

Vorbemerkung

Wir haben alle selbst zehn, zwölf, dreizehn Jahre oder länger als Schüler oder Schülerin am Unterricht teilgenommen. Wir kennen den Schülerjob aus eigener Anschauung nur zu gut. Was lässt sich darüber noch Neues sagen?

In dieser unabweisbaren *Bekanntheit* des Untersuchungsgegenstandes liegt die größte Herausforderung für die vorliegenden Studien. Die Ethnographie eines so vertrauten Feldes, wie es der Schulunterricht darstellt, hat sich einem doppelten Gütekriterium zu stellen. Einerseits müssen die Leserin und der Leser sagen können: Ja, das stimmt, so habe ich es erlebt, das entspricht meiner Erfahrung – ein harter Test für die „Validität“ der Analysen. Andererseits muss die Lektüre die Reaktion hervorrufen: So habe ich das aber noch nicht gesehen – anderenfalls wären die Analysen überflüssig. Der Anspruch der in diesem Band präsentierten ethnographischen Studien muss es also sein, einen *neuen* Blick auf das (allzu) vertraute Geschehen des Unterrichtsalltages zu entwickeln.

Dank

Dieses Buch basiert auf einem Forschungsprojekt, das unter meiner Leitung von 2001 bis 2005 am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanziert wurde. Das Projekt mit dem Titel „Jugendkultur in der Unterrichtssituation“ zielte auf die grundlegende ethnographische Erkundung, wie Jugendliche mit schulischem Unterricht umgehen, wie sie die situativen und interaktiven Anforderungen des Unterrichts handhaben.

Viele Personen waren an der Entstehung dieses Buches beteiligt. Ihnen möchte ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen. An erster Stelle sind Hedda Bennewitz und Michael Meier, die wissenschaftlichen Mitarbeiter des Projektes, und Kerstin Jergus als Forschungspraktikantin zu nennen. Sie haben die Feldforschung durchgeführt und ihr Anteil an diesem Buch geht weit über das hinaus, was als namentlich gekennzeichnete Zitate aus den Beobachtungsprotokollen sichtbar wird. Michaela Böhme, Olaf Jahnke, Kerstin Jergus, Steffen Kleint, Mathias Müller und Anna Roch haben als studentische Hilfskräfte in dem Projekt mitgearbeitet. Alle in diesem Buch entwickelten Ideen und Beschreibungen sind in der Projektgruppe intensiv diskutiert worden. Klaus Amann und Elisabeth Mohn waren als Videographen an dem Projekt beteiligt und haben erheblich zur Erweiterung und Vertiefung des Forschungsprozesses beigetragen. Die Fotos in diesem Buch stammen aus den Videoaufnahmen von Elisabeth

Mohn. Die Videographie erscheint als DVD beim Institut für den Wissenschaftlichen Film (Mohn/Amann 2006).

Darüber hinaus ist der Arbeitszusammenhang des ZSL zu nennen, der nicht nur einen förderlichen und angenehmen Rahmen für den wissenschaftlichen Alltag bietet, sondern auch einen wichtigen Kontext für die Präsentation, Diskussion und Präzisierung der Analysen. Für Diskussionen und Rückmeldungen bedanke ich mich insbesondere bei Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer, Heinz-Hermann Krüger, Sibylle Reinhardt, Hartmut Wenzel, Christine Wiezorek und Katrin Zaborowski.

Außerdem haben Juliane Brandstätter, Arno Combe, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff, Helga Kelle und Ulla Linnemann zu unterschiedlichen Zeitpunkten das Manuskript oder Teile davon gelesen und wertvolle Hinweise zur Überarbeitung gegeben.

Die Arbeit ist von Werner Helsper, Heinz-Hermann Krüger und Klaus-Jürgen Tillmann begutachtet und vom Fachbereich Erziehungswissenschaften in Halle als Habilitationsschrift angenommen worden.

Kerstin Jergus, Mathias Müller und Annika Möller danke ich für die redaktionelle Bearbeitung und Formatierung.

Schließlich ist den Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern der beiden Schulklassen zu danken, die ich hier nicht namentlich nennen kann. Sie haben uns aufgenommen, haben uns über Jahre hinweg ihren Alltag beobachten lassen und haben durch ihre Offenheit und ihr Vertrauen diese Untersuchung erst möglich gemacht.

1. Einleitung: Teilnahme am Unterricht

1.1 Die Fragestellung

Diese Arbeit fragt nach den grundlegenden praktischen Anforderungen an Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtssituation: Was tun Schüler im Unterricht und *wie* tun sie es? Welche Bedeutung kommt dabei dem Kontext der Schulklasse zu? Wie beziehen sich die Schülerinnen aufeinander, während sie gemeinsam am Unterricht „teilnehmen“? Während wir einiges über die Probleme und Anforderungen des Lehrerhandelns wissen, ist erstaunlich wenig über die praktischen, situativen Probleme des Schülerhandelns bekannt.

„Teilnahme am Unterricht“ – dieser Titel beschreibt sowohl den Gegenstand als auch die Methode der Untersuchung. Zunächst sei der Untersuchungsgegenstand umrissen. Schülerinnen und Schüler nehmen am Unterricht teil: Das kann Verschiedenes heißen. Die erste, geläufige Konnotation richtet sich auf die „Beteiligung“ von Schülern im Unterricht, die aktive Teilnahme, auch „Mitarbeit“ genannt, oder zumindest das „Verfolgen“ des Unterrichts. Auf diese „Teilnahme“ von Schülerinnen und Schülern richten sich die Bemühungen von Lehrkräften und die schulpädagogische Reflexion. Ein zweiter, umfassenderer Begriff von Teilnahme bezieht sich auf die *Unterrichtssituation*. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind hier die Anwesenden, diejenigen, die gemeinsam dieser Situation ausgesetzt sind und die zugleich gemeinsam diese Situation konstituieren und aufrechterhalten. Man kann Teilnehmer der Situation sein, ohne am Unterricht im engeren Sinn „teilzunehmen“. Diese zweite, grundlegendere Form der Teilnahme hat die Schulpädagogik bislang weniger im Blick.

Die komplexe Verschränkung der beiden Aspekte des Teil-Nehmens und des Teil-Seins kommt in einer Schilderung von Markowitz (1986, S. 9) zur Sprache:

„Man sitzt in einer Schulklasse und beobachtet Unterricht. Aber man bekommt diese Empfindungen kaum in den Griff. Man verspürt die Klasse als einen Zusammenhang, ist irgendwie beeindruckt von der Gegenwart anderer. Aber jedes bewusste Hinsehen auf einen Schüler, den Lehrer oder Gegenstände im Klassenzimmer – all das zeigt nur Einzelheiten, nicht jedoch dieses eigentümliche Phänomen, genannt „Schulklasse“. Man empfindet sich in einem Kontext, aber man kann ihn nicht greifen. Es ist spürbar, dass die Anwesenden mit ihrem Verhalten so-

wohl einen Zusammenhang konstituieren, zugleich aber auch ihr Verhalten an solch einem Zusammenhang orientieren.“

Damit ist auch etwas über den Begriff des „Unterrichts“ gesagt, auch dieser wird in doppeltem Sinn gebraucht: Als Unterrichtssituation wird hier all das verstanden, was während der für „Unterricht“ vorgesehenen Zeit in dem dafür vorgesehenen Raum geschieht – unter der Bedingung der Anwesenheit der Beteiligten. Dieses erweiterte Verständnis von Unterricht schließt all jene Beschäftigungen, Bezugnahmen und Aktivitäten ein, die (anscheinend) nichts mit dem „eigentlichen“ Unterricht zu tun haben. Was aber ist dann der eigentliche „Unterricht“? Das ist empirisch zu untersuchen: Was wird von Beteiligten als „Unterricht“ im engeren Sinn gehandhabt? Wie stellt sich die Unterscheidung zwischen dem „Unterricht“ und den anderen, „unterrichts-fremden“ Tätigkeiten in der Situation dar und welche Bedeutung kommt dieser Unterscheidung zu? – Diese Fragen stellen sich in neuer Weise, wenn man den Blick von der Zentrierung auf die Lehrperson löst und auf die Praxis des Schülerhandelns richtet. Das Bild vom Unterricht als einer die ganze Klasse gemeinsam und gleichermaßen betreffende Veranstaltung, deren Sinn in Lehr-Lernprozessen liegt, wird fragwürdig. Die Vielfalt, die Ungleichzeitigkeit und das Fragmentarische des Geschehens werden evident, und die Frage, was eigentlich den „Unterricht“ ausmacht, wird immer komplizierter.¹ Rusch und Thiemann (2003, S. 5) berichten von einer ähnlichen Erfahrung:

