pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Pauling, Sven; Adam, Christiane; Gold, Johanna; Idel, Till-Sebastian; Wilke, Yannik

Die organisationale Beziehung als pädagogische Beziehung? Theoretische Erkundungen

Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 58-71. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)

Quellenangabe/ Reference:
Pauling, Sven; Adam, Christiane; Gold, Johanna; Idel, Till-Sebastian; Wilke, Yannik: Die organisationale Beziehung als pädagogische Beziehung? Theoretische Erkundungen - In: Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 58-71 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366192 - DOI: 10.25656/01:36619; 10.35468/6251-05

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366192
https://doi.org/10.25656/01:36619

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

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

Sven Pauling, Christiane Adam, Johanna Gold, Till-Sebastian Idel und Yannik Wilke

Die organisationale Beziehung als pädagogische Beziehung? Theoretische Erkundungen

Abstract

Der Beitrag nimmt zwei Verschiebungen des Themas ‚pädagogische Beziehung' vor. Erstens fasst er die pädagogische Beziehung aus der Perspektive von Schüler:innen. Zweitens sucht er nach einer Beschreibung ihrer Beziehungsgestaltung zur Organisation Schule. Vor diesem Hintergrund werden vier Theoretisierungsoptionen vorgestellt (Komplizenschaft, Emotion, embryonic society, Verantwortung) und anhand eines Datums aus dem Feld der Reform- und Alternativschulen empirisch erprobt. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer, die vorgenommene Theoretisierungsarbeit zu erweitern und dabei Regelschulen als Forschungsfeld sowie Begrifflichkeiten zur Beschreibung der Negativität pädagogischer Beziehungen zur Organisation aufzugreifen.

Schlagwörter: pädagogische Beziehung, Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung, Schule als Organisation, Reformschulen

1 Einleitung

Die ‚pädagogische Beziehung' wird üblicherweise als Beziehung zwischen Personen verstanden und in Bezug auf Schule wird das pädagogische Verhältnis zumeist aus der Perspektive der Lehrkräfte und ihres Verhältnisses zu Schüler:innen formuliert (Kowalski, 2022). Wir nehmen im Folgenden zwei Verschiebungen dieser etablierten Vorstellung vor: Erstens konzeptualisieren wir die pädagogische Beziehung im Horizont neuerer Schüler:innenforschung (Bennewitz et al., 2022) aus der Perspektive von Schüler:innen. Zweitens überschreiten wir die personale Ebene durch die Frage, inwiefern die Beziehung von Schüler:innen zur Organisation als eine auch pädagogische Beziehung gefasst werden kann. Die Frage nach der Organisiertheit pädagogischer Beziehungen in Schulen lässt sich leicht beantworten: Schüler:innen wie Lehrer:innen sind Mitglieder der Organisation Schule und diese präfiguriert den Rahmen der organisationalen Ermöglichung wie auch Begrenzung pädagogischer Beziehungen im praktischen Vollzug. Die Frage nach der *Pädagogizität der Beziehung* von Schüler:innen zur Organisation,

doi.org/10.35468/6251-05

die dazu berechtigt, von der organisationalen als einer pädagogischen Beziehung zu sprechen, ist dagegen schwieriger zu beantworten. Wir sehen diese darin gegeben, dass Einzelschulen als pädagogische Organisationen eine Schulkultur ausbilden, die schulübergreifende Ordnungen pädagogischer Normen zum Ausdruck bringen, zu denen sich Schüler:innen ins Verhältnis setzen müssen und die orientierungswirksam für sie sind. Daher wird im vorliegenden Beitrag thesenhaft von einer pädagogischen Relationierung von Schüler:innen nicht nur zu konkreten Lehrer:innen in konkreten Beziehungspraxen, sondern ebenso von einer Beziehung zur Pädagogik ihrer Schule ausgegangen.

Für dieses Vorhaben eignet sich das Forschungsfeld von Reform- und Alternativschulen, denn hier werden intensivierte Beziehungen zwischen Schüler:innen und ihrer Schule besonders explizit pädagogisch angestrebt. So lässt sich feststellen, dass Schüler:innen in diesen Sozialisationsräumen (Harring et al. 2022, S. 1358) oft eine überdurchschnittlich lange Zeit verbringen. Zudem verstehen Reformschulen sich selbst als Orte, in denen pädagogische Beziehungen von besonderer Qualität gepflegt werden. Es finden sich vielfach Befunde zur ausgeprägten und weit verbreiteten Verbundenheit von Reformschüler:innen mit ihrer Schule (Idel, 2014). Die Semantik dieser Kulturen lässt sich als „reformpädagogischer Code" beschreiben (Idel et al. 2021, S. 286), in dessen Horizont räumliche, materielle, soziale und mediale Schulkulturen ins Werk gesetzt werden sollen, in denen Partizipation, konstante Beziehungen, besondere Lernarrangements, eine heterogene Schüler:innenschaft sowie eine alternative Leistungsbewertung akzentuiert sind. Sie können damit insgesamt als *nähe-orientierte* Schulkulturen verstanden werden (Helsper, 2017). Reformschulen eignen sich als Forschungsfeld nicht zuletzt deswegen, weil sie als ‚andere' Schulen eine Kontingenzöffnung ermöglichen und gegenüber Normalitätsvorstellungen von Schule als Kontrastfolie zur theoretischen Abstraktion anregen. Vor diesem Hintergrund fragt der vorliegende Beitrag nach der Beschreibbarkeit pädagogischer Beziehungsformationen von Schüler:innen zur Organisation Schule im Feld von Reformschulen und antwortet mit unterschiedlichen Theoretisierungsoptionen.

