ebd.) bezogen. Darüber hinaus werden jüngst im Kontext von Leistungsbewertung im Unterricht entstehende Portfolios als „stillgestellte Praktiken“ (Bossen 2020: 106) bzw. im engeren Sinne körperliche und sprachliche Praxis rekonstruiert (ebd.). Artefakte werden dafür als „fixierte ‚Aufschichtungen‘ von Praktiken und gleichzeitig Medien, an denen wiederum Praktiken anschließen“ (ebd.), verstanden. Wie im Zusammenhang mit Artefakten sowohl das „Beschriebene“ (Hilgert 2016: 256) als auch ihre Rezeption als in Praktiken entstehend zu erforschen ist, ist eine nicht nur für die „textbasierten historischen Kulturwissenschaften“ (ebd.) zentrale methodologische Frage. Für die Analyse des hier interessierenden Beitrags von zeichen- und schrifttragenden Artefakten in Prozessen sozialer Ordnungsbildung in Schulklassen gilt es methodologisch zu bestimmen, wie sie sowohl als aufgeschichtete, fixierte Sinnschicht als auch als mit ihnen im Zusammenhang stehende, sich in Praktiken vollziehende Rezeptionspraktiken untersucht werden können.

Die folgende explorative Analyse geht grundsätzlich mit Schatzki (2016: 69) von einer praxistheoretischen Perspektive und damit von der Frage danach aus, welche „Verständnisse“ (understandings), „Regeln“ (rules) und „normative Teleologien“ (teleoaffectivity) (ebd.) den Zusammenhang einer Praktik organisieren. Das Forschungsinteresse gilt damit der Normativität von Praktiken (Wagenknecht 2020; Ricken 2019). Praktiken bilden demnach „normative Verweisungszusammenhänge“ (Wagenknecht 2020: 265), von denen Artefakte ein Teil sind. Schatzkis Ontologie zufolge sind Artefakte dafür als etwas zu verstehen, „inmitten derer, mit denen und durch die Menschen verbunden sind“ (Schatzki 2016: 66). „[S]ayings and [r]ules“ erlangen Schatzki zufolge dabei u. a. dadurch Bedeutung, dass sie materialisiert werden (können). Die Materialität von Inschriften („materiality of inscriptions“, Schatzki 2019: 61) trägt dazu bei, dass ‚sayings and rules‘ Zeit und Raum überdauern (können). Um die Analyseperspektive genauer zu bestimmen, aus der bild-, zeichen- und schrifttragende Artefakte praxistheoretisch in den Blick genommen werden können, soll sich an der im Kontext historischer Forschung entstandenen praxistheoretischen Perspektivierung von schrift- bzw. zeichentragenden Artefakten orientiert werden. Zentrale Annahme der für die auf dieser Basis ausgeführten methodologischen Weichenstellungen ist, dass die Artefakte mit den ihnen eingeschriebenen Bildern, Zeichen und Symboliken auf ein Gesehenwerden im Klassenzimmer ausgerichtet sind. Dabei wird zu bedenken sein, dass die mit dem Sehen verbundene Wahrnehmung hier nicht im Sinne subjektiver Wahrnehmungen zu konzipieren ist, sondern als „Gerichtetheit der leiblich-sinnlichen Bewegungen im sozio-materiellen Feld“ (Frers 2015: 247).

In der historischen Forschung, der Praktiken des Gebrauchs von Artefakten aufgrund fehlender Quellen oft nicht zugänglich sind, bieten die Konzepte der „*Materialität* und *Präsenz*“ (ebd.: 262, Hervorhebung im Original) weiterführende Ansatzpunkte. Materialisierungen von Sinnbezügen entstehen demnach im Sinne einer kulturellen Modifizierung von Materialität im Zusammenhang aus „Artefakt-Stoff [...], Artefakt-Design und [...] Zeichensequenz“ (ebd.). Das Konzept der ‚Präsenz‘ fungiert sodann als „theoretisches ‚Scharnier‘“ (ebd.: 263) zwischen der „artefaktischen Materialität“ (ebd.) der Zeichen und ihrem situativen Gebrauch. Für die historischen Kulturwissenschaften – und insofern mit anderen Fragestellungen und Körper-Raum-Verhältnissen vor Augen als die, die hier zur Rede stehen – konstatiert Hilgert: „Diese ‚Präsenz‘ eines Artefakts ist in einem raum-konstitutiven Arrangement von Dingen und Körpern ihrerseits stets das Ergebnis (sozialer) (Rezeptions)Praktiken, die als ‚Präsentifizierung‘ bezeichnet werden können“ (Hilgert 2016: 262). Damit wird darauf reagiert, dass Artefakten weder allein aufgrund ihrer Materialität eine Bedeutung innewohnt noch ihre Materialität keinerlei Bedeutung für ihre Präsenz bzw. ihre Präsentifizierung in Praktiken hat. Anders gesagt: Zeichen- und schrifttragende Artefakte besitzen keine Bedeutung an sich, sie bringen allerdings als Aufforderungen ihre Rezeptionspraktiken mit hervor. Wesentlich ist, dass praxistheoretisch das Interesse auf das „reziproke Verhältnis“ (ebd.: 265) zwischen den Artefakten und Körpern, „zwischen material präsentem Geschriebenen und symbolisch Gezeigtem und den daran tatsächlich oder wahrscheinlich vollzogenen Rezeptionspraktiken“ (ebd.), gerichtet ist. Nach der Präsentifizierung der Artefakte lässt sich für die explorativen Auswertungen von Daten im Sinne einer performativen Präsenz-Werdung der Artefakte in der Schulklasse als sozialer Praxis fragen.