„Zu undifferenziert hängt die Schulwissenschaft am Bild der Schulklasse als einem wabernden, unklaren Block fest, der von der steuernden, planenden Zentralmacht kollektiv bewegt wird. Die vermeintliche Zentralmacht ist ebenso wie die ihr entgegenstehende vermeintlich monolithisch vereinte Schulklasse ein verabschiedenswertes Konstrukt. Die Schulklasse kommt vielmehr einem Schauplatz nahe, der von wechselnden Akteuren besetzt wird, deren Handlungen unter den Augen eines wachsamem Publikums stattfinden, das sie mit Kommentaren, Zwischenrufen, unartikuliertem Geschrei begleitet.“

In diesem Buch geht es um beide Aspekte von „Teilnahme“ und beide Begriffe vom „Unterricht“ sowie um deren Verhältnis zueinander: Wie gestaltet sich die „Teilnahme“ am „Unterricht“ (im engeren Sinn) unter den Bedingungen der Teilnahme an der Unterrichtssituation? Und was bedeutet es für die Teilnahme an der Unterrichtssituation, dass man auch am „Unterricht“ „teilnimmt“? All dies kann nur in Erfahrung bringen, wer selbst an der Unterrichtssituation teilnimmt.

1 Selbstverständlich gibt es etablierte Definitionen vom „Unterricht“, der in der Regel als „gezielte Planung, Organisation und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen“ (Helsper/Keuffler 2004, S. 91) verstanden wird. Doch solche Definitionen bestimmen den Unterricht gewissermaßen von außen und von seinem Zweck her, in der vorliegenden Arbeit soll nach der Bestimmung des Unterrichts aus der Analyse der Situation heraus gefragt werden.

„Teilnahme am Unterricht“ bezeichnet also auch die Forschungsstrategie, die diesem Buch zu Grunde liegt: Wir haben als Forscher am Unterricht teilgenommen um Einblicke in die Bedingungen dieser Teilnahme zu erhalten. Im Rahmen des DFG-Projektes „Jugendkultur in der Unterrichtssituation“ haben Hedda Bennewitz, Kerstin Jergus, Michael Meier und ich über viele Wochen hinweg als teilnehmende Beobachterinnen und Beobachter im Unterricht zweier (sehr unterschiedlicher) Schulklassen gesessen, um möglichst genau aufzuzeichnen und zu beschreiben, was die Schülerinnen und Schüler tun und wie sie die Situation handhaben.²

Die Untersuchung konzentriert sich auf das siebte und achte Schuljahr, auf eine Zeit, in der der Umgang mit dem Unterricht und seinen Anforderungen eine spezifische Ausprägung erfährt. Diese Zeit gilt schulpädagogisch als das „schwierigste“ Alter.³ Die Phase der „Adoleszenz“ geht auf die ganze Schülerlaufbahn gesehen mit der größten „Schulferne“ einher. Zugleich scheint sich in diesem Alter ein instrumentell-strategischer Umgang mit der Schule herauszubilden, der sich in dem Bild vom „*Schülerjob*“ verdichtet: Man tut, was zu tun ist, ohne damit (vollständig) identifiziert zu sein. Man kommt seinen Verpflichtungen nach, ohne grundsätzlich nach Sinn und Legitimität zu fragen, und das alltägliche Tun ist wesentlich von Routine und Pragmatismus geprägt. Dieses Buch beschreibt also, wie Siebt- und Achtklässler mit der Unterrichtssituation umgehen, wie sie sich auf den „Unterricht“ und aufeinander beziehen. Es geht darum, den spezifischen Umgang mit den Anforderungen der Unterrichtssituation in diesem Alter herauszuarbeiten, um die Konturen des „Schülerjobs“ deutlich werden zu lassen und seine konkrete Ausformung und Gestalt empirisch zu erkunden.

Das Bild vom „Schülerjob“ hat sich im Laufe der Beobachtungen und Analysen entwickelt und verdichtet. Die Metapher des Schülerjobs meint hier die Schülertätigkeit als solche und zugleich die Haltung von Schülerinnen und Schülern gegenüber ihrem alltäglichen Tun. Der „Job“ ist mit dem Begriff der Arbeit assoziiert. Der Aspekt der Arbeit ist durchaus auch im schulischen Sprachgebrauch enthalten, in Begriffen wie Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Hausarbeiten oder Klassenarbeiten. Im Englischen ist auch der übergreifende Begriff des „school work“ gebräuchlich, um das praktische alltägliche Tun von Schülern zu

2 Das angesprochene DFG-Projekt wurde unter meiner Leitung von Oktober 2001 bis Mai 2005 am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt. Genaueres zur Methode und Untersuchungsanlage des Projektes folgt weiter unten (1.4 und 1.5).

3 Von Hentig (1993) macht sogar den beachtenswerten Vorschlag, für diese zwei Jahre die Beschulung ganz oder weitgehend auszusetzen und andere Formen des Lernens für diese Altersstufe zu entwickeln.

bezeichnen. In den folgenden Untersuchungen wird dieser Aspekt des Schüler-Seins in den Blick gerückt: die wiederkehrenden Verrichtungen, Abläufe und Tätigkeiten, die zusammen genommen den „Schülerjob“ kennzeichnen.⁴

Ich werde im weiteren Verlauf dieses einleitenden Kapitels zunächst knapp den Diskussionsstand skizzieren, der das Verhältnis Jugendlicher zur Schule betrifft. Anschließend wird mit der Theorie sozialer Praktiken die orientierende Perspektive und mit der Ethnographie die Forschungsstrategie erläutert. Ich beschreibe die konkrete Untersuchungsanlage des Projektes und unser methodisches Vorgehen, um schließlich Struktur und Aufbau des Buches anzusprechen.

1.2 Der Diskussionsstand⁵

Fragt man nach der Bedeutung von Schule für Jugendliche und nach dem Umgang von Jugendlichen mit schulischem Unterricht, so stößt man zunächst einmal auf die Schwierigkeit, dass man mit der Schul- und der Jugendforschung zwei weitgehend unverbundene Forschungsgebiete vor sich hat. Dieser Befund wird in regelmäßigen Abständen artikuliert und hat bis heute wenig an Aktualität eingebüßt (Hornstein 1990, Büchner 1996, Krüger/Grundmann/Kötters 2000, Helsper/Böhme 2002).⁶ Die Jugendforschung befasst sich mit Lebensstilen, biographischen Verläufen, kulturellen und politischen Orientierungen Jugendlicher (vgl. Hurrelmann 1994, Baacke 1999, Krüger/Grunert 2002), ohne sich besonders für Schule als konkrete und Raum einnehmende Lebenswelt Jugendlicher zu interessieren. Andererseits ist im Bereich der Schulforschung eine weitreichende Vernachlässigung der spezifischen Probleme des Jugendalters und der konkreten

4 Die Untersuchung schließt damit in gewisser Weise an ältere Versuche an, die Beanspruchung von Schülern unter dem Begriff der „Schul-Arbeit“ zu diskutieren (Berndt/Busch/Schönwälder 1982, vgl. auch Böhm-Kasper 2004, S. 38 ff.). Ein Diskurs innerhalb der Kindheitssoziologie postuliert die Neubewertung der „Schularbeit“ von Kindern als gesellschaftlich notwendiger Arbeit (vgl. Qvortrup 2000). In der vorliegenden Studie geht es jedoch weniger um den Aspekt der (gesellschaftlichen) Bewertung der Arbeit von Schülern, als um die (immanente) Analyse ihres „Arbeitsalltages“.