Hierzu werden zunächst (2) vier unterschiedliche theoretische Konzepte einer solchen Beziehungsformation zur Organisation durch die Schüler:innen vorgestellt: Komplizenschaft, Emotion, embryonic society und Verantwortung. Anschließend wird (3) ein empirisches Datum aus dem Blickwinkel aller vier Perspektiven interpretiert, um die jeweiligen epistemischen Möglichkeiten im Sinne eines Werkzeuges zu erproben. In einem Fazit (4) werden die vier Konzepte als sensitizing concepts thematisiert und in die Forschung zum Verhältnis von Schüler:innen und Schule eingepasst. Außerdem werden sie daraufhin befragt, inwieweit sie durch das Feld der Reformschule empirisch präskribiert bzw. inwieweit sie für eine Theorie von Schüler:innen in der Schule verallgemeinerbar sind.

doi.org/10.35468/6251-05

2 Vier Theoretisierungsoptionen des Verhältnisses zur Schule als Organisation aus der Perspektive von Schüler:innen

Wir lassen uns bei unserem theoretischen Zugriff von Latour (2007) inspirieren. Mit der Absicht, Gegenständen möglichst gerecht zu werden, führt er die Unterscheidung von *matters of fact* (Tatsachen) und *matters of concern* (Dinge von Belang) ein, die er als zwei Arten der Gegenstandskonstitution versteht. Als matters of fact versteht er in der Forschung eine Gegenstandskonstitution, bei welcher der Gegenstand bereits ex ante gesetzt und vereindeutigt wird. Er zieht diesem Zugang eine Betrachtung der Gegenstände als matters of concern vor (Latour, 2007, S. 21). Um das zu erläutern, greift er auf das prähistorische isländische Wort ‚alting' (versammeln) zurück. Latour sieht damit seine Aufgabe als sozialwissenschaftlicher Kritiker nicht darin, in der Kritik immer schon zu wissen, womit er es zu tun hat. Vielmehr sieht er sich als jemand, der „den Teilnehmern Arenen bietet, wo sie sich versammeln können" (Latour, 2007, S. 55). Diesem Vorhaben folgend versammeln wir verschiedene theoretische Konzepte als Zugänge, die den epistemischen Zugriff anregen können. Unsere Theoriearbeit läuft demnach nicht auf eine vollintegrierte Theorie hinaus. Wir verstehen sie vielmehr als heuristisch-assoziative Annäherung, mit der wir ein Tableau von Beschreibungsoptionen bereitstellen. Dieses Tableau stellen die folgenden Begriffe der Komplizenschaft (2.1), der Emotion (2.2), der embryonic society (2.3) sowie der Verantwortung (2.4) dar.

2.1 Komplizenschaft

Einen Zugang zur Bestimmung der Beziehung von Schüler:innen zur Schule als pädagogische Organisation bietet Bourdieus strukturtheoretisches Konzept der Komplizenschaft (Bourdieu, 2000). Im Kern geht es Bourdieu in diesem machttheoretischen Ansatz darum, das wechselseitige Aufeinander-Bezogensein von Herrschenden und Beherrschten in der Aufrechterhaltung einer Ordnung symbolischer Herrschaft bzw. Gewalt durch die Einkörperung des Sozialen im Habitus der Subjekte zu beschreiben: „Wir sind über diesen Habitus, über diese inkorporierte Geschichte, immer versucht, Komplizen der Zwänge zu sein, die auf uns wirken, mit unserer eigenen Beherrschung zu kollaborieren" (Bourdieu, 2000, S. 166). Dieses Konzept lässt sich auf die verschiedensten sozialen Verhältnisse und Akteur:innen in einem Feld auslegen. In diesem Beitrag gilt der Blick dem theoretischen Verständnis der Beziehung von Schüler:innen zu ihrer Schule. Sozialtheoretisch ist Komplizenschaft nicht strukturdeterministisch zu verstehen. Es handelt sich nicht um ein Verhältnis mechanischer Unterwerfung oder Einordnung, sondern um eines, in dem die Akteur:innen im kollektiven Zusammenhandeln eine Praxis hervorbringen, auch indem sie sich zu ihr positionieren und sich in Praktiken in eine Passung bringen. Bühler-Niederberger (2011), die dieses Konzept für das Verständnis generationaler Ordnungen in der Kindheitsforschung fruchtbar macht, bringt dies wie folgt zum Ausdruck:

doi.org/10.35468/6251-05

> „Im Falle der Kinder soll mit Komplizenschaft angesprochen sein, dass sie eine generationale Ordnung nicht nur akzeptieren, obschon diese ihr Handlungsspektrum limitiert, sondern dass sie in deren beständiger Strukturierung und Restrukturierung kooperieren. Über die bloße Anpassung hinaus meint das also Leistungen, die sowohl im Erkennen des angestrebten Arrangements bestehen, in der Übernahme des vermutlich der eigenen Person resp. der Gruppe zugedachten Parts, in der Unterstützung für die anderen in deren Parts und im Empfinden von ‚Zufriedenheit' mit den solchermaßen komplettierten Arrangements" (Bühler-Niederberger, 2011, S. 203).