Mit dem Konzept der Präsentifizierung wird auch auf die Relation von Artefakten und Körpern verwiesen. Das Präsentmachen von mit artefaktischer Materialität verbundenen Sinnschichten wird also im Zusammenhang mit dem Körper und seinem sinnlich-wahrnehmendem Eingebunden-Sein in soziale Zusammenhänge gesehen (Hillebrandt 2016). Wie Körper dabei als zugleich „Produkte und Quelle der Praxis“ (ebd.: 74) zu verstehen sind, führt Hillebrandt in seiner Körper und Materialität integrierenden Theorieperspektive auf Praktiken aus und verweist damit auf die „zwei Seiten einer Medaille“ (ebd.: 75), die es hinsichtlich der Körper praxistheoretisch mitzuführen gilt. So ist davon auszugehen, dass Körpern im Zuge von Erfahrungen Modi der Wahrnehmung eingeschrieben werden ebenso wie davon, dass Körper als wahrnehmende Körper im Vollzug der Praxis mit hervorgebracht werden. Diese Konzeptualisierung von wahrnehmenden Körpern ist für die folgenden Rekonstruktionen wichtig mitzudenken, da in der Analyse gefragt wurde, wie sich die Präsenz der Artefakte im Tun von Schüler*innen und Lehrkräften in der Ausrichtung auf sie mit Körpern und Blicken und in Affizierungen durch sie als eine verkörperlichte Praxis im Klassenzimmer zeigt.

Insgesamt werden die folgenden explorativen Analysen methodisch durch im Kern drei Fragen geleitet, an denen sich – jedoch nicht schematisch – die folgende Darstellung der Ergebnisse zu orientieren versucht. In einem ersten Schritt wurde sich der im Zusammenhang mit der Materialität der Artefakte entstehenden Symbolik und ihrer Bedeutung in Bezug zur Schulklasse angenähert. Zweitens wurden die situativen Gebrauchsweisen der Artefakte im Klassenzimmer und die damit entstehenden Praktiken der Präsentifizierung der Artefakte als reziprokes Verhältnis zwischen den Artefakten und den Körpern von Lehrkräften und Schüler*innen zu verstehen gesucht. In einem dritten Schritt wird der weitere Verbleib der Artefakte im Klassenzimmer und somit die Frage nach einer – mehr oder weniger – im Klassenraum auf Dauer gestellten Präsenz normativer Vorstellung zur Schulklasse berücksichtigt. Das Erkenntnisinteresse wird damit sowohl auf die den Artefakten eingeschriebenen normativen Vorstellungen zur Schulklasse und damit auf das „Implizite der Artefakte“ (Bossen 2020: 117) als auch ihren situativen Einsatz in der Schulklasse gerichtet. Die (fotografierten) Felddokumente und die Beobachtungsprotokolle werden dafür an ausgewählten Stellen um die Thematisierung der Artefakte bzw. der mit ihnen im Zusammenhang stehenden Praktiken durch Lehrkräfte in Interviews ergänzt. Das mit der ethnografischen Feldforschung generierte Wissen ist unverzichtbar, um die Artefakte als eingebettet in ihrem Entstehungs- und Verwendungskontext zu verstehen (Bossen 2020). Explorativ sind diese Analysen bzw. ihre Ergebnisse auch dahingehend zu verstehen, dass die vorliegenden Daten zukünftig für die Frage nach der Präsentifizierung von Artefakten noch zu ergänzen wären.

3 Präsentmachen normativer Vorstellungen zur Schulklasse in Artefakten: Explorative Analysen

Für die folgende Analyse werden Artefakte in Bezug auf die Dauer ihres Verbleibens im Klassenzimmer bzw. den Ort unterschieden, den sie einnehmen: Es handelt sich zum Ersten um eine mit Namensschildern der Schüler*innen einer Klasse versehene

‚Schultüte‘, die im Kontext eines Begrüßungsrituals im Klassenzimmer eingesetzt wurde und danach verschwand (a). Zum Zweiten kommen verschiedene zeichen- und symboltragende Artefakte, wie Klassenposter, Klassenfoto und Klassenpuzzle, zum Einsatz, sie verblieben mittelfristig an den Wänden des Klassenraums (b). Die aus laminierten magnetischen Schildern hergestellte sogenannte ‚Verhaltensampel‘, die als ein hoch didaktisiertes Artefakt zum Zweck der Regulierung regelkonformen Verhaltens der Schüler*innen gelten kann, blieb demgegenüber an einem gut sichtbaren Platz im Klassenzimmer hängen (c). Im Anschluss werden die Ergebnisse im Hinblick auf das mit den Artefakten in Verbindung stehende Präsentmachen normativer Vorstellungen zur Schulklasse resümiert (d).

a) Schultüte im Stuhlkreis: Homogenisieren der Schüler*innenkörper

An der Schule wurden vorher alle neuen Fünftklässler*innen im Rahmen einer gemeinsamen Feier begrüßt.³ Nach den Begrüßungsreden wurden jeweils die Namen der Schüler*innen der einzelnen Klassen aufgerufen, die Schüler*innen zum Gang auf die Bühne aufgefordert, damit von ihren Begleitungen getrennt und auf der Bühne fotografisch als ‚eine Klasse‘ festgehalten. Im Klassenzimmer angekommen nahmen die Schüler*innen Platz in einem seitens der Lehrkräfte vorbereiteten Kreis aus Stühlen, in dessen Mitte eine Schultüte hingelegt worden war.

