

Wicke, Lars

Involviert forschen. Affekte und die Verschiebung von Grenzen in der Schul- und Unterrichtsforschung

Thiersch, Sven [Hrsg.]; Lischka-Schmidt, Richard [Hrsg.]; Kuhlmann, Nele [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht theoretisch refokussiert. Reflexionen theoretischer Konzepte und empirischer Realitäten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 106-122. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)



Quellenangabe/ Reference:

Wicke, Lars: Involviert forschen. Affekte und die Verschiebung von Grenzen in der Schul- und Unterrichtsforschung - In: Thiersch, Sven [Hrsg.]; Lischka-Schmidt, Richard [Hrsg.]; Kuhlmann, Nele [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht theoretisch refokussiert. Reflexionen theoretischer Konzepte und empirischer Realitäten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 106-122 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349665 - DOI: 10.25656/01:34966; 10.35468/6216-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349665>

<https://doi.org/10.25656/01:34966>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

Involviert forschen. Affekte und die Verschiebung von Grenzen in der Schul- und Unterrichtsforschung

Abstract

Der Beitrag exploriert am Beispiel eines beginnenden ethnografischen Forschungsprojektes an einer Schule, die ein Konzept individualisierten Unterrichts neu implementiert, den Ansatz einer affektiv involvierten Ethnographie. Mit diesem Ansatz wird der Forschungsprozess als ein relationales Geschehen gefasst, in dem der Gegenstand der Forschung in der Beziehung zwischen Forschenden und Feld immer wieder neu verhandelt wird. Ausgehend davon deuten sich drei Verschiebungen für die Forschung zu Schule und Unterricht an: erstens in Richtung einer Inter- oder Transsituativität, zweitens in Richtung einer Relationalität sowie drittens in Richtung einer ethischen Dimensionierung der Verschränkung von situierten Erkenntnis- und Schul- und Unterrichtspraktiken.

Keywords: Affektive Ethnografie, Individualisierter Unterricht, Praxistheorie, Neuer Materialismus

Einleitung

Mit dem Begriff *Theorie* wird in den Sozialwissenschaften eine Abstraktionsleistung verbunden, die auf eine Generalisierung eines jeweiligen Gegenstands zielt (Joas & Knöbel, 2004, S. 17). Es wird eine Grenze gezogen zwischen der wissenschaftlichen als theoretischer oder theoretisierender und der beobachteten, in unserem Fall schulischen Praxis. Wird der Begriff der Theorie in Opposition zum Begriff der Empirie verstanden, geht mit ihm eine Trennung unterschiedlicher Wirklichkeitssphären einher. Er setzt eine Distanz zwischen Forscher:innen, die mit den Mitteln der Theorie und Methode ausgestattet sind, und ihren Gegenständen.

In qualitativen Ansätzen der erziehungswissenschaftlichen Schul- und Unterrichtsforschung, insbesondere in jenen, die sozialtheoretisch ausgerichtet

sind, wird seit einiger Zeit versucht, jene Grenze in reflexiver Rückwendung auf die eigene wissenschaftliche Praxis zu bearbeiten, sie zu verschieben oder – radikaler noch – sie aufzuheben. Mit Hirschauer (2008, S. 165) wird in diesem Verständnis empirischer Forschung von einer Theorieabhängigkeit und einer Theorieproduktivität ausgegangen, die qualitative Forschungen kennzeichnen. Dem Anspruch einer „theoretischen Empirie“ (Kalthoff, Hirschauer & Lindemann, 2008) folgend, durchdringen, implizieren und irritieren Theorie und Empirie einander wechselseitig. Es geht weniger darum, Theorie aus empirischen Daten abzuleiten, noch sie durch empirische Betrachtungen bloß zu bestätigen, sondern darum, theoretische Konzepte und empirische Daten kreativ aufeinander zu beziehen und so „Erklärungen ohne Kausalität und Generalisierungen ohne Vorhersage“ (Kalthoff, 2014, S. 870) zu ermöglichen. Indem sie einen tradierten Theorie-Empirie-Dualismus infrage stellen, unterlaufen solche qualitativen Ansätze auch selbstverständlich gewordene Gewissheiten über die pädagogische Praxis in der Schule sowie über die wissenschaftliche Praxis der Wissensproduktion (Dinkelaker et al., 2016, S. 15 f.). Im Folgenden wird exploriert, wie in einer affektbezogenen, sich in spezifischer Weise als involviert begreifenden ethnografischen Forschung solche selbstverständlich gewordenen Oppositionen von vornherein im Sinne von relationalen Grenzziehungsprozessen verstanden werden können, die das Verhältnis zwischen Theorie, Empirie und Praxis immer wieder performativ hervorbringen. Die einen Forschungsprozess konstituierenden Beziehungen lassen sich damit als dynamisch denken. Die Überlegungen sind bezogen auf ein beginnendes ethnografisches Forschungsprojekt¹, in dem wir an einer Schule forschen, die ihr Unterrichtskonzept umstellt, von einer Organisation des Unterrichts in Schulklassen zu einem individualisierten Unterrichtsetting in Lernbüros.

Den Fokus einer affektiv involvierten Vorgehensweise des Forschens stellen diskursiv und praktisch hergestellte Grenzen dar, die innerhalb des Forschungsprozesses in der Begegnung von spezifisch situierten Forschenden, Theorien und Feld wirkmächtig werden (Barad, 2012). Die daran anschließende These, die in diesem Beitrag dargelegt werden soll, lautet, dass Grenzziehungsprozesse affektive Dimensionen enthalten, die nicht allein als Teil des Forschungsgegenstands, sondern mehr noch als erkenntnisermöglichender Ansatzpunkt von Forschungspraktiken bedeutsam werden. Bedeutung wird in der Folge nicht als etwas verstanden, das im Feld entsteht und sich damit an Daten rekonstruieren lässt. Vielmehr fragt eine affektbezogene Forschungsperspektive nach dem materiell und diskursiv hergestellten Sinn in der Relationalität

1 Das Forschungsvorhaben wurde durch Kerstin Rabenstein initiiert und umgesetzt. Gemeinsam mit Noah Bendig und Jan Uhlhorn haben wir die ersten ethnografischen Beobachtungen an der Schule durchgeführt.

des Forschungsprozesses. Konkret geht dieser Beitrag im Rekurs auf ein neu-materialistisches Affektverständnis denjenigen affektiven Kräften nach, die nicht-menschliche und menschliche Körper über diskursive und praktische Grenzrealisierungen miteinander in Beziehung setzen. Über eine solchermaßen über Affekte relational gedachte theoretische Empirie lassen sich – so der Horizont des Textes – drei Verschiebungen in der empirischen Forschung zu Schule und Unterricht andeuten. Erstens wird über den Affektbezug eine über das Situative hinausgehende qualitative Forschung möglich, die sich für diskursiv und praktisch realisierte Geflechte von Praktiken interessiert. Zweitens werden Erkenntnispraktiken (als Theorie) und beobachtete Praktiken (als Empirie) als voneinander abhängig und einander durchdringend gefasst. Drittens beinhaltet eine affektbezogene Forschung die Möglichkeit einer ethischen Relationierung, Alternativen des Betrachteten (als Andersmöglichkeiten) in einem spekulativen Modus der Wissensproduktion zu denken.