Für die Analyse von Beziehungen zur Schule als pädagogischer Organisation ergibt sich mit Bourdieus Theorem der Komplizenschaft eine kritische Perspektive, die danach fragt, inwieweit sich Schüler:innen zu Kompliz:innen der schulischen Ordnung und somit auch der Pädagogik der Organisation machen. Bourdieu bietet verschiedene Begriffe an, um die Hervorbringung einer Komplizenschaft zu fassen. Er geht davon aus, dass Komplizenschaft dadurch hergestellt wird, dass Akteur:innen – in unserem Fall also Schüler:innen – sich die Doxa, die feldspezifischen Normen, Wahrnehmungsweisen, Wirklichkeitserklärungen und Regeln zu eigen machen, die die Ordnung von Schule als pädagogischer Organisation begründen und die sich die Akteur:innen mehr oder weniger bewusst anzueignen haben. In der Komplizenschaft sind die Schüler:innen Mitspielende, die in ihrem kollektiven Mitspielen die Legitimität der Ordnung, d. h. ihre sozialen Regeln, pädagogischen Orientierungen und das Bildungsverständnis ihrer Schule, deren – mit Bourdieu gesprochen – Illusio teilen und so diese normative Ordnung auch verbürgen. Mit Blick auf das Feld von Reformschulen wäre dann zu untersuchen, wie sich Schüler:innen solcher Schulen zu den Bedürfnissen und Erwartungen ihrer Schule in Passung bringen und somit (an)erkennbar werden – und bleiben. Indem sie dies tun, bestätigen sie die normative Ordnung, stiften die Position der Lehrer:innen als Repräsentant:innen der Organisation und unterstützen diese und den normativen Horizont in und durch eine Fortschreibung.

2.2 Schule als Emotionsraum

Das zweite hier in Anschlag gebrachte Konzept verhandelt Schule als sozialen Raum, der als Emotionsraum gefasst werden kann: als Ort, der eine spezifische affektive Ordnung ausbildet und im Anschluss an die Schulkulturforschung als Emotionskultur bzw. „Affektkartographie" (Reckwitz, 2016, S. 177) untersucht werden kann.

Aus phänomenologischer Perspektive sind Gefühle keine rein innerpsychischen Zustände, sondern leibliche Erlebnisse, die sich mit anderen in zwischenleiblicher Resonanz vollziehen (Fuchs, 2014, S. 18). Sie verbinden Leib, Selbst und Welt und ereignen sich in einem interaktiven Gefühlsraum, der Akteur:innen miteinander verknüpft und Sinn generiert (Fuchs, 2014, S. 15). In diesem Zusammenhang kommt dem Begriff der Atmosphäre zentrale Bedeutung zu. Für Böhme (2013, S. 25) sind Atmosphären „gestimmte Räume", die in der leiblichen Präsenz von Menschen entstehen – als gemeinsame Wirklichkeit von Wahrnehmenden und Wahrgenommenem.

doi.org/10.35468/6251-05

Affekte, Emotionen oder Gefühle werden auch von sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschungszugängen nicht als individuelle innere Regungen, sondern als übergreifende, wirkmächtige Affekte verstanden, die affizierend in die subjektive Leiblichkeit eingreifen. Emotionen übernehmen Wahrnehmungs-, Orientierungs- und Handlungsfunktionen und gelten als Bindeglieder zwischen Subjekten und gesellschaftlichen Institutionen (Scheer, 2016). Organisationen – und damit auch Schulen – greifen somit in das Gefühlsleben ihrer Mitglieder ein. Emotionen können als kulturelle Praxis verstanden werden, wodurch sich der Fokus von „Gefühle haben" zu „Gefühle tun" verschiebt (Scheer, 2016). Sie fungieren als Kommunikations- und Tauschmedien in sozialen Beziehungen, werden körperlich vollzogen, kulturell erlernt und situativ hervorgebracht. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch Schule als ein spezifisch strukturierter Emotionsraum verstehen. Für eine qualitativ-rekonstruktive Forschungsperspektive impliziert dies, Emotionen nicht als subjektive Befindlichkeiten zu betrachten, sondern als Bestandteil einer schulischen Emotionskultur zu rekonstruieren. Das Sprechen von Absolvent:innen über ihre Schule wird damit als Zugang zu einer spezifischen affektuellen Ordnung lesbar.

2.3 Schule als embryonic society

Nach der Betrachtung von Schule als Emotionsraum lässt sich die Frage, wie Schüler:innen eine emotionale, soziale und intellektuelle Verbundenheit zu ihrer Schule entwickeln, drittens in der Verbindung von John Deweys pragmatistischer Bildungstheorie und Wolfgang Klafkis kritisch-konstruktiver Bildungstheorie betrachten: Dewey (1976, S. 32) versteht Schule als „Miniaturgesellschaft (embryonic society)", in der demokratische Lebensformen eingeübt werden. Bildung ist für ihn kein statischer Wissenserwerb, sondern ein fortwährender Prozess sozialer Erfahrung und gemeinsamen Handelns. Verbundenheit entsteht durch Teilhabe: Schüler:innen erleben Selbstwirksamkeit in kooperativen Lernprozessen, übernehmen Verantwortung und finden ihre Interessen im schulischen Leben wieder (Kurz et al., 2022). So wird Schule zu einem Ort, an dem soziale Kohäsion und individuelle Entfaltung einander bedingen.