Die Schultüte, die als ein blau gemusterter Kegel aus Pappe mit etwas weißem Tüll an ihrer Öffnung – wie zu ihrem Schutz, vielleicht weil sie später in einer anderen Klasse wieder verwendet werden sollte – auf einer Pappe am Boden lag, war nicht mit Süßigkeiten gefüllt, sie trat vielmehr als Trägerin der handschriftlich auf Schilder geschriebenen Namen der Schüler*innen sowie der Bezeichnung der Klasse in der Organisationsstruktur der Schule in Erscheinung. Für das Sitzen im Stuhlkreis füllte die Schultüte nicht nur die Mitte aus, sie fügte der Situation durch ihre Erscheinung auch etwas Feierliches hinzu.

Foto 1: Schultüte in der Mitte eines Stuhlkreises



3 Vgl. für die auf den Anfang von Schulklassen gerichtete Interpretation der Daten, die die Artefakte jedoch nicht beachtet, Drope und Rabenstein (2021).

Körperlich vollzogen wurde in dem Kreis sodann die Begrüßung der Schüler*innen durch die Lehrkräfte, damit das wechselseitige Wahrnehmen unter den Schüler*innen bzw. den Anwesenden möglich und erforderlich gemacht. Insofern der Stuhlkreis den Blick aller auf die mit den Namen der Schüler*innen versehene Schultüte zu richten nahelegte, konnten die Schüler*innen nicht nur sich selbst durch den eigenen Namen in der Gruppe repräsentiert sehen, sondern mit ihrer körperlichen Ausrichtung auf die Schultüte vor allem sich auch wechselseitig als körperlich und namentlich zu identifizierende Andere wahrnehmen. Mit Riepe lässt sich darauf hinweisen, dass die in der Mitte des Kreises liegende Schultüte dabei auch das symbolisiert, was es von den Schüler*innen und Lehrkräften zu „um- und erschließen“ (Riepe 2021: 141) gilt: in diesem Fall umschlossen die Anwesenden die Schultüte, die hier als Symbol eines gemeinsamen Anfangens in der neuen Klasse gelten kann. Mit der Ausrichtung aller im Stuhlkreis Sitzender auf das die Namen der Schüler*innen tragende Artefakt ‚Schultüte‘ entstand ein die Schulklasse umschließender ‚Innenraum‘ im Kreis. Damit einher ging eine vor allem körperlich-räumlich vollzogene Grenzziehung nach außen, in der das Außen allerdings unbestimmt blieb.

Im Stuhlkreis wurden dann die Namen der Schüler*innen durch die Lehrkräfte nacheinander von der Schultüte abgelesen. Im Protokoll wurde das, worauf die Schüler*innen sich bei der damit initiierten Vorstellungsrunde beziehen können, notiert mit: „Wo sie wohnen, auf welcher Grundschule sie waren. Der erste Schüler gibt sehr genau an, aus welchem Ort er kommt, in welcher Straße und in welcher Hausnummer er wohnt. Dann nennt er die Grundschule. Dieses Muster halten alle Schüler*innen in der Folge ein.“ (Beobachtungsprotokoll TD)

Mit den namentlichen Adressierungen der Schüler*innen als welche, die sich vorstellen sollen, wurden sprachliche „Darstellungsräume“ (Riepe 2021: 145) eröffnet, die die Schüler*innen, folgt man dem Protokoll, relativ gleichförmig füllen. Die körperliche Homogenisierung der Körper der Schüler*innen in ihrer Anordnung in einem Kreis fand in verbalsprachlicher Hinsicht ein Äquivalent, wenn die Schüler*innen auf die an sie nacheinander namentlich gerichtete Aufforderung, sich vorzustellen, relativ gleichförmig über sich Auskunft gaben.

Betrachtet man die skizzierten Praktiken am Morgen der Einschulungsfeier in ihrer Verkettung, wird deutlich, wie die Schulklasse als ein körperlicher Zusammenhang zuallererst formiert und homogenisiert wurde. In diesen Praktiken – im Zusammenhang mit der jeweils veranlassten Ausrichtung der Körper, dem Gang auf die Bühne, dem Zusammenstehen für das Klassenfoto sowie in dem sich anschließenden Gehen als von den Lehrkräften geführter Pulk durch das Schulgebäude, dem Hineinkommen in den Klassenraum und dem sich Niederlassen im Stuhlkreis – wurden Schüler*innen vom ersten Moment an körperlich als Zusammenhang formiert und ihre Wahrnehmung dabei auch körperlich auf den Zusammenhang ausgerichtet. Das Artefakt – die auf dem Boden in der Mitte des Stuhlkreises liegende Schultüte, der die Namen der Schüler*innen eingeschrieben waren – arbeitete dabei nicht nur daran mit, die Begrüßung als bedeutsamen Moment hervorzuheben, sondern auch die Körper der Schüler*innen – ihre Bewegungen, Gesten, Blicke und Stimmen – füreinander und für die Lehrkräfte als Mitglieder der Klasse wahrnehmbar zu machen. Das Artefakt Schultüte hatte in der ritualisierten Begrüßung seine Funktion vermutlich erfüllt, denn es verblieb nach der Begrüßung nicht weiter im Klassenzimmer.