Um diesem Horizont nachzugehen, entfaltet der Text in einem ersten Schritt ein Verständnis von Affekten im Rekurs auf Ansätze einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Affekttheorie und zieht daraus methodologische Konsequenzen für eine affektiv involvierte ethnografische Forschung. In einem zweiten Schritt werden Grenzrealisierungen thematisiert, die innerhalb unseres am Anfang stehenden Forschungsprozesses – sowohl hinsichtlich unserer Möglichkeiten zu forschen, als auch hinsichtlich der Möglichkeit, pädagogische Phänomene zu fassen – wirkmächtig und über den Affektbezug thematisierbar werden. Sie werden in ihrer jeweiligen Situiertheit zueinander ins Verhältnis gesetzt. In einem dritten, abschließenden Schritt votiert der Beitrag für eine relational verschränkte Theorie/Empirie, in der Phänomene von Schule und Unterricht ebenso wie Praktiken (ethnografischer) Unterrichtsforschung in ihrer Situiertheit erscheinen. Im Versuch eines kritisch-reflexiven Umgangs mit dem Theorie-Empirie-Verhältnis werden die angesprochenen drei Verschiebungen der qualitativen Forschung zu Schule und Unterricht als Ausblick vorgeschlagen.

1 Affekt als methodologisches Prinzip der Relationierung in der Schul- und Unterrichtsforschung

Als sensibilisierendes Konzept, um mit den dynamischen Beziehungen der Sozialität des Feldes Schule in Kontakt zu kommen und dies in Abhängigkeit zur Forscher:innenperspektive und den Forschungsprozess konstituierenden Wissenspraktiken denken zu können, werden im Folgenden Affekte in einer kulturwissenschaftlichen Ausrichtung konzeptualisiert. Der Zugang über Affekte ermöglicht es dabei, sich kritisch-reflexiv auf die eigenen Wissens- und Erkenntnispraktiken zu beziehen und so die Relationalität des Forschungspro-

zesses erkenntnisproduktiv zu wenden (Wicke, 2024, S. 271; Bellmann, 2020, S. 802).

In Anlehnung an Affekttheorien, die den sog. *affective turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften markieren und die sich prominent auf Arbeiten Brian Massumis (1995) und Gilles Deleuzes (1988) beziehen, bezeichnen Affekte dabei keine individuellen Gefühle (Iskra, 2023, S. 131), sondern vielmehr Intensitäten oder Kräfte (*force*), die eine Zustandsveränderung in Relationen – zwischen Entitäten – bewirken (Fox und Alldred, 2017, S. 10). Sie wirken insofern darauf, wie menschliche und nichtmenschliche Körper gemeinsam (ausgerichtet) werden. Das heißt, dass Affekte in Beziehungen wirksam werden, oder genauer, Körper, Dinge, Diskurse und Praktiken in Beziehung zueinander bringen und so eine performative Kraft in der Konstitution sozialer Phänomene entfalten (Wiesse & Pfaller, 2018; Steward, 2007).

Affekt wird somit unter neumaterialistischen und deleuzeschen Vorzeichen im Sinne einer relationalen Ontologie, als in der Immanenz des Werdens der Welt verortet, gedacht (Clough, 2009, S. 49). In der darin begründeten Relationalität stellt Affekt einen Nexus zwischen symbolischen Ordnungen und materiellen Kräften her (Fox & Alldred, 2017, S. 17). Affekte werden so zu einem Ausdruck diskontinuierlicher Prozesse des Werdens von Gefügen (*assemblage*) – d.h. des sich Einfaltens, Zusammensetzens und wieder Lösens von Entitäten (Deleuze & Guattari 1992, S. 699). Vor diesem Hintergrund sind Affekte grundlegend mit der Performativität von Materie verbunden (Clough, 2009; Barad, 2012) und spielen eine entscheidende Rolle bei der Konstitution des Sozialen (Ahmed, 2004). Dabei stellt sich nicht die Frage, was Affekte sind, sondern in Hinsicht auf ihr Eingebunden-Sein in sowie als Ausdruck von spezifischen relationalen Konfigurationen von Welt, was sie zu tun erlauben, wie sie Stimmungen erzeugen, was sie zeigen und woraufhin sie das Denken und Forschen ausrichten (Anderson, 2014, S. 12). In diesem Sinne ermöglichen es Affekte, mit Phänomenen in Kontakt zu treten und der Art und Weise, wie in ihnen Körper, Dinge, Praktiken und Diskurse miteinander verschränkt und auf etwas hin ausgerichtet werden, nachzuspüren. Als Forscher:in durch Verschränkungen affiziert zu werden bzw. sich affizieren zu lassen, stellt so einen Ansatzpunkt für die Bearbeitung der Frage nach der Bedingung wissenschaftlicher Erkenntnis im Forschungsprozess dar. Affekte werden, weil sie auf die Beziehung (und Grenzziehung) im Forschungsprozess verweisen, in denen ein Gegenstand zu einem Gegenstand und im Verhältnis dazu Forscher:innen zu Forscher:innen werden, zu einem methodologischen Prinzip (Åhäll 2018). Im Affekt materialisieren sich Welt und Körper als etwas, das miteinander verwickelt ist bzw. in Beziehung zueinander je als etwas hergestellt wird (Ahmed, 2004, S. 29). Für Forschungsprozesse heißt das, dass im Affekt, der in der Begegnung zwischen Forscher:innen und Forschungsgegenständen entsteht,