Klafki (2007) knüpft daran an und erweitert das Verständnis von Bildung als sozialen Prozess um das Selbst-, Mit- und Weltverhältnis. Verbundenheit entsteht hier nicht nur durch Partizipation, sondern durch die Auseinandersetzung mit bedeutsamen gesellschaftlichen, kulturellen und ethischen Fragen – den „epochaltypischen Schlüsselproblemen" (S. 56). Eine Schule, die Fragen nach Gerechtigkeit, Frieden oder Umweltverantwortung thematisiert, fördert Identifikation mit ihr als Ort gemeinsamer Sinnbildung. Bildung versteht Klafki (2007) als wechselseitigen Prozess von Mündigkeit und Solidarität: Schüler:innen sollen ihr Leben selbstbestimmt führen und zugleich Verantwortung für andere übernehmen. Entsprechend braucht Schule Lern- und Lebensräume, in denen sie sich als Subjekte eines gemeinsamen Bildungsprozesses erfahren. Sie eröffnet Möglichkeitsräume, in denen soziale Praktiken – etwa das Erleben, Deuten und Reflektieren unter-

doi.org/10.35468/6251-05

schiedlicher Bedürfnisse – eingeübt werden können. Schüler:innen sind dabei nicht Objekte pädagogischer Maßnahmen, sondern Akteur:innen eines gemeinsamen Bildungsprojekts (Klafki, 2007, S. 52–53).
Aus der Verbindung beider Ansätze lässt sich die folgende These begründen: Die Verbundenheit von Schüler:innen zur Schule hängt wesentlich von den gelebten sozialen Praktiken als konjunktivem Erfahrungsraum ab. Eine dialogische, partizipative und lebensweltlich orientierte Schule fördert emotionale Zugehörigkeit ebenso wie kognitive Identifikation. Verbundenheit ist damit kein Nebeneffekt guter Organisation, sondern Ausdruck einer (reform)pädagogischen Haltung, die Schule als gemeinsames Lebensprojekt begreift.

2.4 Verantwortung

Verantwortung scheint viertens als Begriff interessant, weil er zum einen die Verinnerlichung der pädagogischen Beziehung akzentuiert und zugleich deren Relationalität hervorhebt. Um beides theoretisch gehaltvoll in den Blick zu bekommen, wird hier auf eine subjektivierungstheoretische Perspektivierung von Verantwortung zurückgegriffen (Kuhlmann, 2023): Im Zuge spezifischer Subjektivierungsweisen bringen sich Subjekte in konkreten (Selbst-)Adressierungen im Horizont gesellschaftlicher Schablonen je spezifisch und wechselseitig sowie vor dem Hintergrund von Normen sozialer Anerkennbarkeit hervor. Dabei wird ausgehandelt und zugeschrieben, welche Subjekte über Handlungsmacht, Zuständigkeit und Rechenschaftspflicht verfügen. Als wechselseitige Kategorie wird auch Macht entworfen. Im Anschluss an Butler (2001, S. 8) wird der Subjektivierungsprozess als „ein paradoxes Geschehen der unterwerfenden Ermächtigung bzw. ermächtigenden Unterwerfung" verstanden (Kuhlmann, 2023, S. 1). Verantwortung lässt sich damit als Relationsmodus und Sich-Verbinden mit der pädagogischen Macht der Schule durch Schüler:innen verstehen, unter die sie sich unterordnen, um dort zugleich handlungsmächtig zu werden, indem sie für sie eintreten. Für die Frage nach der machtvollen pädagogischen Beziehung zur *Schule als Organisation* lässt sich ein „Sprechen über eigene und fremde Verantwortlichkeiten" als Indikator einer „‚organisierende[n] Gruppe" in den Blick nehmen (Kuhlmann, 2023, S. 293). Verantwortung tritt dabei nicht nur als sprachlich und rational vermittelte normative Wissensordnung in Erscheinung, sondern wird als emotionales Phänomen konzeptionalisiert, in dessen Horizont inkorporiertes Wissen sich z. B. in einem „Verantwortungsgefühl" niederschlägt (Kuhlmann, 2023, S. 107), welches dem Prozess der Subjektivation zu eigen sein kann.

3 Theorie @ work: Beispielinterpretationen

Das zur theoretischen Perspektivierung und Interpretation herangezogene Datum stammt aus einer Absolvent:innenstudie an einer Freien Alternativschule, die die Jahrgänge 1–10 umfasst. Hierfür wurden zwanzig ehemalige Schüler:innen zu ihren Erfahrungen an und zu ihrer weiteren Schul- und Berufslaufbahn nach der

doi.org/10.35468/6251-05

Zeit auf der Freien Alternativschule mittels episodischer biographisch-narrativer Interviews befragt. Die Auswertungen sind im Folgenden theoriegebunden jeweils etwas unterschiedlich vorgenommen worden, alle Auswertungen lassen sich jedoch im Horizont qualitativ-rekonstruktiver Verfahrensweisen verstehen (Wohlrab-Sahr & Przyborsky, 2021).
Der Interviewte Jan hat die Schule zum Interviewzeitpunkt vor fünf Jahren mit dem erweiterten Realschulabschluss verlassen und studiert Politikwissenschaft. Jan gibt im fast zweistündigen Interview an, dass er „sehr gut mit dem System zurechtkam" (Jan: § 57), obwohl eine solche Passung nicht für alle Schüler:innen gelte. Er misst der Schule insgesamt eine positive Bedeutung in seiner Biographie bei. Nach einer Episode, die Verbundenheit zu seinen Lehrkräften dokumentiert, erzählt er:

> wo ich auf jeden fall sagen muss; dass es mich bisschen traurig gemacht hat (.) wenn man in der schule weg ist und einen bisschen etwas reflektierteren blick drauf kriegt // mhm// ist einfach °hhh dass geld ist immer ein thema (.) die schule ist nahezu immer seit ich denken kann auch pleite //ja// weil teilweise die schüler auch mit dem eigentum der schule KOMPLETT KOMPLETT respektlos umgehen //ok// da werden dinge zerSTÖRT und dinge kaPUTT gemacht und (.) dann muss man das natürlich irgendwie ersetzen. und die schule hat eigentlich ein konstantes geldproblem. //ja// und das ist so eine sache. wenn ich jetzt einen haufen zehnjähriger jungs einfach mehr oder weniger machen_lasse_was_sie_wollen, naja dann kann auch mal was kaputt gehen. // (lacht) ja// es sind zehnjährige jungs. und dann ist aber auch das problem das irgendwie zu ersetzen. wenn ich dann irgendwie:: fußball spiele, und dann fliegt ein ball mal ausversehen gegen ne uhr, und die uhr fällt runter, dann musst du irgendwie rauskriegen, wie kriegt die klasse jetzt eine neue uhr. sowas //ja// es ist schon häufiger passiert das mal hier und da was kaputt geht, und, die schule hat also ein konstantes geldproblem, eigentlich seit ich denken kann. (Jan: § 35-36)

3.1 Komplizenschaft: Zwischen Verbürgung und Kritik

Das Segment zeugt von einer ausgeprägten Komplizenschaft mit seiner Schule, der Jan Ausdruck verleiht. Bezeichnend für seine Verbundenheit mit der Schule ist die Rahmung durch ein Beispiel, das die prekäre ökonomische Existenz der Organisation ins Zentrum rückt. Der pädagogische Horizont der Schule wird hier nur knapp angesprochen. Als Jan auf das respektlose Verhalten von Schüler:innen zu sprechen kommt, merkt er an: „wenn ich jetzt einen Haufen zehnjähriger Jungs einfach mehr oder weniger machen lasse was sie wollen naja dann kann auch mal was kaputtgehen". Auch wenn das Verhalten der Schüler:innen mehr oder weniger als entwicklungsnormales Handeln von Zehnjährigen entdramatisiert wird – und im Kontext der pädagogischen Orientierungen der Schule als Alternativschule wahrscheinlich erlaubt ist –, verdichtet sich doch darin ein negativer Gegenhorizont, indem weniger die Schüler:innen als vielmehr auch die Schule kritisiert wird. Aus den alternativpädagogischen Orientierungen der Schule resultiert das Risiko eines Verhaltens von Schüler:innen, die (ohne dies zu wollen) der

doi.org/10.35468/6251-05

Schule Schaden zufügen, der eben existenziell ist. Insofern zeigt sich hier ein differenziertes Komplizenschaftsverhältnis von Jan: Einerseits verbürgt Jan in seinem Sprechen über die Schule ihre Doxa und betrauert die prekäre Existenz, andererseits spricht er an, dass diese Bedrohung nicht einfach nur aus der individuell verursachten Respektlosigkeit der Zehnjährigen entsteht, sondern dass dies auch durch die alternativpädagogische Ordnung der Schule selbst zugelassen wird. Insofern lässt sich seine Äußerung auch als kritische Distanzierung lesen, die die Komplizenschaft als solche aber nicht in Frage stellt, sondern in dieser situiert ist.

3.2 Emotion: Die „arme Schule" als affektuelle Ordnung

An der kurzen Textpassage lassen sich Aspekte eines schulischen Emotionsraums erkennen:
Im rückblickenden Sprechen über seine ehemalige Schule stellt Jan fest, „dass Geld […] immer ein Thema" in der Schule sei, sogar seit er denken kann, und dass die Thematisierung eines finanziellen Mangels sein Aufwachsen dauerhaft begleitet hat. Dass es sich dabei nicht nur um ein zeitlich konstantes, sondern vor allem ein emotional mobilisierendes Thema handelt, zeigt sich im affektiv aufgeladenen Sprechen über das Fehlverhalten der Schüler:innen, die nach Jans Darstellung Anteil an der Finanznot tragen. Unabhängig von ihrer faktischen Tragfähigkeit erfüllt diese Deutung eine affektive Funktion: Durch seine emotional zugespitzte Beschreibung erzeugt Jan einen „gestimmten Raum", eine allgemeine Stimmung oder Atmosphäre von Prekarität, die er aus seiner heutigen Sprecherposition heraus problematisiert.
Im anschließenden Textverlauf beschreibt Jan eine schulische Praxis, in der Affekte nicht diszipliniert, sondern zugelassen und mobilisiert werden – etwa wenn Jungen im Inneren des Gebäudes Fußball spielen. Es entsteht das Bild einer Gemeinschaft, die körperliche Aktivität und emotionale Entfaltung ermöglicht. Mit dem Wechsel in die Ich-Perspektive („wenn ich jetzt einen Haufen zehnjähriger Jungs…") verschieben sich die Bedeutungen: Aus respektlosen Schülern werden spielende Kinder; aus mutwilliger Zerstörung wird ein Missgeschick; die kaputte Uhr wird zur gemeinschaftlich zu lösenden Aufgabe. Die emotionale Tonlage entspannt sich zugunsten von Empathie und Verbundenheit, und Jan rekonstruiert dabei erneut die besondere Atmosphäre der Schule.
Die Figur der „armen Schule" (im Text durch wiederkehrende Formulierungen wie „immer pleite" oder „konstantes Geldproblem" verankert) erzeugt eine emotionale Ambivalenz: Von „außen", also von Jans heutigem reflektiertem Standpunkt aus, steht sie für Mangel und Bedrohung, was bei Jan zunächst Traurigkeit, anschließend Empörung erzeugt; von „innen", wenn Jan die Atmosphäre im Erinnern wiederbelebt, steht sie für eine besondere Gemeinschaft und Identität. Knappheit erscheint damit nicht nur als Defizit, sondern zugleich als gemeinschaftsstiftende Erfahrung und Modus der Besonderung. Die Passage zeigt exemplarisch, wie sich das Thema Geld durch den schulischen Raum bewegt und Affekte mobilisiert, und wie schulische Atmosphären Wahrnehmung strukturieren, Subjekte affizieren und

doi.org/10.35468/6251-05

Zugehörigkeit prägen. Die „arme Schule" erweist sich so als affektuelle Ordnung, in der Mangel zugleich problematisiert und identitätsstiftend integriert wird.