b) Klassenposter, Klassenfoto, Klassenpuzzle: Bekleiden des Klassenraums und Harmonisieren der Schulklasse

Ein Ensemble von Artefakten bekleidete in den Klassen nach und nach den Klassenraum: So waren die Schüler*innen während der ersten Tage in verschiedenen Aufgaben angehalten, visuelle Repräsentationen verschiedener Art von sich selbst in der Klasse und der Klasse als Einheit herzustellen. Nach der jeweiligen Fertigstellung wurden die Außen- und Innenwände des Klassenraums mit diesen Produkten bestückt. Zunächst soll die Materialität von drei dieser Artefakte genauer betrachtet werden. Am Beispiel des Klassenpuzzles wird sodann aufgezeigt, wie Schüler*innen die Aufforderung, sich an seiner Herstellung zu beteiligen, für eigene Vorhaben zu nutzen wussten.

Erstens entstand ein von seiner Größe, seiner Farben und Formen her gut sichtbares Poster, im Feld als Klassenposter bezeichnet, das weiße, teilweise bunt bemalte, mit den Namen der Schüler*innen versehene Papierhände zeigte, die auf blaue Pappe geklebt wurden. Einzelne Schüler*innen aus der Klasse sind auf diese Weise auf dem Poster als Hände repräsentiert und damit als Mitglieder der Klasse sichtbar. Die ausgeschnittenen Papierhände wurden um einen gelben Kreis herum, der die Bezeichnung der Klasse als Schriftzug trägt, auf die blaue viereckige Pappe geklebt. Das Arrangement der Hände auf der blauen Pappe erweckte insgesamt den Eindruck einer komponierten Anordnung. So sind beispielsweise die Papierhände um den gelben Kreis relativ gleichmäßig um die Mitte herum verteilt und dabei in ähnlicher Weise mit der Handwurzel am Kreis ausgerichtet. Mit der Anordnung der ausgeschnittenen Papierhände der Schüler*innen wird auf dem Plakat tendenziell ein harmonisches Bild von als gleich positionierten Mitgliedern der Klasse kreiert.

Foto 2: Klassenposter an der Tür des Klassenzimmers



Das von Schüler*innen angefertigte Poster wurde nach Fertigstellung an der Klassentür angebracht und zeigte dann gemeinsam mit dem zur Schularchitektur gehörenden Raumschild (Klasse 5.2) nicht nur an, welche Klasse sich in diesem Raum befand, sondern auch, wer in dieser Klasse angesiedelt war. Die Schüler*innen, die das Klassenposter hergestellt hatten, wurden durch das Anbringen des Posters an der Klassentür auch zu welchen gemacht, die sich an der Repräsentation ‚ihrer‘ Klasse nach außen beteiligten.

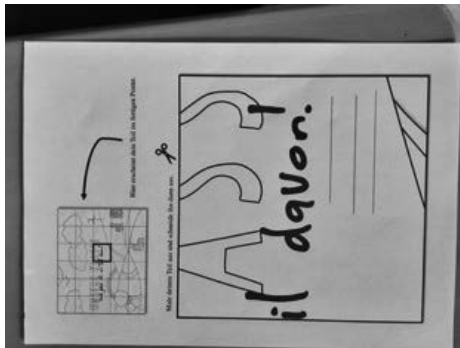
Zweitens entstanden immer wieder mit Handykameras aufgenommene und anschließend ausgedruckte – somit niedrigschwellig, ohne großen Aufwand erzeugte – Fotos von der Klasse. Meist wurde das Fotografieren initiiert von den Lehrkräften. Die Fotos stellen tendenziell zufällig entstandene Schnappschüsse dar: Es wurde darauf geachtet, dass die Klassenmitglieder zusammenstanden; wie wer mit wem zusammenstand, wurde aber dem Zufall überlassen. Darauf geachtet wurde jedoch, dass nur Klassenmitglieder, darunter auch die Klassenlehrkräfte, aber beispielsweise nicht der Beobachter, auf den Bildern abgebildet waren. Das Foto der Klasse, wie hier bei einem ersten Ausflug, zeigt durch das Zusammenstehen der Schüler*innen mit zum Fotografen gerichteten Blick die Anwesenden als eine Gruppe.

Foto 3: Foto einer Klasse auf einem Ausflug



Das Klassenfoto wurde dann als ein erstes Erinnerungsstück eines Ausflugs als ein über den Unterricht hinausgehendes besonderes Ereignis der Klasse im Klassenraum aufgehängt und dadurch zu Beginn Teil einer sich allmählich materialisierenden Klassengeschichte (Drope & Rabenstein 2021). Mit seinem Aufhängen im Klassenzimmer wird ein harmonisch wirkender Moment in der Natur als ein Erlebnis der Klasse im Klassenraum auf Dauer präsent gehalten.

Drittens waren die Schüler*innen angehalten, nach Vorlagen ein sogenanntes Gruppenpuzzle zu erstellen: Alle erhielten in Form eines Din-A4-Bogens ein Teil des Puzzles, das jeweils ausgemalt und auf dem Wünsche an die Klasse formuliert werden sollten.