die Realisierung einer Grenze vollzogen und gleichzeitig eine Bindung erzeugt wird (Ahmed, 2004, S. 27). In jener Gleichzeitigkeit von Grenze und Bindung – die mit Barad (2014) als Bewegung eines cutting-together-apart gefasst werden kann – wird das *Woraufhin* des Affekts und sowie die Beziehung der voneinander getrennten und miteinander verbundenen Entitäten innerhalb des Forschungsprozesses für den Moment greifbar und damit Bedeutung nicht nur nachvollziehbar, sondern vollzogen. Fasst man einen Forschungsprozess unter affekttheoretischen Vorzeichen solchermaßen als relationale Begegnung, so lässt sich das daraus resultierende Wissen als situiert (Haraway, 1995) begreifen. Damit geht einher, dass Affekte nicht nur auf situative Erfahrungen verweisen bzw. aus ihnen hervorgehen, sondern auf die Verbindung zwischen situativen, prozessualen Dynamiken und ihrer Situietheit in breiteren Kontexten von relational aufeinander bezogenen Phänomenen (Wiesse & Pfaller, 2018, S. 8). Aus der Forschung generiertes, situiertes Wissen entsteht demnach „aus den Interaktionen zwischen materiellen Phänomenen, den materiellen Arrangements für das Wissen über diese Phänomene und epistemischen Praktiken“ (Gherardi et al., 2018, S. 2). Dies ist zentral für das von mir hier vorgestellte Verständnis eines affektiv involvierten Forschens.

Um diesen Gedankengang noch einmal auf den Punkt zu bringen: Affekt bezeichnet die Kraft, die innerhalb des Werdens von Phänomenen auf Körper wirkt und die auf das In-Beziehung-Sein und die darin sich konstituierende Bedeutung der Beziehung hinweist. Ein relationales Verständnis von Affekt ermöglicht es so, Forschungsprozesse als dynamische Beziehungen zu denken, in denen Forscher:innen und Beforschte nicht in getrennten Sphären angesiedelt sind, sondern sie auf vielfältige Weise miteinander verwoben bzw. aufeinander bezogen sind und – indem sie im Affekt gemeinsam ausgerichtet werden (Ahmed, 2004, S. 26ff.) – in ihrer Bedeutung voneinander abhängen. Ein Verständnis des Forschungsprozesses als sinngenerierende Verschränkung erlaubt es, Situationen im Feld zu begegnen, ohne sie theoretisch vorher zu bestimmen. Es geht um die performativ hergestellten und sich herstellenden Bedeutungen, die sich im Forschungsprozess nicht nur daraus ergeben, auf Feldlogiken methodengeleitet zu blicken. So ist es nicht die Annahme einer Außenperspektive der Wissenschaft gegenüber der Welt, sondern vielmehr das Ausgesetztsein des Körpers in vielfältigen Situationen, der zum Ansatzpunkt von Wissenspraktiken wird. Durch unseren Körper können wir von den Beziehungen innerhalb der Phänomene betroffen sein. Dies ermöglicht es, ein Gespür für die performativen, relationalen und materiellen Realisierungen von Grenzen zu bekommen, in denen Bedeutung erzeugt wird (Barad, 2014) – und so ein Verständnis von Phänomenen zu entwickeln.

Mit Latours (2004) Begriff des *Lernens, affiziert zu werden*, lässt sich dies näher ausführen. Er verweist auf eine Fähigkeit des Körpers, sich affizieren zu lassen

und darin auf das Neue, Irritierende und Spezifische aufmerksam werden zu können und sich gleichsam in Rhythmen, Regelmäßigkeiten und Routinen einfühlen zu können. Diese Fähigkeit geht aus von einer atmosphärischen Gestimmtheit von Phänomenen, die eine analytische Aufmerksamkeit dafür, wie ein materieller Sinn im Werden der Welt entsteht, fortbesteht und sich auflöst (Zhang, 2020, S. 648) ermöglicht. Affektiv involviert zu forschen, meint im Sinne eines Lernens, affiziert zu werden, eine Responsivität und Attentivität innerhalb von Phänomenen zu kultivieren, und zwar dadurch, dass affektive Atmosphären durch Forschende mitgestaltet werden (Iskra, 2023, S. 136). Die Methode beinhaltet demnach nicht eine Distanzierung vom Gesehenen, durch die Erkenntnisse erst ex post generiert werden. Vielmehr wird der Versuch unternommen, die Forscher:innenperspektive als Teil der Konstitution eines Gegenstands in Bezug auf darin wirksame Dynamiken etc. zu begreifen und dies produktiv, d.h. erkenntnisgenerierend zu wenden.

Angeschlossen wird hier insbesondere an neumaterialistische und posthumanistische Forschungsansätze, die versuchen, entgegen eines Repräsentationalismus die Relationalität und Situiertheit von Forschungsprozessen – im Sinne einer relationalen und prozessualen Verschränkung von epistemischen, ontologischen und ethischen Fragestellungen – stärker in Rechnung zu stellen (Mazzei & Jackson, 2014; Lenz Taguchi & Adams St. Pierre, 2017). Gleichzeitig finden eher pragmatistisch orientierte Ansätze in ihrem Fokus auf einen spezifischen Erfahrungsbegriff als Inspiration Berücksichtigung, die das gestalterische Potential einer experimentellen und kollaborativen Forschung betonen und die Frage zulassen, für und mit wem sie eigentlich Wissen produzieren (Bogusz & Reinhart, 2018; Bogusz, 2018).

Der hier vorgestellte Ansatz einer affektiv involvierten Ethnografie als Konkretisierung der neumaterialistisch und auch pragmatistisch formulierten Ansprüche, (praxistheoretische) Forschung in der Erziehungswissenschaft anders zu denken (Balzer & Bellmann, 2023, S. 61), macht insbesondere den in ethnografischen Ansätzen verankerten Aspekt stark, dass wir als Forschende dem Beobachteten nicht neutral gegenüberstehen und spitzt ihn im Sinne eines relationalen Forschungsverständnisses zu, das dieses nicht einer methodischen Kontrolle zuführt. Affekt als relationale Kraft verweist darauf, dass wir einen Anteil an der Konstitution ‚unserer‘ Gegenstände haben, indem wir uns in der Begegnung aussetzen und so Dynamiken mitprägen und ggf. verändern – und abhängig davon erst etwas erfahren können. Damit geht eine ethische Dimension des Forschens im Sinne einer Anrufung zur Verantwortung einher (Kuhlmann, 2023). Sie beinhaltet affekttheoretisch gewendet ein „Enactment of Responsibility on the other“ (Thajib, 2022, S. 534) als Teil des Forschungsprozesses. Diese *anderen* sind nicht bloß im zum Gegenstand gemachten Feld Schule zu finden. Vielmehr können auch anderen Forscher:innen sowie das