3.3 Embryonic society: Verbundenheit und kritische Auseinandersetzung

Bezieht man die theoretischen Überlegungen zur Schule als embryonic society auf das empirische Datum im Kern des Beitrages, ergibt sich die folgende Interpretation:

Die Äußerung des Schülers zeigt eine deutliche Reflexion über das Verhältnis zwischen individueller Verantwortung, gemeinschaftlichem Handeln und den strukturellen Bedingungen der Schule. Er nimmt seine Schule als einen Ort wahr, der durch materielle Knappheit und mangelnden sorgsamen Umgang mit gemeinschaftlichem Eigentum geprägt ist. Diese Beobachtung löst bei ihm Traurigkeit aus – ein Hinweis auf emotionale Verbundenheit und auf die Fähigkeit zur empathischen Perspektivübernahme gegenüber der Institution Schule.

Im Lichte von John Dewey (1976) lässt sich diese Reflexion als Ausdruck einer gelungenen Erfahrung des *learning by living* deuten. Der Schüler hat – offenbar im Rückblick – gelernt, schulisches Leben nicht nur als Konsum von Unterricht, sondern als gemeinschaftliches Projekt zu begreifen, in dem Handlungen Konsequenzen für das Ganze haben. Deweys Idee der Schule als demokratische Gemeinschaft, in der Verantwortung praktisch eingeübt wird, findet hier Widerhall: Der Schüler erkennt implizit, dass das Verhalten Einzelner (z. B. Zerstörung von Schuleigentum) das Wohl der Gemeinschaft beeinträchtigt. Seine Aussage zeigt somit ein Bewusstsein für kollektive Verantwortung und die Notwendigkeit gemeinschaftlicher Aushandlung von Regeln und Ressourcen.

Aus der Perspektive Wolfgang Klafkis (2007) wird darüber hinaus die Spannung zwischen dem Bildungsanspruch und der realen Schulkultur deutlich. Die vom Schüler beschriebene Situation verweist auf eine Schule, die in ihrer materiellen Armut und im respektlosen Umgang mit Eigentum kaum jene Bedingungen bereitstellt, die für die Entwicklung von Verantwortung und Solidarität notwendig sind. Dennoch zeigt der Schüler eine Haltung, die Klafkis Ideal einer mündigen und solidarischen Persönlichkeit nahekommt: Er reflektiert die Situation verständnisvoll („es sind zehnjährige Jungs") und zugleich kritisch – mit dem Wunsch nach einem verantwortungsvolleren Umgang mit dem Gemeinsamen. Diese Haltung deutet auf eine Form von Bildung im klafkischen Sinne hin: eine Verbindung von Selbstbestimmung, Mitverantwortung und Solidaritätsfähigkeit.

Im Zusammenspiel beider Theorien wird deutlich: Die Aussage macht erfahrbar, dass schulische Verbundenheit nicht nur aus positiven Identifikationen entsteht, sondern auch aus der kritischen Auseinandersetzung mit Defiziten der eigenen Schule. Gerade die Fähigkeit, Missstände wahrzunehmen, sie zu deuten und emotional darauf zu reagieren, kann als Zeichen einer entwickelten Beziehung zur schulischen Gemeinschaft verstanden werden – und zugleich als Ausdruck einer gelungenen Bildung im Sinne Deweys und Klafkis, die auf die Gestaltung einer humanen, solidarischen und demokratischen Gesellschaft zielt.

doi.org/10.35468/6251-05

3.4 Verantwortung in pädagogischer und organisationaler Perspektive

Jans emotionale Rahmung („traurig sein") lässt sich als affirmative und emotionale Involvierung in das Erzählte verstehen. Vor diesem Hintergrund ruft er die dauerhaft prekäre Finanzlage der Schule auf und zeigt damit, dass er über einen für Schüler:innen eher außergewöhnlichen Einblick in die organisationalen Belange seiner Schule verfügt.

Jan thematisiert in seinen folgenden Ausführungen Verantwortlichkeit auch über das damit verbundene Gefühl hinaus. Indem er dies sprachlich vollzieht, folgt er einer vorgegebenen Verantwortungsnorm, mit der er sich trauernd verbindet. Die Schüler:innen werden durch die Verwendung des Passivs („werden zerstört") und unbestimmter Pronomen („man") performativ eher abgeblendet, im Laufe der Erzählung als „haufen zehnjähriger jungs" infantilisiert, ihr Handeln mit „ausversehen" als non-intentional gekennzeichnet – womit ihre Verantwortlichkeit infrage steht. In der Formulierung „machen lasse was sie wollen", wird das diskursive Versatzstück eines kritischen Sprechens über geöffnete Lernarrangements als Laisser-faire aufgerufen, das die Möglichkeitsbedingung für den entstandenen Schaden herstellt. Die Episode von der Zerstörung der Uhr erscheint damit in doppelter Hinsicht als symbolische Erzählung für die Fragilität der Schule: Einerseits mit Blick auf ihre materielle Situation, die nahe an eine finanzielle Existenzfrage heranreicht. Andererseits mit Blick auf die in der Schule prominent gesetzte Norm der Verantwortungsübernahme durch die Schüler:innen, die sich in der erzählten Szene nicht vollzieht, womit auch die Schule ihrem pädagogischen Anspruch nicht nachkommt. Darüber kann man traurig sein. Jan entwirft nun sich selbst in dieser Situation als verantwortliches Subjekt, *indem* er die Geltung einer Norm von Verantwortung biographisch erzählt und in der reflexiven Distanz mit dem Gefühl der Trauer in Verbindung bringt.