5 Es ist hier nicht notwendig, den „Forschungsstand“ im Detail zu referieren. Die jeweils relevante Literatur wird im Kontext der einzelnen Kapitel vorgestellt und diskutiert. Hier geht es nur darum, in groben Strichen den Diskussionsstand zu skizzieren, der für das Thema von Bedeutung ist. Vgl. außerdem Breidenstein (2002a) für eine Überblicksdarstellung zur interpretativen Unterrichtsforschung und Breidenstein (2004b) zur Schuler- und Peer Kultur Forschung.

6 Beide „Seiten“ nehmen jedoch zunehmend aufeinander Bezug, wie etwa die aktuellen Handbücher der Kindheits- und Jugendforschung (Krüger/Grunert 2002) und der Schulforschung (Helsper/Böhme 2004) ausweisen (vgl. auch Breidenstein/Prengel 2005).

Ausformungen von Jugendkultur zu konstatieren.⁷ Die Schultheorie und -pädagogik arbeitet mit der „Realabstraktion Schüler“ (Helsper 1993), die von allen jugendkulturellen Differenzierungen und Relevanzen absieht.

Die Unverbundenheit von Jugend- und Schulforschung ist sicherlich einerseits Prozessen der Ausdifferenzierung und Arbeitsteilung im Wissenschaftssystem geschuldet, andererseits möglicherweise selbst Symptom jener „Entfremdung“ zwischen Jugend und Schule, die seit einiger Zeit in unterschiedlicher Weise diagnostiziert wird. Die Thematisierung der „Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben“ (Schweitzer/Thiersch 1983), setzt Anfang der 1980er Jahre ein (vgl. auch Bohnsack 1984), mit der um sich greifenden Ernüchterung über den Verlauf der Bildungsreform und mit den Ergebnissen erster großer empirischer Untersuchungen über das Verhältnis von Schülern zur Schule. Fend und seine Mitarbeiter hatten in einer breit angelegten, Schulformen vergleichenden Studie unter anderem den Grad der „Schulverdrossenheit“ unter Schülern erhoben (Fend 1976) und die Arbeitsgruppe Schulforschung (1980) arbeitete in einer qualitativen Interview-Studie mit acht Klassen einer Hauptschule und eines Gymnasiums grundlegende „Sinndefizite“ in der Bezugnahme Jugendlicher auf die Schule heraus. Diese bestünden darin, „dass viele Schüler die schulischen Leistungsanforderungen mechanisch, ohne Überzeugung und ohne Verständnis erfüllen“ (Hurrelmann 1983, S. 49). Ohne die Existenz und Legitimität der Schule grundsätzlich in Frage zu stellen, betrachten Jugendliche die Schulzeit im Wesentlichen als eine unvermeidliche „Durchgangsstation“ im Lebenslauf, der jedoch kein eigener Wert zugesprochen wird (vgl. auch Furtner-Kallmünzer/Sardei-Biermann 1982, Fromm 1987, Petillon 1987, Fichten 1993, Maas 2000).

Helsper und Böhme (2002, S. 582) resümieren den Stand der Forschung zum Schulbezug Jugendlicher folgendermaßen:

„Die Lernprozesse und Lerninhalte erscheinen bei unterschiedlichsten Schülergruppierungen nur wenig sinnstiftend. (...) Der positive Sinnbezug stellt sich eher durch die Beziehungen zu den Mitschülern, durch den Zusammenhang der Gleichaltrigenfreundschaften und die Schule als ‚alltäglichen Jugendtreffpunkt‘ her. (...) Auch führt die Dominanz instrumentell-strategischer Handlungsorientierungen zur Destruktion inhaltlicher Sinnbezüge.“

In der Längsschnittstudie „Bildungsverläufe im Jugendalter“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (1996) konnte gezeigt werden, dass der Interessenverlust Jugendlicher am Schulunterricht unabhängig von den Unterrichtsformen und sogar unabhängig davon zu verzeichnen ist, ob in dem gemessenen

7 Eine wichtige Ausnahme bilden allerdings Forschungen von Fend (1997), in denen Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen mit Schülern auf die Entwicklungspsychologie der „Adoleszenz“ bezogen werden.

Schulfach überhaupt Unterricht stattgefunden hat oder nicht. Zwischen dem sechsten und siebten Schuljahr fällt die „Lernfreude“ drastisch ab (Fend 1997, vgl. auch Zinnecker u.a. 2002).

Der angesprochene Befund besitzt sicherlich verschiedene Dimensionen. In biographischer Perspektive wird man sagen: Es ist die Akkumulation von Schulerfahrung, die sich nach einer Anzahl von Jahren in festgefügteten Routinen des Umgangs mit Schule und einer zunehmend strategischen Haltung gegenüber Schule niederschlägt (z.B. Nittel 1992, Kramer 2002, Helsper 2004, Wiezorek 2005). In entwicklungspsychologischer Perspektive wird man die spezifischen Entwicklungsaufgaben der „Adoleszenz“ akzentuieren: die Ich-Abgrenzung und eine kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt, die eine Distanzierung von Schule motivieren (vgl. Fend 1997).

Etwa ab der siebten Jahrgangsstufe werden offenbar die (naiveren) Engagementstrukturen aus der Kindheit von reflexiveren und distanzierteren Formen der Bezugnahme auf Unterricht abgelöst. In der Oberstufe hingegen scheint sich dann ein instrumentell-strategisches Verhältnis zu Schule weithin durchgesetzt zu haben, so dass die meisten Schüler und Schülerinnen sich zumindest auf der Verhaltensebene den schulischen Anforderungen angepasst haben. Das Forschungsinteresse richtet sich also auf die dazwischen liegende. Lehrerinnen und Lehrer oft frustrierende Zeit etwa des siebten bis neunten Schuljahres, in der die Herausbildung einer spezifischen instrumentell-pragmatischen Haltung gegenüber dem Schulunterricht vermutet werden kann.

Dies ist zugleich die Phase, in der Jugendkultur vermittelt über verschiedene „Szenen“, „Stile“ etc. an Einfluss gewinnt und die kommunikative Praxis zu prägen beginnt (vgl. Baacke 1999, Hitzler/Bucher/Niederbacher 2001). Dabei ist davon auszugehen, dass Jugendkultur nicht nur in Opposition und außerhalb von Schule von Bedeutung ist, sondern in die Unterrichtssituation hineinragt und nicht zuletzt hier stattfindet.

Der Einfluss von Jugendkultur und Peers erscheint in den Lebensjahren zwischen dreizehn und sechzehn als übermächtiger Konkurrent für die Schule. Nittel (1992, S. 452) spricht vom „Sog-Effekt der sozialen Welt der informellen Schülerkultur“. Combe und Helsper (1994, S. 68) fragen rhetorisch: „Welcher Einfluss und welche Interventionsmöglichkeiten bleiben Lehrkräften und Pädagogen angesichts der Tatsache, dass sich ein gut Teil der moralischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in der Binnenkultur des Gleichaltrigenkollektivs vollzieht?“ In diesen Formulierungen deuten sich die Grenzen der Möglichkeiten von Schule und Pädagogik an.