wissenschaftliche Feld gemeint sein, das eine spezifische Ansprüchlichkeit und ein Verantwortlich-werden-sollen in den Forschungsprozess hineinträgt. Affekt als Methode, relationalen Grenzziehungen nachzuspüren, geht dabei von einer Involviertheit von Forscher:innen aus, und zwar nicht (ausschließlich) in die schulische Praxis im Rahmen einer teilnehmenden Ethnografie. Affektive Involviertheit bezieht sich vielmehr auf die Beziehungen als Grenzrealisierungen, die in den Begegnungen und im gemeinsamen Werden von aufeinander bezogenen Diskursen, Praktiken und Akteuren innerhalb von Forschungsprozessen entstehen – und die so Unterschiedliches aufeinander beziehen und gemeinsam im Sinne des Forschungsprozesses ausrichten. Damit fallen die Konstitution des Gegenstands in seiner spezifischen Logik und die Möglichkeiten seiner Wahrnehmung als etwas Bestimmtes – weil beides in Beziehung zueinander (ent)steht – im Affektbezug zusammen. Folgende Grenzrealisierungen, über die die angedeuteten Verschiebungen der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung in Richtung einer Transsituativität, einer Relationalität des Verhältnisses von Forscher:in und Gegenstand und einer spekulativen Dimension als Antwort auf ethisch-moralische Anrufungen gedacht werden können, sind in der hier exemplarisch herangezogenen Forschung an der genannten Schule bedeutsam:

1. Die Situiertheit des Forschenden in einem wissenschaftlichen Feld bzw. innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin und in einem spezifischen Arbeitszusammenhang.
2. Die Situiertheit der Schule im ländlichen Raum – Konfrontation mit spezifischen ökonomischen und politischen Herausforderungen.
3. Die Situiertheit des Forschungsprozesses im Spannungsfeld von pädagogischen und wissenschaftlichen Erwartungen.
4. Die Situiertheit im Feld Schule und die Spannung zwischen der angenommenen und der erfahrenen Praxis.
5. Die Begegnung von Theorie und Daten und die Widerständigkeit des Feldes gegenüber wissenschaftlichen Zuschreibungen und politischen Vereinbarungen.

2 Involviert-Werden: Erkundungen zur Verschränkung von Forscher:in und Gegenstand

Ausgehend von dem dargestellten Verständnis von Affekt als einer involvierten und eingreifenden Methodologie werden im Folgenden diskursive und praktische Grenzziehungen in den Blick genommen, die im Werden des Forschungsprojektes an und zu einer Schule im Wandel wirksam werden. Die Ausführungen lassen sich als Prozess eines ‚Mappings‘ (Clarke et al., 2018)

verstehen, in dem das in der Begegnung des Forschungsprozess entstehende Bedingungs- und Relationsgefüge entlang von auf Grenzziehungen verweisende Affizierungen herausgearbeitet wird. Von zentraler Bedeutung ist dabei das im Forschungsprozess entstehende Verhältnis der Schule in ihrer Situiertheit in einem spezifischen sozialen Raum zu meiner in einer bestimmten Wissenschaftskultur situierten Praxis hergestellt wird. Dieses Verhältnis stellt den Ansatzpunkt dar, Verständnisse des sich im Forschungsprozess entstehenden Gegenstands und Möglichkeiten, ihm zu begegnen, zu entwickeln. Die Verschränkung unterschiedlicher Situationen in meiner Begegnung mit der Schule wird so in Hinsicht auf die dynamische Produktion eines Gegenstands, auch in Hinsicht auf die darin sich äußernde ethische Dimension des verantwortlich gemacht Werdens, befragt und als erkenntnisgenerierend gedacht.

Die Begegnung mit der Schule, die im Mittelpunkt des Forschungsprojektes steht, beginnt für mich im Herbst 2023. Die Schulleitung einer Schule aus dem ländlichen Raum in Südniedersachsen ist mit einem Kooperationsinteresse an Kerstin Rabenstein herangetreten. Hintergrund der Anfrage war, dass das Unterrichts- und Schulkonzept geändert werden sollte, vom Prinzip Schulklasse hin zu einem Konzept individualisierten Unterrichts, der in Lernbüros organisiert wird – und dies sollte von Forschenden begleitet werden. Aufgrund unseres gemeinsamen Interesses für soziale Dynamiken von Schulklassen (Rabenstein & Wicke, 2024) und der Möglichkeit, an der Schule auch in Bezug darauf weiterführende Erkenntnisse zu generieren, stand das Angebot, das auch ich mich an einer Forschung zu den sozialen Dynamiken vor Ort beteilige.

Mit diesem Text, dies wird an dieser Stelle deutlich, schreibe ich aus einer Position, die dadurch bedingt ist und ermöglicht wird, Teil eines (Forschungs-) Zusammenhangs zu sein, mit anderen zusammenzuarbeiten sowie an den Überlegungen anderer zu partizipieren und fortlaufend in einem gemeinsamen Austausch zu stehen. Aus diesem gemeinsamen Prozess entwickelte sich zunächst eine für das Weiterarbeiten an dem Themenfeld Schulklasse bedeutsame Frage, nämlich, ob auch ohne eine Organisation des Unterrichts in Schulklassen ähnliche Dynamiken der Gemeinschafts- oder Gruppenbildung beobachtbar werden. Zudem war die Aussicht, von einer Schule freie Hand in Forschungsfragen und Ausrichtung der Forschung zu bekommen, durchaus attraktiv – auch vor dem Hintergrund, dass es für Forschende manchmal mit großen Mühen verbunden ist, einen Zugang zum Schulalltag zu bekommen. Meine anfängliche Vorfreude auf den beginnenden Forschungsprozess und die damit verbundene Möglichkeit einer Erhebung, in der das Konzept einer affektiv involvierten Ethnografie, an dem wir innerhalb besagten Arbeitszusammenhangs arbeiten, exploriert werden könnte, wurde sogleich begleitet von einer Skepsis: nicht bezüglich unseres Ansatzes zu forschen, sondern hin-

sichtlich des Vorhabens der Schule, ein Konzept individualisierten Lernens neu zu implementieren und der möglicherweise doch auf uns zukommenden Erwartungen, dies mit unserer Arbeit zu stützen.