Verantwortung als Modus der pädagogischen Beziehung zur Organisation zeigt sich also erstens im selbst-subjektivierenden Sprechen auf der Suche nach Verantwortlichkeit für die organisationalen Belange. Zweitens zeigt sich Verantwortung bezogen auf pädagogisch-sinnhafte Belange, wenn sich Jan im Horizont pädagogischer Normen als pädagogisches Subjekt herstellt und damit in die Aushandlung um Verantwortung und den pädagogischen Sinn seiner Schule einfädelt. Verantwortung lässt sich gerade im untersuchten Kontext auch als Beziehungsgestaltung mit der pädagogischen Macht der Schule durch Jan verstehen. Im Erringen von Handlungsmacht in Form von Verantwortung tritt er als Absolvent dann weniger als *Objekt der* Erziehung, sondern tritt vielmehr als *Subjekt in der* Erziehung in Erscheinung.

doi.org/10.35468/6251-05

4 Fazit: Die Bedeutung des organisationalen Verhältnisses für die Schul- und Schüler:innentheorie

Mit Schneider und Helsper (2022, S. 229) lässt sich feststellen, dass Kinder und Jugendliche „nicht als passive Bildungsadressat:innen verstanden" werden können, die bloß Objekte der pädagogischen Beziehung sind. Eine entsprechende Forschung zum Schüler:innenhabitus identifiziert Sinnmuster insbesondere nach Schulformen und rekonstruiert dabei Habitus der Bildungsexzellenz, des Bildungsstrebens, der Konformität und Bildungsnotwendigkeit, oder auch der Bildungsfremdheit (Helsper et al., 2018; Kotzyba, 2021). Das Verhältnis von Schüler:innenhabitus und Institution wird hier begrifflich als ‚Passung' beschrieben. Diese Studien zeigen eher, welche Sozialisationswirkungen Schulen für Schüler:innen hinsichtlich schulischer Bildung haben können, weniger genau allerdings, wie sich diese zu ihren Schulen als pädagogischen Sozialisationsinstanzen verhalten und die organisationale pädagogische Beziehung deutend mitgestalten. Gleiches gilt für die Funktionen, die Fend in der Neuen Theorie der Schule (2008, S. 54) hinsichtlich der Schüler:innen formuliert. Es sind solche, die die Schule für Schüler:innen bereitstellt. Wie sie als Objekt einer Beziehungsgestaltung vonseiten der Schüler:innen dasteht, bleibt hierbei offen.

In unseren Erprobungen haben wir den Versuch unternommen, diese Lücke zu schließen, indem wir entsprechende sensitizing concepts über Schüler:innen in einer organisationalen pädagogischen Beziehung begrifflich ausgeschärft und als theoretische Linsen auf ein exemplarisches Datenmaterial bezogen haben. Mit dem Begriff der *Komplizenschaft* wurde der Schüler Jan als Mitspielender der schulischen Ordnung sichtbar. Wird er dabei einerseits im Horizont der Alternativschule positiv anerkennbar, zeigte sich andererseits eine Differenzierung dieser Komplizenschaft: Jan verbürgt die Doxa der Schule, zugleich vollzieht er im Rahmen seiner Komplizenschaft eine Distanznahme. Mit den folgenden theoretischen Perspektivierungen konnte dies weiter ausgeleuchtet werden: In einer Perspektive, die *Emotionen* nicht als subjektive Befindlichkeiten, sondern als Bestandteil einer schulischen Emotionskultur begreift, konnten zwei Sphären identifiziert werden: Eine vergemeinschaftende und mobilisierende Innensphäre und eine reflexive und kritische Außensphäre. Mit Rückgriff auf Deweys (1976) *embryonic society* und den *Bildungsbegriff* Klafkis (2007) wurde Jans Äußerung als Verbundenheit im gemeinschaftlichen Projekt Schule in der kollektiven Aushandlung um Regeln und Ressourcen sowie als kritische und mündige Rückfrage danach verstanden, ob die Bedingungen für die Entwicklung von Verantwortung und Solidarität vorhanden sind. Schließlich wurde *Verantwortung* als relationales Prinzip fassbar, mit dem aufgeschlüsselt werden konnte, dass der ehemalige Schüler Jan sich mit den organisationalen und pädagogischen Belangen der Organisation verbindet und sich über diese als verantwortlich gewordenes Subjekt in der Erziehung positioniert. Über die Zugriffe hinweg zeigt sich vor allem zweierlei: Zum einen wurde theoretisch wie empirisch sichtbar, wie eng die Subjektkonstitution mit einem

doi.org/10.35468/6251-05

pädagogischen Verhältnis zur Institution verbunden ist, zum anderen, dass diese Verbindung stark über Emotionalität geführt werden kann.
Wenngleich die hier aufgeworfenen Konzepte sicher auch für Analysen an Regelschulen zielführend sein können, scheint unser Zugang auch durch das Feld der Reformschulen präfiguriert, das uns Anlass zur Suche nach theoretischen sensitizing concepts gab: Wie beschrieben tendieren Schüler:innen von Reformschulen zur Affirmation und Nähe. Eine interessante Forschungsperspektive wäre es demnach, Konzepte auszuwählen, die weitere heuristische sensitizing concepts anbieten. Beispielhaft hierfür wäre etwa die Studie von Morinaj et al. (2019), die negative Einstellungen von Schüler:innen, die diese zur Schule etwa vor dem Hintergrund von Selektionsdruck hervorbringen, untersuchen und diese mit dem Begriff der Entfremdung verbinden.