Ethnographische Studien zur Schülerkultur der 1970er und 80er Jahre nehmen die Perspektive der Jugendlichen und ihrer (Sub-)Kultur ein. Die Peer-Welt und

Gleichaltrigenbeziehungen in der Schule werden in diesen heute schon klassischen Ethnographien in ihrer Gestaltungskraft und Wirkungsmacht greifbar (vgl. Willis 1979, Woods 1980, Projektgruppe Jugendbüro 1975, McLaren 1986, Helsper 1989, Bietau 1989). Beschrieben werden diese als komplexe schulische Gegenwelten, die eigenen Regeln folgen, diverse Formen der Distanzierung von schulischen Ansprüchen ausbilden und diese zu relativieren oder sogar ganz in Frage zu stellen vermögen. Die Sympathie mit den Jugendlichen, die sich auf der „Hinterbühne“ des Unterrichts (Zinnecker 1978) und mittels versteckter „Schülertaktiken“ (Heinze 1980) den Zumutungen der schulischen Zwänge entziehen, ist deutlich spürbar. Diese Tradition der Schülerforschung stellt sich tendenziell auf die Seite der „marginalisierten“ Schüler gegen die Institution Schule (vgl. Zinnecker 2000).

Die diese Forschungstradition dominierende Oppositionsstellung von Schülerkultur und Unterrichtsordnung ist zwar einerseits plausibel, und sie hat einiges an Anschauung für sich, aber sie zeitigt auch problematische Konsequenzen konzeptueller Art: Die skizzierte Sichtweise reproduziert letztlich die Perspektive der Schule auf die Schülerkultur – zwar unter dem Vorzeichen der Parteinahme für die Schüler, aber dennoch die Schülerkultur als das Gegenüber und als (potentielle) „Störung“ des Unterrichts entwerfend.⁸ Gegenüber der theoretischen Figur von Repression und Subversion, die die Schülerforschung der 1980er Jahre dominiert, schlägt die vorliegende Studie eine symmetrischere Betrachtungsweise vor, die es erlaubt, die Kooperation der Beteiligten in der Aufrechterhaltung einer bestimmten Ordnung in den Blick zu nehmen: Wie sind die Praktiken von Schülern und Lehrpersonen aufeinander bezogen und ineinander verschränkt, so dass sie gemeinsam den „Unterricht“ ermöglichen? Die Anforderungen der Peer Kultur an das Schülerhandeln sind durchaus eigener Art, und sie werden im zweiten Band der ethnographischen Studien zur Unterrichtssituation einer genaueren Analyse unterzogen (Bennewitz/Meier 2007), aber sie sind nicht jenseits des Unterrichts wirksam, sondern in diesen hineinragend und mit den Anforderungen des Unterrichts verknüpft (vgl. Breidenstein/Kelle 2002).

Die vorliegende Arbeit fragt nicht nach den *Einstellungen* Jugendlicher zur Schule (z.B. Haselbeck 1999), sondern nach ihrem alltäglichen *Umgang* mit der Unterrichtssituation. Denn es bleibt vor dem Hintergrund der angesprochenen Studien und Befunde und über diese hinausgehend zu untersuchen, wie Kinder und Jugendliche ihr Verhältnis zum schulischen Unterricht *praktisch* gestalten, wie sie ganz alltäglich damit umgehen, abseits (mehr oder weniger spektakulä-

8 Vgl. Hammersley und Turner (1980) zu einer ähnlichen Kritik der auf „deviantes“ Schülerverhalten fokussierenden Forschung von Hargreaves u.a. (dt. 1981).

rer) 'Ausbruchsversuche' oder resignativer Bilanzierungen im Interview.⁹ Wie stellen sich, jenseits von „Sinn“ und „Sinnlosigkeit“, die praktischen Anforderungen der Unterrichtssituation an das Handeln von Schülerinnen und Schülern dar? Die Metapher des „Schülerjobs“ meint durchaus auch die Distanz zum eigenen Tun, vor allem aber ist die Alltäglichkeit und Routiniertheit der Tätigkeiten impliziert. Die fraglos durchgeführten, unspektakulären Verrichtungen, Aufgaben und Abläufe, die den alltäglichen Unterricht konstituieren, bilden den Gegenstand dieser Untersuchung.

In dieser Arbeit geht es also weniger um die Suche nach einer (neuen) „Erklärung“ für einen (oft beklagten) distanziert-strategischen Umgang von Schülerinnen und Schüler mit dem Unterricht, als um den Versuch, einen *neuen Blick* auf die Unterrichtssituation und die Praxis des Schülerhandelns zu entwickeln. Alle Fragen nach dem *Warum* des Verhaltens von Schülern und Schülerinnen werden eingeklammert zugunsten einer möglichst präzisen und umfassenden Erkundung dessen, *wie* sie ihre Praxis gestalten. Die empirische Suche gilt den alltäglichen Praktiken, die den „Job“ der Schülerin und des Schülers ausmachen, und der analytische Blick richtet sich auf Fragen der Durchführung und immanenten Logik dieser Praktiken.

1.3 Die Perspektive: Theorie sozialer Praktiken

Den Gegenstand der in diesem Buch präsentierten ethnographischen Studien bilden *Praktiken*. Das ist erläuterungsbedürftig, und der auf das Unterrichtsgeschehen zu entwickelnde Blick ist zu schärfen, indem die zu Grunde liegende theoretische Perspektive expliziert wird. „Theorie“ meint hier nicht, um Missverständnissen vorzubeugen, die Formulierung von Annahmen über Zusammenhänge oder Erklärungen im Bereich des zu untersuchenden Feldes, sondern die grundlagentheoretische Explikation dessen, was überhaupt der Untersuchungsgegenstand ist. Ich will also die Heuristik erläutern, gewissermaßen die 'Brille', die aufzusetzen ich vorschlage, um einen *spezifischen* Blick auf die Unterrichtssituation zu gewinnen.

Mit dem Stichwort der „Praxistheorien“ geht es weniger um eine ausformulierte Sozialtheorie als um den Versuch, einige Entwicklungen im Bereich sozialwissenschaftlicher Theoriebildung so zu akzentuieren, dass sich die Umrisse gemeinsamer sozialtheoretischer Grundlagen erkennen lassen. Für diesen Versuch

9 Vgl. Neumann-Braun und Deppermann (1998) für eine grundlegende Auseinandersetzung mit den Grenzen des Interviews im Rahmen von Jugendforschung.

steht in Deutschland derzeit vor allem Reckwitz (2003), international ist auf einen Band von Schatzki u.a. (2001) zu verweisen, der einen „Practical Turn in Contemporary Theory“ proklamiert. Ich möchte diese Idee einer „praxistheoretischen Wende“ hier knapp skizzieren.

Reckwitz zählt Bourdieu und Giddens, Goffman, die Ethnomethodologie, aber auch Poststrukturalisten oder die Cultural Studies zu den für Praxistheorie relevanten Quellen und arbeitet übergreifende sozialtheoretische Annahmen heraus, die letztlich auf ein neues und gegenüber Handlungstheorien modifiziertes Verständnis des Sozialen hinauslaufen. Das Soziale wird in praxistheoretischen Ansätzen nicht mehr wie in klassischen Handlungstheorien in normativen Orientierungen oder wie in „rational choice“- Ansätzen in Entscheidungen der Handelnden angenommen. Stattdessen wird es in den alltäglichen sozialen Praktiken selbst verortet, die durch *praktisches* Wissen und *praktisches* Können bestimmt sind. Eine *Praktik* ist also die kleinste Einheit des Sozialen und als routinierter „nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996, S. 89) zu verstehen.

Mit der Akzentuierung von Praktiken löst sich der Blick von den „Akteuren“. Es geht nicht um die Frage, wer welche Praktiken „ausführt“ – sondern umgekehrt darum, wer oder was in die spezifische Praktik *involviert* ist. Menschliche Körper, aber auch Artefakte werden als „Partizipanden“ von Praktiken thematisiert (Hirschauer 2004). Die praxistheoretische Perspektive insistiert auf der *Materialität* des Geschehens: „Eine Praktik *besteht* aus bestimmten routinisierten Bewegungen und Aktivitäten des Körpers“ (Reckwitz 2003, S. 290). Ebenso sind aber auch Artefakte wie Kleidungsstücke, Möbel oder Gebrauchsgegenstände als Bestandteile von Praktiken zu begreifen. Stühle und Tische können ebenso einbezogen sein in eine bestimmte Praktik wie etwa ein Kugelschreiber oder der PC. In der materialen „Verankerung in den mit inkorporiertem Wissen ausgestatteten Körpern (...) und in den Artefakten“ gewinnen die Praktiken auch ihre Reproduzierbarkeit in Zeit und Raum (ebd., S. 291).