Diese Skepsis verweist auf eine Grenzziehung, der ich an dieser Stelle etwas weiter nachgehen möchte, weil sie für ein Verständnis des Bedingungsgefüges des folgenden Forschungsprozesses sowie dessen, was sich als Gegenstand herausbildet, bedeutsam ist. Jene Grenze realisiert sich als eine Verhältnisbestimmung von meiner (theoretischen, methodologischen und sozialen) Situiertheit innerhalb einer bestimmten kritischen erziehungswissenschaftlich und sozialtheoretisch ausgerichteten Wissenschaftskultur mit einem als Individualisierung bezeichneten Reformkonzept für Schulen, das weitreichende Versprechungen einer stärker am Subjekt und seinen Interessen und Möglichkeiten ausgerichteten Schule beinhaltet. So sind die Praktiken und Diskurse, die mich insofern affizieren als sie meine Bindung an die Wissenschaft herstellen und mein Denken (als Wissenspraxis) in spezifischer Weise ausrichten, verbunden mit theoretischen Konzepten, die Programme der individuellen Förderung und des individualisierten Lernens ebenso wie Evidenzbasierung, Kompetenzorientierung und Psychologisierung von Pädagogik, Schule und Unterricht kritisch in den Blick nehmen. Ohne detailliert auf jene Diskurse einzugehen, sei hier ein zentraler inhaltlicher Punkt dieser diskursiven Ausrichtung genannt: Kritisiert wird eine mit dem individualisierten Lernen einhergehende Fixierung der Schule auf Selbstoptimierung und insofern eine Umsetzung ökonomischer Prinzipien. Verloren geglaubte Potentiale der Schüler:innen, so das Versprechen, können in individualisierten Lernsettings gehoben, nutzbar und letztlich verwertbar gemacht werden. Dabei wird die Verantwortung für das eigene Lernen den Schüler:innen selbst zugeschrieben, und so auch schulischer Misserfolg als persönliches Versagen umgemünzt. Das, was als Freiheitsgewinn von Befürwortern solcher Konzepte propagiert wird, lässt sich im Anschluss an machtheoretische Überlegungen als eine Implementierung eines auf individuelle Leistung zielenden Ordnungsprinzips in die Selbstführungen der Schüler:innen deuten (Hangartner et al., 2024).

Diese kritische Ausrichtung ist als eine Grenzrealisierung, ebenso wie die Anrufung zum eigenverantwortlichen Lernen (Merl, 2023), verbunden mit normativen Anforderungen, die meinen (bzw. unseren) Bewegungsraum in der theoretischen Arbeit wie auch in empirischen Untersuchungen bedingen und begrenzen. Die Kritiken am individualisierten Lernen erscheinen für mich grundsätzlich schlüssig, allerdings werden sie in der Situation der Begegnung mit der Schule im Zuge nachfolgender erster Gespräche, die Kerstin Rabenstein vor Ort mit der Schulleitung geführt hat und die wir dann im Forscher:innenteam nachbesprochen haben, bereits etwas gebrochen bzw. weniger absolut. In Relation zu den aus den Gesprächen resultierenden Daten

(Erinnerungsprotokolle) zeichnete sich für uns so ein gewisser Pragmatismus der Schule bezüglich der Umsetzung eines individualisierten Konzeptes ab. Einerseits wurde dies in Anbetracht der Situiertheit der Schule im ländlichen Raum deutlich. So wird die Neuausrichtung des Schulkonzeptes für uns als Antwort auf eine ökonomische Bedrängnis plausibel, in das die Schule aufgrund weniger werdenden Anmeldungen von Schüler:innen aus der Umgebung geraten ist. Will die Schule also fortbestehen, muss sie ihr Angebot attraktiver machen, und zwar nicht nur für Schüler:innen aus der Umgebung, sondern auch für die Politik als potenzieller Geldquelle. Im Zusammenhang damit steht auch die Kontaktaufnahme der Schule mit uns. Es ist insofern ein ökonomisches Erfordernis, das in unserer Begegnung mit der Schule als eine Bedingung aktualisiert wird und insofern in den Forschungsprozess hineinwirkt. Andererseits wird unsere Forschung an der Schule mit wenigen konkreten inhaltlichen Erwartungen verbunden, was auch an ihrer spezifischen Situiertheit liegen mag. Wir sollten laut Schulleitung, so verstanden wir, weder den Erfolg der Umsetzung des Konzeptes gewährleisten oder bestätigen, noch sollten wir als Expert:innen aus der Wissenschaft dabei beraten. Vielmehr geht es der Schule vor allem um eine Kooperation sowohl als ein nach außen hin wirkames Symbol für die eigene Fortschrittlichkeit und insofern letztlich um ein weiteres Verkaufsargument gegenüber potentiellen künftigen Schüler:innen und deren Eltern sowie gegenüber möglichen Geldgebern aus der Politik, als auch als eine Möglichkeit des Austausches zwischen Schule und an der Schule interessierten Menschen. Das steht bislang einer möglichen kritischen Auseinandersetzung unsererseits mit dem, was dort als individuelle Förderung umgesetzt wird, nicht im Weg, bzw. ist diese in bestimmter Hinsicht – während späterer Feldaufenthalte wird etwa deutlich, dass nicht alle Lehrer:innen dem Konzept ausschließlich positiv gegenüberstehen – vielleicht sogar erwünscht. Und zwar nicht als eine Perspektive von außen, sondern als eine dezidierte Forscher:innenperspektive, die über die Teilnahme an der Praxis Einsichten und ggf. ein Verständnis für Problemlagen gewinnt. Wir sind und werden, und dies ist die Krux, in der wir uns im und mit dem Forschungsprozess befinden, einem Konzept individueller Förderung ausgesetzt, dem wir in unserer wissenschaftlichen Situiertheit eigentlich kritisch gegenüberstehen, an dessen Umsetzung wir nun aber in bestimmter Hinsicht mitwirken, und sei es einfach, weil wir vor Ort und damit ansprechbar sind. Obwohl wir nicht angefragt wurden, uns zu dem Konzept individualisierten Unterrichts zu positionieren, entsteht eine Aufforderung zu einer solchen Positionierung aus der Begegnung mit der Schule heraus.