Foto 4: Klassenpuzzle unbemalt

Die Vorgaben für die Gestaltung der einzelnen Blätter lassen nur einen gewissen Gestaltungsraum zu. Die Vorlage gibt sowohl zu erkennen, welches Puzzleteil in Anbetracht des Gesamtbildes man erhalten hat, als auch welche Form beim Ausmalen beachtet werden soll. Linien zeigen die Stelle an, an der Wünsche aufgeschrieben werden sollten. Die Vorgaben sind insgesamt darauf ausgerichtet, ein Bild zu erzeugen, in dem sich die einzelnen Teile grafisch und farblich passend zu einem Ganzen fügen. Die Wünsche für die Klassengemeinschaft müssen aufgrund des begrenzten Platzes stichwortartig – und entsprechend plakativ – formulierbar sein.

Die Schüler*innen malten die Blätter entsprechend der Vorgaben an. Zwei Schülerinnen sorgten bei der Verteilung der Puzzleteile durch die Lehrkraft dafür, dass sie zwei aneinander anzulegende Puzzleteile erwischten; sie nutzen den Vordruck dann, durch Absprache zur farblichen und gestalterischen Komposition, um ihre Zusammengehörigkeit visuell darzustellen. Ein Schüler schrieb seine Wünsche an die Klassengemeinschaft auf sein Puzzleteil: „Viel Spaß; Viele Freunde; Nette Lehrer“ (Beobachtungsprotokoll TD). Die Puzzleteile wurden dann später, als alle Schüler*innen ihre Teile fertiggestellt hatten, eine Zeitlang im Klassenzimmer als zusammenhängendes Bild aufgehängt.

Die Gestaltungsabsprache der beiden Schülerinnen zu den Puzzleteilen lässt sich als eine Praktik der Sichtbarmachung einer Verbindung von zwei Schülerinnen zueinander verstehen und verweist damit ebenfalls auf die von Seiten der Schüler*innen auch in den Interviews als wichtig erachtete Ressource ‚Freunde in der Klasse finden‘. Sofern das Klassenpuzzle eine Zeitlang an der Wand im Klassenzimmer verbleibt, wird die auf diese Weise angezeigte Verbindung der Schülerinnen dauerhaft vergegenwärtigt.

In dem folgenden Zitat aus dem rückblickend zu den Kennlerntagen geführten Interview mit zwei Lehrkräften deutete sich ein Wissen um ihre Angewiesenheit auf die Bereitschaft von Schüler*innen, an der Aufgabenbearbeitung während der sogenannten Kennlerntage mitzuwirken, ebenso an, wie ein Wissen um die Kontingenz der Reaktionen von Schüler*innen auf die pädagogischen Angebote.

„Ja, also ich würde sagen, so am Anfang fand ich total gut, dass die Klasse schon von Anfang an (-) überwiegend nett miteinander umgegangen ist. Dass es nicht schwierig war so sozusagen zusammenzufinden. Dass man keinen in der Klasse hatte, der bei den Kennlernspielen so sagte: ‚Ah, das

machte ich nicht mit. Das finde ich doof⁴, oder: „Da schließe ich mich schon AUS⁴“, sondern dass sie auch alle gewillt waren, UNS und sich kennenzulernen. Das fand ich wirklich einen gelungenen Start.“

Die Anfangszeit der Klasse – und der Einsatz der Kennlernspiele – wurde für dieses Mal als gelungen bilanziert, dabei auch angedeutet, dass seitens der Lehrkräfte diesbezüglich Befürchtungen bestanden hatten. Festgemacht wird das Gelingen an positiv konnotierten Umschreibungen der aus Sicht der Lehrkräfte entstandenen Beziehungsförmigkeit der Klasse. Den aufgezeigten Praktiken, die es durch die eingesetzten Aufgaben zu initiieren galt, wird dabei zugleich eine gewisse Selbstläufigkeit zugesprochen.

Mit der Bearbeitung und dem Aufhängen dieser Artefakte im Klassenzimmer ging ein Harmonisieren der Schulklasse als soziales Gebilde einher. Mit den Repräsentationsformen der Schulklasse – dem Kreis aus Händen, den locker als Gruppe zusammenstehenden Körpern und den ein Ganzes ergebenden Puzzleteilen – war eine Positionierung der Schüler*innen als ihre Mitglieder und als Gleiche verbunden. Gemeinsam war den Visualisierungen, dass jeweils durch Abgrenzung nach außen der Eindruck eines Zusammenhangs im Innern erweckt wird. Während das Plakat und das Puzzle mit den gezeichneten Händen und den Puzzleteilen die Mitglieder der Klasse abstrakt repräsentierte, wurde mit dem Fotografieren der Schulklasse ein authentischer Moment aus dem Zusammensein der Schüler*innen und Lehrkräfte festgehalten und damit auch etwas, das in Bewegung war, konserviert. Dem Klassenraum wurden auf diese Weise Ordnungsvorstellungen der Schulklasse als ein harmonisches Ganzes eingeschrieben, an deren Herstellung in Form von Poster, Klassenfoto und Puzzle die Schüler*innen wiederum beteiligt worden waren.

c) ‚Verhaltensampel‘ am Whiteboard: Beobachten und Regulieren von Schüler*innenverhalten

Weitere Artefakte tauchten in den ersten Tagen auf, die ihrer Funktionsbeschreibung nach der Schaffung und Aufrechterhaltung einer Ordnung reibungsloser Abläufe im Unterricht dienen sollten und dafür das, was Individuen im Klassenraum tun, auf unterschiedliche Weise für alle sichtbar ausstellen. So wurden die verschiedenen Dienste, die von den Schüler*innen zu verrichten waren, auf dafür reservierten Stellen an Whiteboards dokumentiert, oder es waren kleine Schilder an der Tür angebracht, die regelten, dass jeweils nur ein*e Schüler*in das Klassenzimmer für einen Toilettengang verlässt. In beiden Klassen wurde außerdem der sogenannte ‚Schulplaner‘ eingeführt als „wichtigstes Buch“. Auch Dinge, wie die ‚Handykiste‘ zur Handyablage, eine Klangschale als „unser akustisches Signal“ für die Einforderung von Stille und Piktogramme auf laminierten Karten, die anzeigten, ob im Klassenplenum, in Gruppen oder still und allein gearbeitet werden sollte, wurden vorgestellt (vgl. Beobachtungsprotokoll TD). Das Beispiel der ‚Verhaltensampel‘ wird im Folgenden analysiert.