Praktiken sind weder norm-, noch interessen geleitet (wie das „Handeln“), sondern *wissensbasiert*. „Jede Praktik und jeder Komplex von Praktiken – vom Zähneputzen bis zur Führung eines Unternehmens (...) – bringt sehr spezifische Formen eines praktischen Wissens zum Ausdruck und setzt dieses bei den Trägern der Praktik voraus“ (ebd., S. 292). Das den Praktiken inhärente Wissen ist ein *implizites* Wissen, das auch in der Regel im Handlungsfeld nicht oder nur zu geringen Teilen explizierbar ist. Es ist kein Aussagewissen (knowing that), sondern ein Durchführungswissen (knowing how) (vgl. Ryle 1969). Dies macht auch den hohen Stellenwert von *Routinen* verständlich. Es geht nicht um ein „Konglomerat diskreter, intentionaler Einzelhandlungen“, sondern um den routinisierten „Strom der Reproduktion sozialer Praktiken“ (Reckwitz 2003, S. 294).

Wie aber sind Praktiken zu *erforschen*? Praktiken befinden sich nicht „hinter“ oder „unter“ den Phänomenen, sondern sie liegen an der Oberfläche. „Praktiken (...) sind in ihrer Situiertheit vollständig öffentlich und beobachtbar“ (Hirschauer 2004, S. 73). Die Praxisanalyse richtet sich nicht auf die hermeneutische Entschlüsselung von Sinn und Bedeutung, sondern auf die beobachtende *Entdeckung* der Praktiken. Praktiken sind zuallererst in der Vielgestaltigkeit des alltäglichen Geschehens als solche zu identifizieren, um sie der Analyse zu erschließen.

Während die empirische Suche auf die Entdeckung der Praktiken zielt, richtet sich die Analyse auf die Rekonstruktion der *Logik* dieser Praktiken:

„Man kann davon ausgehen, dass diese vielgestaltigen und fragmentarischen Aktivitäten bestimmten Regeln gehorchen – Aktivitäten, die von der Gelegenheit und vom Detail abhängig sind, die in den Apparaten, deren Gebrauchsanweisungen sie sind, stecken und sich verstecken und die somit keine Ideologie oder eigene Institutionen haben. – Anders gesagt, es muss eine Logik dieser Praktiken geben“ (de Certeau 1988, S. 17).

Eine praxistheoretische Aufmerksamkeit schärft den Blick für Details und für scheinbare Nebensächlichkeiten in der Handhabung alltäglicher Situationen – und für deren Kunstfertigkeit.

Worin liegt die Bedeutung dieser abstrakten sozialtheoretischen Überlegungen für die Unterrichtsforschung und Schulpädagogik? Aus praxistheoretischer Perspektive ergibt sich ein neuer Blick auf den schulischen und unterrichtlichen Alltag. Die Theorie sozialer Praktiken erschließt der Analyse den schulischen Alltag als ein Bündel aufeinander bezogener, ineinander verschränkter sozialer Praktiken, die es in ihrer Eigendynamik und in ihrem immanenten Funktionieren zu erkunden gilt. Sie untersucht die Kompetenzen, die in die Handhabung der Unterrichtssituation eingehen und in die Ausführung der unterrichtlichen Aktivitäten. Sie vermag die Implikationen spezifischer Praktiken zu beschreiben und deren Verknüpfung mit anderen Praktiken. Der praxistheoretische Blick auf den Schulalltag unterscheidet sich auch fundamental von dem (sozial-) psychologischen (vgl. Ulich 2001). Goffman (1971, S. 9) formuliert es so: „Es geht hier nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern um Situationen und ihre Menschen.“

Die Überzeugung von der heuristischen Fruchtbarkeit der skizzierten theoretischen Perspektive für die *Unterrichtsforschung* speist sich aus der Anschauung des Gegenstandsbereiches selbst: Die am schulischen Geschehen Beteiligten sind in der Regel in jahrelangen gemeinsamen Interaktionsgeschichten aufeinander bezogen, sei es im Verband der Schulklasse oder im Lehrerkollegium oder in der Lehrer-Schüler-Interaktion. Der schulische Alltag ist durchzogen von Routi-

nen und Ritualen, von aufeinander abgestimmten Verhaltensmustern, die als solche noch kaum analysiert sind.¹⁰

Eine praxistheoretische Unterrichtsforschung orientiert sich weder am „Input“ des Unterrichts – den Einstellungen, Absichten und Zielen von Lehrpersonen – noch am so genannten „Output“ – den Schülerleistungen im Sinne der pädagogisch-psychologischen Schulleistungsmessung, sondern an der *Performanz* des unterrichtlichen Alltags, an dem situativen und praktischen Vollzug von „Unterricht“. Es geht aus dieser Sicht um die Analyse der elementaren Praktiken, aus denen sich schulischer Unterricht zusammensetzt: Schreiben, Lesen, Zuhören, Zuschauen und Sprechen in unterschiedlichsten Formaten. Diese Praktiken sind nicht zuletzt in ihrem Zusammenspiel mit unterschiedlichen „Medien“ und Artefakten zu untersuchen – vom Arbeitsblatt über das Lehrbuch bis hin zur Lern-Software.

Die praxistheoretische Perspektive, ich hatte es angedeutet, impliziert eine zentrale methodologische Konsequenz: Die zu erkundenden Praktiken, Routinen und Verhaltensweisen lassen sich nicht, oder nur sehr begrenzt, mit dem Mittel der Befragung, des Interviews untersuchen. Sie ruhen zu tief in der selbstverständlichen Gegebenheit des Alltagswissens, als dass sie der Reflexion der Beteiligten zugänglich wären. Insofern die praktische Organisation ihres Alltagshandelns für die Teilnehmer ein „unproblematisches Problem“ (Bergmann 1981, S. 22) bleibt, sind sie darüber wenig auskunftsfähig. Vor allem die Ethnomethodologie macht darauf aufmerksam, dass die Alltagspraxis gar nicht viel darüber wissen *darf*, wie sie es macht: ein Zuviel an explizitem Wissen über die Praxis *stört* deren Funktionieren. Im Rahmen des Alltagshandelns muss das praktische Wissen darum, ‚wie es geht‘, weitgehend implizit bleiben, sonst gerät das Handeln ‚ins Stolpern‘.¹¹

Das praktische Wissen, das den Teilnehmern im Rahmen ihrer Alltagspraxis nicht zugänglich ist, lässt sich nur aus der Position des *Beobachters* erheben – und zwar eines Beobachters, der selbst nicht involviert ist in die Praxis, der nicht in die praktischen Vollzüge verwickelt ist und sie deshalb explizieren kann. Im Mittelpunkt der anvisierten praxistheoretischen Erkundung der Unterrichtssitua-

10 Es gibt einige (wenige) Bereiche des Unterrichtsalltages, zu denen Untersuchungen aus praxistheoretischer Perspektive vorliegen: Insbesondere das „classroom management“ (vgl. Doyle 1986) und der „classroom discourse“ (vgl. Cazden 1986) sind in ethnomethodologischen Studien untersucht worden. Prominentester Gegenstand ist das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, das aus konversationsanalytischer Perspektive in seiner ‚Mechanik‘, in seinem gesprächsstrukturellen Funktionieren beschrieben wird (McHoul 1978; Mehan 1979; Kalthoff 1997). Combe und Kolbe (2004) beziehen sich u.a. auf Wittgensteins Spätphilosophie, um die Bedeutung praktischen Wissens für Lehrerprofessionalität zu diskutieren.

11 Das zeigen die berühmten „Krisenexperimente“ der Ethnomethodologie (Garfinkel 1967).

tion muss deshalb die Beobachtung und Aufzeichnung der Praktiken selbst stehen.