Ich springe nun zu den ersten Wochen nach den Sommerferien und somit zum Start der Umsetzung des Konzeptes an der Schule und unserer Erhebung – und damit zu meiner ersten physischen Begegnung mit dem Ort, den

Lehrer:innen und den Schüler:innen. Über das vor Ort sein realisiert sich eine weitere Grenze, zu anderen Orten meiner wissenschaftlichen Arbeit. Damit wird auch eine Bindung erzeugt, denn an eine Schule zu kommen, beinhaltet, von ihrer Atmosphäre erfasst zu werden, von den Gebäuden (hier ist es ein relativ großer Betonbau, der von außen eher trist wirkt, allerdings Zeugen die Graffitis von Abschlussjahrgängen von einer gewissen Lebhaftigkeit), den Räumen, den Gerüchen, Geräuschen und dem geschäftigen Durcheinander, das vor Schulbeginn auf den Fluren herrscht. Mein Feldaufenthalt beginnt erst in der dritten Woche nach den Sommerferien, nachdem Kerstin Rabenstein, Noah Bendig und Jan Uhlhorn als Ethnograf:innen bereits zwei Wochen vor Ort waren. So steige ich ein in den zum Alltag werdenden Ablauf der neuen Schulpraxis, kann beobachten, wie sich aus wiederkehrenden Praktiken (neue) Routinen bilden, und auch, dass der Prozess nicht immer konfliktfrei und harmonisch vonstatten geht. In den Blick gerät zudem, wie das Erfordernis zur *Selbstorganisation* immer wieder betont wird. Sie erscheint hier nicht nur als zentrale Voraussetzung des Lernens, sondern sie wird selbst zum vermittlungsbedürftigen Gegenstand, der immer wieder neu verhandelt wird und werden muss. Das Erfordernis, die Bedingungen ihres eigenen Zustandekommens fortwährend mitzuvermitteln, so scheint es mir, markiert eine zentrale Komponente pädagogischen Praktiken (Wicke, 2024; Wicke & Rabenstein, i.V./2025), die an der Schule in besonderer Weise nachvollziehbar wird. Nach weniger Zeit im Feld entsteht der Eindruck, dass einige Schüler:innen sehr gut mit dem individualisierten Setting zurechtkommen, andere wiederum aber nicht in die Arbeit finden. Sie wirken abgelenkt und dies wird auch in Gesprächen mit Lehrpersonen thematisiert. Diese Wahrnehmung führt zu der Frage, inwiefern hier, wie auch im „herkömmlichen“ Unterricht, Schüler:innen einen Vorteil haben, die die Fähigkeiten eigenständig zu lernen habituell mitbringen, und insofern das Problem des milieu-/bzw. klassenabhängigen Bildungserfolges gar nicht gelöst, sondern lediglich verschoben wird (Beach & Fritzsche, 2018). In diesem Gedanken kehrt die Skepsis gegenüber individualisierten Unterrichtsettings als Ausdruck meiner Situiertheit im wissenschaftlichen Feld zurück. Zugleich bindet mich meine Teilnahme an der schulischen Praxis nun aber in gewisser Weise an ein Gelingen des Projektes. Dadurch, dass Schüler:innen und Lehrer:innen kennengelernt werden, dass konkrete Probleme aber auch Erfolge Einzelner sichtbar werden, dass also eine Beziehung zu der Schule und ihren Protagonist:innen eingegangen wird, erscheint mir eine pauschale Kritik an individualisierten Settings unzureichend. Deutlich wird eine relationale Verwiesenheit der schulischen und der wissenschaftlichen Praxis aufeinander, in der eine Verantwortung in Bezug auf gleichzeitig wirksam werdende normative Anforderungen – der Kritik am individualisierten Konzept und dem Gelingen desselben – entsteht. Die Frage,

die sich daraus ergibt, ist, inwiefern sich aus jener relationalen Verwiesenheit im Forschungsprozesse eine ebenso relationale kritische Perspektive, die sich auf die schulische und auf die wissenschaftliche Praxis wendet, entwickeln lässt. Ein Ansatzpunkt dafür könnte in der Besonderheit der Schule, in ihrer Verortetheit im Ländlichen sowie der Milieuzugehörigkeit ihrer Schüler:innen (es handelt sich um eine Haupt- und Realschule) liegen. In der Skepsis gegenüber dem individualisierten Setting in dieser Lage liegt zunächst der Fokus auf Differenzierung der Schüler:innen entlang der ihnen je individuell zugeschriebenen Fähigkeiten zur Selbstorganisation etc. nahe. Die Schüler:innen werden etwa je einzeln in Gesprächen von ihren ‚Lerncoaches‘ zu ihrem Lernfortschritt und ihren Schwierigkeiten befragt bzw. diese problematisiert und adressiert. Auch soziale Probleme kommen dabei z.T. zur Sprache. Ansonsten wird Hilfe vor allem dann verwirklicht, wenn diese eigenständig gesucht wird. Auch hier rückt die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Schüler:innen in den Blick, aufgrund derer dann wiederum Differenzierungen wirksam werden. Das in der Begegnung erfahrene pädagogische Setting lässt sich, in einem eher spekulativen Modus, der nach Andersmöglichkeiten fragt, auch als eine auf die „Kultivierung radikaler Gleichheit“ (Balzer, Bellmann & Su, 2024) gerichtete Praxis deuten bzw. deutlicher zur Geltung bringen. Gleichheit als Bezugspunkt der pädagogischen Praxis wird an der Schule nicht als Prämisse des Konzeptes individualisierten Unterrichts gesetzt – sondern gerade die Verschiedenheit, der durch Lernbüros begegnet werden soll. Dennoch wird Gleichheit als etwas beobachtbar, das jede:r Schüler:in zugeschrieben wird: nämlich als Fähigkeit sich in dem neuen Unterrichtssetting (je spezifisch) einfinden und (je nach Stand, Persönlichkeit etc.) einbringen und anders werden zu können. Gleichheit wird insofern in dem Sinne hergestellt, als Lehrer:innenpraktiken als implizit an Gleichheit ausgerichtet nachvollziehbar werden – indem alle als unspezifisch Fähige adressiert werden. Die Dimension der Gleichheit eröffnet sich dabei weniger aus dem Unterrichtskonzept oder aus konkreten Sprechakten, sondern aus einer Atmosphäre, die ausgehend von Einzelgesprächen, Gruppensettings, Lehrer:innenzimmeraufenthalten etc. emergiert und die ausgehend von einer den Praktiken enthaltenen solidari-schen Sorge, die Logiken der (Leistungs-)Differenzierung entgegensteht, verstanden werden kann (Govrin 2025). Gleichheit entsteht insofern nicht als ein Ziel der pädagogischen Praxis, sondern als ein affektiver Überschuss der konkret sichtbar werdenden Beziehungen und insofern als eine andere Möglichkeit derer Deutung.