Eingeführt wurde die sogenannte ‚Verhaltensampel‘ in einer Variante, in der links fünf hierarchisch angeordnete laminierte weiße Kärtchen an einer Magnettafel, die mit

4 Die Großschreibung zeigt an, dass die Stimme laut wurde.

Stichwörtern und Symbolen aus dem Sport (rote Karte, gelbe Karte) und zu schulischen Erwartungen (lernbereit, gute Leistung, hervorragende Leistung mit entsprechenden Varianten von Smilies) versehen sind und – von unten nach oben gelesen – eine hierarchisierte Ordnung unterrichtlicher Erwartungen an Schüler*innen aufzeigen. Mittig waren in der Waagerechten Magnetsticker mit den Vornamen aller Schüler*innen der Klasse angebracht. Die hier selbst hergestellte sogenannte Ampel besteht aus durch das Laminieren haltbar(er) gemachten Schildern, die durch Magnete auf dem Whiteboard leicht verschoben werden können.

Foto 5: Verhaltensampel auf einer Magnetwand



Mit der Symbolik aus dem Sport (gelbe und rote Karte) wird die Bedeutung von Regeln, aber auch der Wettbewerbscharakter von Mannschaftssportarten als relevant für Unterricht aufgerufen. Die beweglichen Schilder mit den Namen der Schüler*innen konnten je nach Stand der Ermahnung durch die Lehrkraft an einem Tag zwischen den Schildern in der Vertikalen hin und hergeschoben werden und zu bestimmten Sanktionen führen. Gegenüber anderen Ausführungen der Ampel ist diesem Artefakt die Sichtbarmachung von Differenzierungen nicht nur in Bezug auf die (Nicht)Einhaltung von Verhaltensregeln, sondern auch in Bezug auf Leistung eingelassen. Damit wird dem Anzeigen von Verfehlungen ein Bonussystem hinzugefügt (vgl. Weitkämper 2019). Insofern jede*r Schüler*in nur einmal mit einem Namensschild repräsentiert ist, scheint damit eine Vereindeutigung von entweder leistungsbereiten oder nicht verhaltenskonformen Schüler*innen nahezuliegen (vgl. für eine weitere Variation in der Ausführung die ‚Liste‘ bei Riepe 2021: 136).

Die Ausgangslage der Anordnung der Namen der Schüler*innen an der Ampel symbolisierte ihre Gleichheit, erst im Zuge ihres späteren Gebrauchs verwies sie auf die

Klasse als eine zu differenzierende bzw. zu hierarchisierende Ordnung: Die Ampel wurde dann nach ihrer ersten Einführung schon bald eingesetzt.

„(...) Die sich entwickelnde Unruhe scheint Claudia zu stören. Sie geht zur Ampel – sofort wird es ruhiger – und beginnt damit, drei Namenskärtchen auf ‚gelbe Karte‘ zu setzen. Außerdem schaut sie länger auf die Namenskärtchen und greift sich dann zwei weitere, die sie auf ‚gute Leistungen‘ hochschiebt. Sie kommentiert da nichts, macht es stumm. Eines der Kärtchen trägt Pias Namen. Diese ist gerade auf der Toilette. Als sie wieder in das Klassenzimmer kommt, scheint sie sofort zu bemerken, dass ihr Name bei ‚gute Leistungen‘ steht. Denn in dem Moment, in dem sie sich an ihren Platz setzt, teilt sie ihrer Nachbarin mit, dass sie jetzt bei „gute Leistungen“ stehen würde. Die Nachbarin nimmt das mit einem kurzen „Hmhm“ zur Kenntnis.“ (Beobachtungsprotokoll TD)

Das im Protokoll vermerkte Entstehen von Ruhe beim Gang der Lehrkraft zur Ampel weist darauf hin, dass die Schüler*innen die Ampel als von nun an aktiviert verstanden und ihre Aufmerksamkeit auf ihren mit dem Gang der Lehrerin angedeuteten ersten Einsatz richteten. Auch die Reaktion der Schülerin Pia war in diese Richtung zu verstehen. Sie trug zur Präsenz der Ampel in der Wahrnehmung der Schüler*innen bei, indem sie die Versetzung ihres Namenskärtchens sofort zu bemerken schien und mit ihrer Nachbarin teilte. Einmal durch Erläuterung aktiviert, forderte dieses Artefakt alle in der Schulklasse zu einem regelkonformen Verhalten miteinander auf. In dieser Szene geschah dies noch im Modus eines Tests und einer ersten Einübung in diese für die Verhaltensregulation in der Schulklasse nun leitende Praktik. Mit dem Gebrauch dieses Artefakts einher ging nicht nur ein Differenzieren der Schüler*innen, sondern sein auf Dauer gestellter Gebrauch führte vor allem auch die Beobachtung und Inkraftsetzung der Differenzierung der Schüler*innen durch die Schüler*innen, und nicht nur durch die Lehrkraft, mit sich.