1.4 Die Forschungsstrategie: Ethnographie

Die Forschungstradition, die über eine ausgeprägte und reflektierte Praxis der Beobachtung und der Beschreibung von Beobachtungen verfügt, ist die Ethnographie. Die Ethnographie ist keine „Methode“ im engeren Sinn, sondern eine vielschichtige Forschungsstrategie, die sich verschiedener sozialwissenschaftlicher Methoden und Verfahren bedient.

Die 'Ethno-Graphie' will die Besonderheiten und Charakteristika der Kultur (oder Praxis) einer bestimmten 'Ethnie' beschreiben. In der Herkunftsdisziplin der Ethnographie, der alten Völkerkunde und heutigen Ethnologie, geht es um die „Entdeckung“ und Entschlüsselung fremder Kulturen. Der ethnologische Ethnograph fährt hin zu der ihn interessierenden Kultur, lebt dort, lernt die Sprache, beobachtet den Alltag, befragt die Menschen und nutzt – je nach Forschungsinteresse – die unterschiedlichsten sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden, um Informationen zu sammeln und zu systematisieren. Die Entwicklung der Ethnographie, der teilnehmenden Beobachtung des Wissenschaftlers *vor Ort*, war in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts der entscheidende Schritt einer Verwissenschaftlichung der vorhergehenden „Lehnstuhl-Ethnologie“, die sich aus Reiseberichten von Kaufleuten oder Missionaren speiste (vgl. Berg/Fuchs 1993). Die Teilnahme und die Beobachtung vor Ort, der berühmte „Feldaufenthalt“, ist und bleibt dann auch der *methodische* und die Forderung, die „Perspektive der Eingeborenen“ (vgl. Geertz 1983) nachzuvollziehen, der *methodologische* Kern aller ethnographischen Forschung.

Um den Anspruch der Ethnographie, die fremde Kultur zu beschreiben, ist in den 1980er und 90er Jahren in der Kulturanthropologie eine intensive methodologische Debatte geführt worden (vgl. Clifford/Marcus 1986; Berg/Fuchs 1993). Es geht einerseits um die Frage ethnographischer „Autorenschaft“: Mit welchen Mitteln und mit welcher Autorität wird die Repräsentation der fremden Kultur beansprucht? Andererseits geht es um das Verhältnis zu der „fremden“ Kultur: Wie, mit welchem Recht und welchen Folgen für das Verständnis vom „Eigenen“ setzt sich die Ethnographie ins Verhältnis zum „Fremden“? Diese Diskussionen sind bis heute nicht abgeschlossen (vgl. Atkinson u.a. 2001). Sie entwickeln zwar meist keinen großen Einfluss auf die ethnographische Forschungspraxis, sie sollten jedoch den Grad der Reflexivität erheblich erhöhen (Breidenstein 2002b).

Neben der ethnologischen gibt es auch eine ausgeprägte *soziologische* Tradition der Ethnographie seit der „Chicago School“ der 1920er Jahre. Diese adaptiert die ethnologische Neugier am Fremden für die eigene Gesellschaft. Das ist einerseits die Entdeckung des Unbekannten und des Exotischen inmitten der eigenen Gesellschaft, andererseits aber – und diese methodologische Begründung ist für die soziologische Ethnographie heute entscheidend – geht es um die gezielte und systematische Distanzierung des scheinbar Bekannten und Vertrauten, die „Befremdung der eigenen Kultur“ (Hirschauer/Amann 1997). Amann und Hirschauer (1997, S. 9) sprechen von der „Heuristik der Entdeckung des Unbekannten“, die die Grundhaltung der Ethnographie beschreibe und die einen „neuen Blick“ auch auf die gewöhnlichsten und alltäglichsten Phänomene entwickle, um sie der soziologischen Analyse zu erschließen.¹²

„Das weitgehend Vertraute wird dann betrachtet als sei es fremd, es wird nicht nachvollziehend verstanden, sondern methodisch ‚befremdet‘: es wird auf Distanz zum Beobachter gebracht“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 12).

Ich will im Folgenden, um die ethnographische Forschungsstrategie näher zu erläutern, diese in ihren einzelnen Elementen diskutieren: der Teilnahme, der Beobachtung, der Beschreibung (oder „Protokollierung“) von Beobachtungen und der analytischen Reflexion (oder „Auswertung“) von Beobachtungen. Dabei ist es für das Grundverständnis vom ethnographischen Forschungsprozess essenziell, dass sich die *konkrete* Ausgestaltung des methodischen Vorgehens dem konkreten Forschungsinteresse, den Gegebenheiten im Feld und schließlich der sich entwickelnden Analyse und Theoretisierung anpasst.

Die „teilnehmende Beobachtung“ ist angesiedelt zwischen den beiden Polen der *Teilnahme* und der *Beobachtung*, die in einem deutlichen Spannungsverhältnis zueinander stehen: Wer vollständig teilnimmt, kann nicht mehr beobachten (denn er muss allen Erfordernissen der Teilnahme nachkommen). Wer nur beobachtet ohne teilzunehmen, dem fehlt die eigene *Erfahrung* mit der zu befororschenden Kultur, die ein entscheidendes Erkenntnispotenzial ethnographischer Forschung darstellt. Es gilt, sich selbst *involvieren* zu lassen in die fremde Pra-

12 Die Ethnographie als komplexeste und umfassendste Strategie qualitativer Sozialforschung besitzt international – auch in der Schulforschung – einen ganz anderen Stellenwert als in Deutschland. Vor allem in Großbritannien seit der „New Sociology of Education“ der 1970/80er Jahre und in den USA in der ethnomethodologischen Forschungstradition ist ethnographische Schulforschung in einer Weise etabliert, wie es in Deutschland leider (noch) nicht der Fall ist (vgl. Hammersley 1990, LeCompte/Millroy/Preissle 1992; Hammersley 1993, Gordon/Holland/Lahelma 2001).

xis, um zu erfahren, was es heißt, den Anforderungen dieser Praxis ausgesetzt zu sein.¹³ Die Feldforschung erfordere, schreibt Goffman (1989, S. 125):

„subjecting yourself, your own body and your own personality, and your own social situation, to the set of contingencies that play upon a set of individuals, so that you can physically and ecologically penetrate their circle of response to their social situation, or their work situation, or their ethnic situation.“

Nur wer selbst unterschiedliche Plätze im Klassenzimmer ausprobiert, kann über die unterschiedlichen Qualitäten dieser Sitzplätze berichten. Wer selbst sein Blickverhalten während einer Klassenarbeit zu kontrollieren hat, lernt etwas über die Bedeutsamkeit der Blicke in dieser Situation.

Die „Teilnahme“ beschreibt also das fundamentale Erfordernis, sich einzulassen und Erfahrungen zu machen. Dies meint auch und nicht zuletzt, die Mitglieder der untersuchten Praxis kennen zu lernen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Die Teilnahme erfordert, „zugelassen“ zu werden vom Feld, den berühmten „Feldzugang“. an dem vieles hängt in der ethnographischen Forschung (vgl. Hammersley/Atkinson 1995, S. 54 ff.). Der Feldzugang ist keineswegs ein einmal zu bewältigender „Schritt“, den man dann „vollzogen“ hätte, sondern ein komplexer und vielschichtiger Prozess, der vor allem die laufende Gestaltung der Beziehungen zu den beforstchten Personen einschließt.¹⁴

Die Forschung per Teilnahme ist anscheinend komplett unmethodisch – verglichen mit anderen Erhebungsverfahren der qualitativen Sozialforschung wie etwa dem autobiographischen Interview oder der Gruppendiskussion. Sie erfordert sogar „die Befreiung von jenen Methodenzwängen, die den unmittelbaren Kontakt zu sozialem Geschehen behindern“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 17). Wie ist eine solche Forschung noch zu „kontrollieren“? Wie ist ihre Methodizität zu gewährleisten?¹⁵

Die entscheidende „Kontrolle“ ethnographischer Feldforschung übt das Feld selbst aus. Amann und Hirschauer (1997, S. 19) argumentieren:

„Das Feld ist kein Dschungel, sondern ein sich ständig selbst methodisch generierendes und strukturierendes Phänomen. Aus diesem Grund liegt der Ethnographie (...) das Postulat zugrunde, dass der Methodenzwang primär vom Gegenstand und nicht von der Disziplin ausgehen muss.“

-
- 13 Insofern entspricht etwa die Beobachtung durch die Einwegscheibe nicht der Idee ethnographischer Forschung, weil die Forscherperson nicht „drin“ ist in der Situation und deren Dynamik und Zwänge nicht erfahren kann.
 - 14 Auch aus Problemen des Feldzugangs lassen sich oft Rückschlüsse auf Besonderheiten des Feldes ziehen (vgl. Kalthoff 1997).
 - 15 Flick (1995, S. 168) z.B. wittert die „Gefahr methodischer Beliebigkeit“ bei ethnographischer Forschung.