Andere Möglichkeiten das Betrachtete zu fassen, stellen sich damit als Horizonte der affektiven Relationalität von (kritischen) Theorien der Konzeptualisierung individualisierter Unterrichtssettings und einer spezifischen Unterrichtsordnung dar, die die politischen Narrative individueller Förderung, die

Umsetzung individualisierten Unterrichts und die Bearbeitung von Fragen sozialer Ungleichheit neu zueinander ins Verhältnis setzt und deren Bedeutungen sich so verschiebt. Konkret erzeugt die Verschränkung von unterschiedlichen normativen Anforderungen, denen des wissenschaftlichen und denen des schulischen Feldes, im Prozess der Forschung ein Unbehagen. Aus der Bindung an das wissenschaftliche Feld und der daraus hervorgehenden Anrufung, eine kritische Perspektive einzunehmen und gleichzeitig aber an das Projekt der Schule gebunden zu werden und ihr insofern offen zu begegnen, entsteht die Verantwortung, Andersmöglichkeiten der Praxis zur Geltung zu bringen (vgl. in Bezug auf die im Unsicheren sich äußernden Forderungen der Praxis Brigstock & Noorani, 2016, S. 3). Eine solche Andersmöglichkeit ist hier, Gleichheit als Ansatzpunkt, die beobachtete Praxis anders zu denken, plausibel zu machen.

3 Zwischenfazit eines affektiv involvierten Forschungsprozesses

Der Rückblick auf unser und mein Involviert-Werden mit einer Schule verweist exemplarisch auf diskursive und praktische Grenzrealisierungen, in denen im Forschungsprozess Erkenntnisinteressen und -gegenstände sowie Forscher:innenpositionen gebildet und über Affizierungen nachvollziehbar werden. Gelesen werden kann der Text so wie ein Mapping (Schadler, 2014) unterschiedlicher Situiertheiten, bei deren Aufeinandertreffen etwas Neues entsteht. Dieses Neue möchte ich hier als mögliche Verschiebungen einer theoretisch-empirischen Schul- und Unterrichtsforschung aufgreifen und als Ausblick zum Schluss des Textes veranschaulichen. Wie zu Beginn angekündigt, handelt es sich dabei um Verschiebungen in Richtung Trans- oder Inter-situativität (1), Relationalität (2) und eines spekulativen Antwortens auf Verantwortungsanrufungen (3).

1. Affekte in der Forschung methodologisch zu wenden, ermöglicht es innerhalb des beschriebenen Forschungsprozesses nicht bloß Situatives an der Schule zum Gegenstand zu machen, sondern die Situiertheit des Forschungsprozesses in Bezug auf unterschiedlich aufeinander verwiesene Praxis/Diskurs-Zusammenhänge nachzuvollziehen. Dabei erscheint die schulische Praxis, der Umbau zu Lernbüros sowie die Kontaktaufnahme mit uns als Forschenden in einem Zusammenhang mit der spezifischen Verortung der Schule in einem sozialen Raum. Hier wirken politische Praktiken ebenso wie familiäre Wahl- und Entscheidungspraktiken auf die Gestaltung der Schule und den Umbau des dortigen Alltags.

2. Jener Bezug auf das Inter- und Transssituative des Forschungsprozesses eröffnet zugleich die Möglichkeit, wissenschaftliche und schulische Praxis nicht auf unterschiedlichen Wirklichkeitssphären anzusiedeln, sondern sie als sich ineinanderschiebend, einander bedingend und insofern in Abhängigkeit voneinander zu betrachten. Affekt verweist dabei auf eine gleichzeitige Bindung an und Ausrichtung durch eine spezifische Situiertheit meines wissenschaftlichen Wirkens, das eine Grenze in Bezug auf Konzepte individualisierten Lernens realisiert. Gleichzeitig entsteht durch Feldaufenthalte, aber auch durch die Konturierung eines Forschungsgegenstands im Forschungsprozess eine affektive Bindung, die eine Widerständigkeit gegenüber pauschalen Kritiken individueller Förderung erzeugt. Die wissenschaftliche wird im Zuge des Forschungsprozesses insofern Teil der schulischen Praxis und andersherum.

3. Ausgehend davon wird aus einer affektiv involvierten Position heraus möglich, eine kritische Position sowohl zur schulischen als auch zur eigenen wissenschaftlichen Praxis, die als voneinander abhängig begriffen werden, zu entwickeln. Deutlich wird in Bezug auf das von mir hier dargestellte Forschungsprojekt, dass in Konfrontation mit einem in der Umsetzung begriffenen Konzepts individualisierten Lernens an einer konkreten Schule eine kritische Perspektive, die ihre Kriterien außerhalb der betrachteten Praxis sucht, nicht weiterhilft. Ebenso wenig bedarf es einer Forschung, die die Umsetzung individualisierten Unterrichts in konkreten Situationen lediglich affirmativ bestätigt und ihre Wirksamkeit betont. Vielmehr kann sich affektiv zu involvieren und so Verständnisse über die Situiertheit sowohl der eigenen wissenschaftlichen Praxis als auch der schulischen Praxis zu gewinnen, einen Beitrag dazu leisten, einer Verantwortung, die aus der Begegnung im Forschungsprozess heraus entsteht, nachzukommen. Widersprüche und Unwägbarkeiten können dann gemeinsame Ansatzpunkte werden, um konkrete Probleme zu verstehen und Andersmöglichkeiten schulischer Realitäten – hier in Richtung eines radikal an Gleichheit orientierten pädagogischen Handelns – zu entwickeln. Affektive Involviertheit eröffnet insofern die Möglichkeit, in der Verschränkung theoretischer Perspektiven sowie empirischer Erfahrungen und Daten in deren Situiertheit eine immanent kritische Perspektive (Rabenstein & Wicke i.V./2026, Wicke & Rabenstein i.V./2026) zu entwickeln, die sowohl auf Widersprüche der beobachteten Praxis als auch die Bedingungen der eigenen Wissensproduktion gerichtet ist.