d) Zu den normativ erwünschten Vorstellungen zur Schulklasse

Die hier analysierten Artefakte und ihr situativer Gebrauch in den ersten Tagen neuer 5. Klassen adressieren die Schulklasse als eine, die schon eine Klasse ist und zugleich noch zu einer Klasse werden soll, und machen dabei die Schulklasse in bestimmter Weise wahrnehmbar: So wurden die Schüler*innen mit dem Einsatz der Artefakte in unterschiedlichen Modi (foto)grafisch bzw. visuell, körperlich und verbalsprachlich in unterschiedlichen Anordnungen als Mitglieder der Klasse materialisiert – als verstreute Einzelne auf der Schultüte in der Mitte des Kreises, als Kreis aus Papierhänden, als zusammenstehende Gruppe auf dem Foto und einem aus Puzzleteilen zu einem Ganzen zusammengesetzten Bild an den Wänden des Klassenraums sowie als in Bezug auf bestimmte Erwartungen zu beobachtende und zu differenzierende Lernsubjekte – in ein Verhältnis zueinander gesetzt. Mit dem Einsatz der Artefakte verbunden war auch, dass das, was die Schulklasse ausmachen kann und soll, nicht nur mündlich verhandelt wurde, sondern mit sensorischen Weisen der Wahrnehmung, vor allem mit dem Sehen, verbunden wurde. Deswegen sind die hier untersuchten Artefakte als welche zu verstehen, die über die Flüchtigkeit der mündlichen Rede hinaus den Moment überdauern und Ordnungsvorstellungen der Schulklasse über Raum und Zeit hinweg organisieren können (Schatzki 2019: 66). Deutlich wird insgesamt, dass Schüler*innen auch

körperlich füreinander als Mitglieder einer Klasse wahrnehmbar gemacht werden, etwa wenn sie im Kreis sitzen oder für ein Klassenfoto zusammenstehen. Den Praktiken ist gemeinsam, dass in ihrem Vollzug Schüler*innen und Lehrkräfte sich aneinander ausrichten und sich auf diese Weise die Schulklasse als ein aufeinander bezogenes Tun formiert. Insofern Lehrkräfte zwischen einer Beteiligung und Nicht-Beteiligung in den Praktiken changierten, Schüler*innen aber auf das Auskunftgeben über sich verpflichtet wurden, entstanden dabei auch in den Analysen noch nicht weiter berücksichtigte asymmetrische Positionierungen von Lehrkräften und Schüler*innen.

Zu einer Klasse zu werden, die nicht nur als eine organisatorische Einheit verstanden werden soll, heißt in dem untersuchten Fall demnach, das (eigene) Tun an dem Tun der Anderen auszurichten. Dabei werden die Mitglieder der Klasse sowohl als Gleiche als auch als zu Differenzierende adressiert, die Aufmerksamkeit für die schulischen Regeln in Bezug auf Leistung von Anfang der neuen Klassen an mobilisiert. Für Schüler*innen, so zeigen die Ergebnisse auch, sind wiederum diese ebenso wie die entstehende peerkulturelle Ordnung von Relevanz, in der Freundschaft als wichtige Ressource gelten kann.

4 Ausblick

Noch wenig berücksichtigt wird in der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung die Kontingenz dessen, was eine Klasse ist oder noch werden soll. Die explorativ angelegte praxistheoretische Perspektivierung hat sich als anregend dafür erwiesen, die Unterschiedlichkeit der in den ersten Tagen neuer Klassen zum Einsatz kommenden Artefakte und ihr Erscheinen als ein Präsentmachen differenziert in den Blick zu nehmen. Die Ergebnisse weisen auf die hohe Relevanz hin, die in den Kennlerntagen neben dem Einspielen lehrerseitiger Erwartungen an Leistung und Verhalten der Schüler*innen im Unterricht auch einem Harmonisieren des sozialen Zusammenhangs ‚Klasse‘ zukommt. Mit dem Einsatz der Artefakte ist dabei auch, wie die Ergebnisse zeigen, verbunden, dass und wie Ressourcen der einzelnen Mitglieder der Klasse für normativ erwünschte Vergemeinschaftungsprozesse mobilisiert werden. Im Gebrauch der Artefakte, so die These, werden Ordnungsvorstellungen der Schulklasse vor allem als ein aufeinander ausgerichtetes bzw. aufeinander auszurichtendes Tuns ihrer Mitglieder kanalisiert (im Sinne eines „Channeling“ bei Schatzki (2016: 62)).

Über die Prozesshaftigkeit der Schulklasse – die In/Stabilität ihrer Ordnung – wissen wir dabei noch kaum etwas. Auch in Bezug auf das soziale Gedächtnis, das nicht nur in Bezug auf schulisch relevantes Wissen im Unterricht entsteht (Proske 2009), sondern auch die Schulklasse als soziales Gebilde entstehen lässt (Herzog 2011), ist noch kaum geforscht. Um zu verfolgen, wie im Schulalltag die Kontingenz dessen, was eine Schulklasse ist oder noch werden soll, laufend bearbeitet wird, könnten ethnografisch Materialisierungen der Schulklasse am Beispiel von Artefakten, die im Zusammenhang mit Erziehungspraktiken und normativ erwünschten Vergemeinschaftungsprozessen zum Einsatz kommen, zukünftig über einen längeren Zeitraum beobachtet werden. Der Fokus könnte stärker auf die im Zuge von Harmonisierungen der Schulklasse entstehenden

Dynamiken und Widerständigkeiten gelegt werden. Herausgearbeitet werden könnte, wie welche Narrative darüber entstehen, was die Schulklasse schon oder noch nicht ist.