Die wesentlichen Verhaltensregeln, nach denen sich die Ethnographin zu richten hat, entstammen nicht dem Lehrbuch, sondern dem Feld. – Die feldspezifischen Einschränkungen, Optionen und Regelungen des Verhaltens sind zugleich ihr Forschungsgegenstand.

Das andere Element der teilnehmenden Beobachtung ist die *Beobachtung*. Die Herausforderung besteht darin, die Möglichkeit der Beobachtung mit der Teilnahme zu vereinbaren. Unterschiedliche Felder ermöglichen verschiedenartige Beobachterrollen, die Formen der Beobachtung sind zudem situativ immer neu auszuhandeln. Wie nah man hinzutreten kann, wie lange man seinen Blick auf etwas richten darf – das lässt sich nicht vorab in „Beobachtungsleitfäden“ oder „Manualen“ festlegen, das entscheidet sich vor Ort und in situ. Als günstig erweist sich oft die Beobachterrolle des unbedarften, aber wohlwollenden und interessierten „Fremden“, dem man bereitwillig einiges zeigt und erklärt. Es gilt (in der Regel), eine eher unauffällige Beobachterposition am Rande des Geschehens zu etablieren und zu pflegen. „Managing Marginality“ nennen Hammersley und Atkinson (1995, S. 109ff.) diese Strategie, die ein kompliziertes Ausbalancieren von Vertrautheit und Fremdheit beinhaltet.¹⁶

Die Praxis der Beobachtung erfordert zu selektieren. Die unvermeidliche Selektivität jeder Beobachtung ist aber nicht als methodischer „Nachteil“ anzusehen – jedes Erhebungsinstrument ist in je spezifischer Weise selektiv – sondern bewusst zu gestalten und für die Forschung zu nutzen. Menschliche Beobachter können ihre eigenen Selektionsleistungen beobachten. Sie können sich zum Beispiel darüber wundern, dass ihre Blicke in der Unterrichtssituation immer wieder dieselben Schüler oder Schülerinnen aufsuchen. In dieser (Selbst-) Beobachtung lernen sie etwas über die lokalen Spezifika der Selektivität der Beobachtung in diesem Feld. Ebenso geht es weniger darum, „Interpretationen“ zu vermeiden, als diese der Beobachtung zur Verfügung zu stellen: Indem Beobachter ihre eigenen Interpretationsleistungen in der Situation beobachten, lernen sie etwas über die spezifische Interpretativität dieser Situation.

Die Beobachtung wird im Laufe des Forschungsprozesses zunehmend fokussierter und präziser. Mit dem wachsenden Verständnis vom Feld und seinen Besonderheiten weiß die Beobachterin immer genauer, wo sie hinschauen muss, um noch weiter gehende Einblicke zu erhalten. Während die Beobachtung einerseits immer näher heran 'zoomt' an das interessierende Geschehen, muss sie andererseits immer wieder auf Distanz gebracht werden, um *neue* Einsichten zu ermöglichen. „Es geht in der Ethnographie gewissermaßen darum, sich – nachdem man etwas verstanden hat – noch mehr zu wundern“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 29). Eine der viel diskutierten Fallen ethnographischer Forschung ist

16 Spezifische Beobachterrollen in der Forschung mit Kindern beschreibt Fine (1988).

das „going native“, das Eins-werden mit dem Feld, das Aufgehen des Forschers in der erworbenen Vertrautheit. Demgegenüber ist die Distanz der Fremdheit immer neu zu mobilisieren, die ‚analytische Einstellung‘ zurück zu gewinnen.

Das wichtigste Geschäft der ethnographischen Forschung ist das Schreiben. Der Forschungsprozess der Ethnographie besteht wesentlich darin, unterschiedliche Schreibstrategien zu entwickeln und zu kombinieren.¹⁷ Ein ethnographisches „Beobachtungsprotokoll“ (oft als „field notes“ diskutiert) ist ein eigenartiges Zwitterwesen. Es muss verschiedenartigen und auch widersprüchlichen Anforderungen genügen. Es soll einerseits „Aufzeichnung“ sein: im Sinne eines Protokolls so genau wie möglich *festhalten*, was „geschehen“ ist. Im Rahmen dieser Anforderung muss es so viele Details wie möglich verzeichnen und so vollständig wie möglich den Ablauf wiedergeben – so weit es geht, ohne zu werten und ohne über Relevanzen zu entscheiden. Ein solches Protokoll folgt der Idee, das Beobachtete zu fixieren und in „Daten“ zu verwandeln, die später im Prozess der Auswertung „interpretiert“ werden können.¹⁸

Die andere Anforderung an ein „Beobachtungsprotokoll“ besteht darin, verstehend und situations sensitiv zu *beschreiben*, was sich ereignet hat. Das berühmte Postulat der „dichten Beschreibung“ (Geertz 1983) verlangt die *Bedeutung* von Ereignissen zu erfassen. Das Protokoll muss auch die interpretierende und verstehende Leistung des Beobachters enthalten, um sie für den weiteren Forschungsprozess zur Verfügung zu stellen. Dabei impliziert die Praxis des Schreibens einen wirksamen Zwang zur Explikation: Was man in der Situation nur intuitiv oder „praktisch“ verstanden hat, trachtet das Protokoll zu verbalisieren.

Auch die Beschreibung ist unvermeidlich selektiv, sie verschärft die Selektivität des Beobachtens um ein Vielfaches. Und auch hier gilt es, ähnlich der Praxis des Beobachtens, die Selektivität bewusst zu gestalten und zu nutzen. Die Beschreibung muss Relevanzen setzen und (notwendig) vieles weglassen. Diese Entscheidungen werden durch einen ähnlichen Prozess zunehmender Fokussierung gesteuert, wie er oben für die Beobachtung postuliert wurde: Auch im Schreiben gilt es, immer näher heran zu kommen – und zugleich die Distanz zu erneuern.

Die „Auswertung“ von der „Erhebung“ (der Beobachtung und Protokollierung) zu trennen, ist fragwürdig im ethnographischen Forschungsprozess. Denn

17 So fragt Geertz (1983, S. 28) rhetorisch: „Was tut der Ethnograph? Antwort: Er schreibt.“ Eine profunde und instruktive Anleitung zu ethnographischem Schreiben liegt mit Emerson, Fretz und Shaw (1995) vor.