Literatur

Bennewitz, H., de Boer, H., & Thiersch, S. (2022). Einleitung. Schüler:innen in der Forschung. In *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 11-20). Waxmann.

Böhme, G. (2013). *Architektur und Atmosphäre.* Wilhelm Fink.

Bourdieu, P. (2000). *Die zwei Gesichter der Arbeit. Interdependenzen von Zeit- und Wirtschaftsstrukturen am Beispiel einer Ethnologie der algerischen Übergangsgesellschaft.* UVK.

Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume.* Juventa.

Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung.* Suhrkamp.

Dewey, J. (1976). The School and Society. In J. A. Boydston (Hrsg.), *J. Dewey, The Middle Works, Volume 1: 1899–1901* (S. 1–109). Southern Illinois University Press Feffer & Simons, Inc..

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fuchs, T. (2014). Verkörperte Emotionen. Wie Gefühle und Leib zusammenhängen. *Psychologische Medizin, 25*(1), 13–20.

Harring, M., Rohlfs, C., & Palentien C. (2022). Die Sicht von Schülerinnen und Schülern auf Schule und Unterricht. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (3. Aufl., S. 1357–1378). Springer VS.

Helsper, W. (2017). Lehrer-Schüler-Beziehungen in reformpädagogischen Schulen. In T.-S. Idel. & H. Ullrich (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik* (S. 353–371). Beltz.

Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus* (Bd. 64). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6

Hoppe, M. (i.E.). (Narrative) Interviews als empirischer Zugang in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung. In K. Geipel, M. Hoppe, B. Kleiner, S. Koch, P. Künstler, A. Otzen, N. Rose, M. Schmidt, S. Strauß, & S. Terstegen (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung*. transcript.

Idel, T.-S. (2014). Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung an Reform- und Alternativschulen. Schulbiographische Passungen und Subjektivierungserfahrungen. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext der Schule* (S. 687–705). VS Verlag.

Idel, T.-S., Ullrich, H . & Pauling, S. (2021). Reform- und Alternativschulen. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 385–410), Springer VS.

doi.org/10.35468/6251-05

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* Beltz.

Kotzyba, K. (2021). *Schüler:innen mit Migrationshintergrund an exklusiven Gymnasien. Eine rekonstruktive Studie zu Schülerhabitus.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34572-3

Kowalski, M. (2022). Schüler:innen und ihre Beziehungen zu Lehrkräften. In H. Bennewitz, H. de Boer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 252–261). Waxmann.

Kuhlmann, N. (2023). *‚Verantwortung' als pädagogischer Topos. Anerkennungstheoretische Perspektiven*. Beltz Juventa.

Kurz, B., Zenke, C. T., Beadle, K., Dieckmann, J. W., Drah, C., Hofmann, C., & Matthias, A. (2022). LabSchoolsEurope: Partizipative Schulforschung und Demokratiepädagogik in europäischen Laboratory Schools. Schule–Forschen–Entwickeln. In *Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 1, 148–158.

Latour, B. (2007). *Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*. Diaphanes.

Morinaj, J., Hadjar, A., & Hascher, T. (2019). School alienation and academic achievement in Switzerland and Luxembourg. A longitudinal perspective. *Social Psychology of Education, 23*, 279–314.

Reckwitz, A. (2016). Praktiken und ihre Affekte. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 163–181). transcript.

Scheer, M. (2016). Emotionspraktiken. Wie man über das Tun an die Gefühle herankommt. In M. Beitl & I. Schneider (Hrsg.), *Emotional Turn?! Europäisch ethnologische Zugänge zu Gefühlen & Gefühlswelten* (S. 15–36). Verein für Volkskunde.

Schneider, E. & Helsper, W. (2022). Schülerbiographien, Schulkarrieren und Schullaufbahnen. In H. Bennewitz, H. de Boer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 229–240). Waxmann.

Wohlrab-Sahr, M. & Przyborski, A. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch.* De Gruyter/Oldenbourg.

Autor:innen

Pauling, Sven, Dr.
ORCID: 0009-0005-3537-2386
Universität Bremen & Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Reform- und Alternativschulen, rekonstruktive Schulforschung, Normativität in der Schulforschung
sven.pauling@uol.de

Adam, Christiane, Dr.,
Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft
ORCID: 0009-0003-4822-8864
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft Mannheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Waldorfpädagogik in Bezug auf Diversität und Bildungsgerechtigkeit
christiane.adam@alanus.edu

doi.org/10.35468/6251-05

Gold, Johanna, Dr.,
Akademische Oberrätin a.Z.
Universität Bielefeld
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Schul- und Bildungsforschung, Heterogenität und Bildungsdisparitäten , Habitusgenese und –transformation
johanna.gold@uni-bielefeld.de

Idel, Till-Sebastian, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0003-2614-5980
Carl von Ossietzky Universität Bremen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulreform und Schulentwicklung, Transformation von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität, qualitative Methoden
till-sebastian.idel@uol.de

Wilke, Yannik, Dr.
wissenschaftlicher Mitarbeiter
ORCID: 0000-0002-8207-6994
Universität Bielefeld
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsorientierte Schulforschung und Schulentwicklung, Lernprozessbegleitung und Leistungsbeurteilung
yannik.wilke@uni-bielefeld.de

doi.org/10.35468/6251-05