In Zukunft stärker berücksichtigt werden könnten auch die unterschiedlichen Positionierungen von Lehrkräften und Schüler*innen, die mit der Präsentifizierung der Artefakte in einem Zusammenhang stehen, und somit auch die Frage, wie Lehrkräfte welche Art der Führung von Schulklassen beanspruchen. Insgesamt könnte in Bezug auf die Präsentifizierung von Artefakten der Schulklasse in Schulklassen ihrer Mehrdeutigkeit und damit auch den Ambivalenzen ihres Gebrauchs mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, damit auch Artefakte und ihr situativer Gebrauch als ein Machtgeschehen rekonstruiert werden. Von einer solchen Forschung zur Schulklasse könnte auch die Unterrichtsforschung profitieren, die sich für Fragen von Erziehung und Unterricht interessiert.

Autorenangaben

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein
Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26
37075 Göttingen
Tel.: 0551/3921415
kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

Literatur

- Bossen, Andrea (2020): Das Artefakt als materialisiertes Netzwerk Neuer Lernkulturen. Ein ikonographisch-ikonologisch-netzwerktheoretischer Zugang zu stillgestellten Praktiken Neuer Leistungskulturen im Portfolio. Bern: Peter Lang.
- Bossen, Andrea/Merl, Thorsten (2021): Zur Fragilität von Gemeinschaft und Inklusion. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 14/H. 2, S. 325-340.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK/UTB.
- Budde, Jürgen (2020): Ethnographie von Erziehungspraktiken. In: Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: VS Springer, S. 61-79.
- Drope, Tilman/Rabenstein, Kerstin (2021): Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 22/H. 2, S. 315-330.
- Falkenberg, Monika (2013): Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Frers, Lars (2015): Sinnreiche Bewegungen. In: Göbel, Hanna Katharina/Prinz, Sophia (Hrsg.): Die Sinnlichkeit des Sozialen. Wahrnehmung und materielle Kultur. Bielefeld: transcript, S. 243-266.
- Hackl, Bernd/Stifter, Alois (2018): In Bewegung. Körperliche Performanz im Unterricht. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 299-318.

- Herzog, Walter (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Bd. 19. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Springer, S. 163-202.
- Hilgert, Markus (2016): Materiale Textkulturen. Textbasierte historische Kulturwissenschaft nach dem material culture turn. In: Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (Hrsg.): Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 255-268.
- Hillebrandt, Frank (2016): Die Soziologie der Praxis als post-strukturalistischer Materialismus. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript. S. 71-94.
- Hübner, Marco (2022): Normative Vorstellungen von Schulklassen. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag.
- Kelle, Helga (1997): „Wir und die Anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt: Suhrkamp, S. 138-167.
- Kellermann, Ingrid (2008): Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase. Eine ethnographische Studie. Opladen: Barbara Budrich.
- Khan-Svik, Gabriele/Raggl, Andrea/Sertl, Michael (2018): Das Forschungsprojekt „Die soziale Konstruktion der Klasse als Grundlage für die interaktionale Ordnung des Unterrichts“. In: Erziehung & Unterricht, Jg. 168/H. 1-2, S. 80-82.
- Leditzky, Claudia (2018): Erster Schultag – zwei Klassen, zwei Gestaltungslogiken. In: Erziehung & Unterricht, Jg. 168/H. 1-2, S. 102-113.
- Proske, Matthias (2009): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 55/H. 5, S. 796-814.
- Ricken, Norbert (2019): Aspekte einer Praxeologik. Beiträge zu einem Gespräch. In: Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (Hrsg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Sabine Reh zum 60. Geburtstag. Wiesbaden: VS Springer, S. 29-48.
- Riepe, Valerie (2021): Choreographien der Homogenisierung. Zur Verkörperung von Gleichheiten in der Grundschule. Bielefeld: transcript.
- Röhl, Tobias (2022): Widersinnige Dinge. Artefakte und Medien aus der Perspektive von Schüler*innen. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: Waxmann, S. 311-321.
- Schatzki, Theodore (2016): Materialität und soziales Leben. In: Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (Hrsg.): Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 63-88.
- Schatzki, Theodore R. (2019): Social Change in a Material World. London: Routledge.
- Sertl, Michael/Leditzky, Claudia (2016): Schulpflicht, Leistung und Wettbewerb: Was bei der Zusammensetzung einer ersten Klasse Volksschule eine Rolle spielt. In: Erziehung & Unterricht, Jg. 166/H. 5-6, S. 387-398.
- Wagenknecht, Susann (2020): Zur Normativität von Praktiken. Berliner Journal für Soziologie, Jg. 30/H. 2, S. 259-286.
- Wagner, Jon (2011): Visual research and material culture. In: Margolis, Eric/Pauwels, Luc (Eds.): The Sage Handbook of Visual Research Methods. Los Angeles: SAGE, S. 49-71.
- Weitkämper, Florian (2019): Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen. Wiesbaden: Springer VS.