Literatur

- Ahmed, S. (2004). Collective Feelings. Or, The Impressions Left by Others, Theory, Culture & Society, 21(2), 26–42.
- Åhäll, L. (2018). Affect as Methodology: Feminism and the Politics of Emotion. International Political Sociology, 12. doi: 10.1093/ips/olx024
- Anderson, B. (2014). Encountering affect. Capacities, apparatuses, conditions. Ashgate.
- Balzer, N., & Bellmann, J. (2023). Praxistheoretische Forschung zwischen Pädagogisierung und Ent-Pädagogisierung. Chancen und Risiken einer sozialtheoretischen Umcodierung der Erziehungswissenschaft. In N. Kuhlmann, N. Rose, O. Hilbrich, J. Bellmann & S. Reh (Hrsg.), Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms (S. 35–66). Springer VS.
- Balzer, N., Bellmann, J., & Su, H. (2024). (Un-)bedingt gleich. Rekonstruktionen zur Dialektik relativer und radikaler Gleichheit im pädagogischen Denken. Zeitschrift für Pädagogik 70 (3), 298–317.
- Barad, K. (2012). Agentieller Realismus. Suhrkamp.
- Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction. Cutting Together-Apart. Parallax, 20(3), 168–187.
- Beach, D., & Fritzsche, B. (2018). Die Auswirkungen individualisierender Tendenzen im schwedischen Bildungssystem. Eine Meta-Ethnographie. In K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens, T.-S. Idel, M. Proske & S. Strauß (Hrsg.), Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen, (S. 23–40). Klinkhardt.
- Bellmann, J. (2020). Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. Zeitschrift für Pädagogik, 66(6), 788–806.
- Brigstock, J. & Noorani, T. (2016). Posthuman Attunements: Aesthetics, Authority and the Arts of Creative Listening. GeoHumanities 2/1. <https://doi.org/10.1080/2373566X.2016.1167618>
- Bogusz, T. (2018). Experimentalismus und Soziologie. Von der Krisen- zur Erfahrungswissenschaft. Campus.
- Bogusz, T., & Reinhard, M. (2018). Öffentliche Soziologie als experimentalistische Kollaboration. Zum Verhältnis von Theorie und Methode im Kontext disruptiven sozialen Wandels. In S. Selke & A. Treibel (Hrsg.), Öffentliche Gesellschaftswissenschaften. Grundlagen, Anwendungsfelder und neue Perspektiven (S. 345–360). Springer VS.
- Clarke, A., Friese, C., & Washburn, R. (2018). Situational Analysis. Grounded Theory After the Interpretive Turn. Sage.
- Clough, P. T. (2009). The New Empiricism. Affect and Sociological Method. European Journal of Social Theory, 12(1), 43–61.
- Deleuze, G. (1988). Spinoza. Praktische Philosophie. Merve.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie. Merve.
- Dinkelaker, J., Meseth, W., Neumann, S., Rabenstein, K., Dörner, O., Hummrich, M., & K. Kunze (Hrsg.) (2016). Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Klinkhardt.
- Fox, N. J. & Alldred, P. (2017). Sociology and the New Materialism. Theory, Research, Action. Sage.
- Gherardi, S., Murgia, A., Bellè, E., Miele, F. & Carreri, A. (2018). Tracking the sociomaterial traces of affect at the crossroads of affect and practice theories, Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal. <https://doi.org/10.1108/QROM-04-2018-1624>
- Govrin, J. (2025). Universalismus von Unten. Theorie radikaler Gleichheit. Suhrkamp.
- Hangartner, J., Durler, H., Fankhauser, R., & Girinshuti, C. (2024). Introduction: The fabrication of the autonomous learner. In dies. (Hrsg.), The fabrication of the autonomous learner. Ethnographies of Educational Practices in Switzerland, France and Germany (S. 1–22). Routledge.
- Haraway, D. (1995). Situiertes Wissen. In D. Haraway, C. Hammer & I. Stieff (Hrsg.), Die Neuentdeckung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen (S. 73–97). Campus.

- Hirschauer, S. (2008). Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 169–187). Suhrkamp.
- Iskra, A. (2023). Decolonizing affect: Resonance as an ethnographic technique. *Ethos*, 51, 130–145.
- Joas, H., & Knöbel, W. (2004). *Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen*. Suhrkamp.
- Kalthoff, H. (2014). Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60/6, 867–882.
- Kalthoff, H., Hirschauer, S., & Lindemann, G. (Hrsg.) (2008). *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Suhrkamp.
- Kuhlmann, N. (2023). „Verantwortung“ als pädagogischer Topos. Anerkennungstheoretische Perspektiven. Beltz Juventa.
- Latour, B. (2004). How to talk about the body? The normative Dimension of Science Studies. *Body and Society*, 10(2-3), 205–229.
- Lenz Taguchi, H., & Adams St. Pierre, E. (2017). Using Concept as Method in Educational and Social Science Inquiry. *Qualitative Inquiry* 23/9, 643–648.
- Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, 31, 83–109.
- Mazzei, L., & Jackson. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing Data Across Multiple Perspectives*. Routledge.
- Merl, T. (2024). On the norm of individual autonomy in school. In: J. Hangartner, H. Durler, R. Fankhauser & C. Girinshuti (Hrsg.), *The Fabrication of the Autonomous Learner* (S. 192–205). Routledge.
- Rabenstein, K., & Wicke, L. (Hrsg.). (2024). *Die Schulklasse – kein Gegenstand qualitativer Schulforschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse*. Klinkhardt.
- Rabenstein, K., & Wicke, L. (i.V./2026). To criticise individualised teaching and learning from an ethnographical perspective. Searching for possibilities of immanent critique through affective involvement with school practices. *Ethnography and Education*.
- Schadler, C. (2014). *Vater, Mutter, Kind werden. Eine posthumanistische Ethnographie der Schwangerschaft*. transcript.
- Steward, K. (2007). *Ordinary Affects*. Duke University Press.
- Thajib, F. (2022). Following the Heart. Ethics of Doing Affective Ethnography in Vulnerable Research Settings. *International Quarterly for Asian Studies*, 53(IV), 533–551.
- Wicke, L. (2024). *Die Affekte der Erziehung. Praxistheoretische, phänomenologische und neu-materialistische Studien zur Konstitution und Wahrnehmung des Pädagogischen*. Springer VS.
- Wicke, L., & Rabenstein, K. (i.V./2025). Unterrichten als Erziehen? Zur Differenzierung erzieherischer Praktiken im Vollzug von Unterricht. In M. Weber-Spanknebel, J. Türling, & M. Brinkmann (Hrsg.), *Praxen des Erziehens*. Springer VS.
- Wicke, L., & Rabenstein, K. (i.V./2026). Schulkritik als Kritik der Schulklasse. Von normativen Anforderungen und praxisinhärenten Widersprüchen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 72(3).
- Wiese, B., & Pfaller, L. (2018). *Affektive Gestimmtheiten in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. In L. Pfaller, & B. Wiese (Hrsg.), *Stimmungen und Atmosphären. Zur Affektivität des Sozialen* (S. 1–23). Springer VS.
- Zhang, V. (2020). Noisy Field Exposures, or what comes before attunement. *Cultural Geographies*, 27(4), 647–664.

Autor

Wicke, Lars, Dr.

ORCID: 0009-0003-5904-450X

Georg-August Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: sozialtheoretische Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Gegenstandstheorien, theoretische und methodologische Zugänge zu Affekten, *soziale Ordnung von Schule und Unterricht*

E-Mail: lars.wicke@uni-goettingen.de