18 Die Idee der Interpretation ethnographischer Protokolle hat Kritik auf sich gezogen (z.B. Reichertz 1989), welche aber auf einem verkürzten Verständnis der Bedeutung dieser Protokolle als „Daten“ beruht.

die Analyse, die Entwicklung eines Verständnisses von der fremden Praxis, beginnt in der Situation der Beobachtung im Feld. Viele, und nicht unwesentliche, analytische Ideen und Einsichten entstehen im Zuge der Beobachtung. Manches 'klärt' sich beim Schreiben des Beobachtungsprotokolls. Dennoch kommt dem Auswertungsprozess forschungspraktisch ein hoher Stellenwert zu. Nach dem 'Eintauchen' in das Feld ist die darauf folgende Beschäftigung mit den „Daten“ – den Beobachtungsprotokollen, Dokumenten, Abschriften – der entscheidende Schritt für die Gewinnung der analytischen Distanz. Es geht darum, Ideen zu systematisieren, Kategorien zu finden und *theoretisierende* Beschreibungen zu entwickeln. Geertz (1983) formuliert als Ausgangsfrage jeder ethnographischen Forschung: „What the hell is going on here?“ – diese Frage ist auch im Auswertungsprozess und bis zum Schluss immer neu zu stellen.

Für die Auswertung wird vom „writing mode“ des Protokolle-Schreibens in den „reading mode“ gewechselt (Emerson/Fretz/Shaw 1995, S. 142ff.). Die (eigenen) Feldnotizen und Protokolle werden jetzt zum Objekt einer sorgfältigen, intensiven und interpretierenden *Lektüre*. Im Zuge verschiedener analytischer Prozeduren des Kodierens, Sortierens und Sezierens verwandeln sie sich in „Daten“, die die Beobachtungen im Feld „repräsentieren“ (vgl. Kalthoff 2003). So lässt sich der ethnographische Forschungsprozess als eine strategische Abfolge unterschiedlicher Verhältnisse zum „Dokument“-Charakter der eigenen Beobachtungen konzipieren (vgl. Mohn 2002). *Strategisch* und pragmatisch notwendig ist die Produktion von „Daten“ (die Behandlung von Protokollen als Daten), um Auswertungsverfahren entfalten zu können, die neue Einsichten zu generieren in der Lage sind. Hier sind die beiden grundlegenden Formen der Auswertung qualitativer Daten, Verfahren der Kodierung und sequentielle Analysen (vgl. Flick 1995), in je spezifischer, dem Material und dem Forschungsinteresse entsprechender Weise zu kombinieren.¹⁹

Wie oben, für die Erhebungssituation, auf den „Methodenzwang des Feldes“ verwiesen wurde, ist jetzt, für den Auswertungsprozess, auf den „Methodenzwang“ wissenschaftlicher Kommunikation zu rekurrieren: Dieser disziplinierende Zwang liegt in den Forderungen an Konsistenz, Transparenz und Explizität der Argumentation, die die Praxis wissenschaftlicher Kommunikation impliziert. Dieser Zwang ist zu organisieren: Analytische Ideen und theoretisierende Entwürfe sind in Projektgruppen, wissenschaftlichen Kolloquien und auf Fachtagungen weitestgehenden Begründungsverpflichtungen und größtmöglichem Plausibilitätsdruck auszusetzen. Die kritische Prüfung der Konsistenz, Kohärenz und Anschlussfähigkeit von Analysen findet schließlich im Dialog des

19 Das konkrete Vorgehen der vorliegenden Studie wird weiter unten (in Kap. 1.5) beschrieben.

Forschers mit sich selbst statt und in der Imagination eines kritischen Publikums seiner Ethnographie.

Das Ziel der Ethnographie liegt im Bereich der Deskription – und zwar einer, die neue Sichtweisen eröffnet.²⁰ Es geht darum, gegenüber dem Alltagsverständnis von den Phänomenen einen neuen und schärferen Blick zu ermöglichen. Hier bewähren sich verschiedene Verfahren der Verschiebung und Neujustierung des Alltagswissens. Das wichtigste Verfahren ist die *Verschriftlichung* selbst: In der minutiösen Beschreibung dessen, was man zu kennen glaubte, entdeckt man bisher unbekannte Aspekte. In der Transkription gesprochener Sprache lässt sich deren Funktionsweise beobachten. Die Verschriftlichung ermöglicht die Verlangsamung und De-Komponierung von Abläufen. Sie erlaubt die Schritt-für-Schritt Rekonstruktion der Vollzugslogik von Praktiken. Einzelne Praktiken können isoliert (aus der verwirrenden Vielschichtigkeit der Situation gelöst), präpariert und dann zum Sezieren unter das 'Mikroskop' gelegt werden.

Ein anderes Verfahren stellt die Konfrontation der Beobachtungen mit einer sozialwissenschaftlichen Theoriesprache dar. Die Darstellung der beforschten Praxis ist geleitet von dem Versuch, die Logik und die Funktionsweise dieser Praxis aufzuschlüsseln. Zu diesem Zweck bedient sich die Ethnographie unterschiedlicher theoretischer Mittel. Sie macht einen marodierenden, 'opportunistischen' Gebrauch von sozialwissenschaftlicher Theorie, um spezifische *Optiken* zu entwickeln, die die Phänomene in ein 'neues Licht' zu rücken vermögen.²¹ Die Mobilisierung der Perspektive Goffmans, Simmels oder etwa Luhmanns kann eine spezifisch 'erhellende' Wirkung haben. Das soll nicht heißen, dass die Vielfalt und Vielgestaltigkeit der Phänomene und Praktiken in einer vereinheitlichenden Theoriesprache 'untergebracht' und 'einsortiert' wird. Geertz (1983, S. 33) postuliert: „Das Wichtigste an den Ergebnissen des Ethnologen ist ihre komplexe Besonderheit, ihre Umständlichkeit.“

20 Grieseke (2001) greift auf einen Begriff von Wittgenstein zurück, um das Ziel ethnographischen Arbeitens zu bezeichnen: Es geht um eine Beschreibung, die die Form einer „übersichtlichen Darstellung“ annimmt. Durch eine geeignete „Gruppierung des Tatsachenmaterials“ und durch das Finden von „Zwischengliedern“ vermittelt diese Darstellung ein neues Verständnis vom Phänomen.

21 Amann und Hirschauer (1997, S. 39) formulieren „Nicht Abstraktionen, sondern Registerwechsel (...) sind fallübergreifende Möglichkeiten spezifisch ethnographischer Begriffsbildung.“

1.5 Die Untersuchungsanlage

Im Folgenden beschreibe ich die konkrete Umsetzung der bis hierhin abstrakt-methodologisch diskutierten Forschungsstrategie in dem Forschungsprojekt, das dieser Studie zugrunde liegt.

Das Feld der Untersuchung ist die *Schulklasse*. Denn diese bildet den Ort und entscheidenden Kontext des Schülerjobs. Die Mitglieder der Schulklasse stellen füreinander das Publikum dar, sie sind die (potenziellen) Arbeitspartner, aber auch Konkurrenten. Die Mitglieder der Schulklasse werden gemeinsam „unterrichtet“, sie werden miteinander verglichen, aneinander gemessen und auf einer Leistungsskala platziert. Die Mitglieder der Schulklasse verbringen Tag für Tag viele Stunden auf engem Raum miteinander. Die zu einer Schulklasse zusammengestellten Schülerinnen und Schüler sind aufeinander verwiesen, ohne sich ausgesucht zu haben. – Die Schulklasse ist deshalb der Ort der vorliegenden ethnographischen Studien.

Unsere Beobachtungen haben wir in zwei kontrastierenden Schulklassen an zwei sehr unterschiedlichen Schulen in einer ostdeutschen Großstadt durchgeführt. Es ging in der Kontrastierung der beiden Schulklassen darum, die Varianz in der Ausprägung des ‚Schülerjobs‘ in den Blick zu bekommen. Über den Vergleich zweier sehr verschiedener Klassen eröffnet sich die Möglichkeit, übergreifende und spezifische Praktiken des Schülerjobs zu bestimmen.

Die eine der beiden Klassen ist an einer reformorientierten Gesamtschule angesiedelt – wir nennen sie „Ellen-Key-Gesamtschule“. Die Schule ist innerstädtisch gelegen, sie bezieht ihre Schülerinnen und Schüler aus dem gesamten Stadtgebiet aufgrund ihrer integrativen, reformpädagogischen Ausrichtung. Die Ellen-Key-Schule betont, eine Schule für „alle Kinder“ zu sein, hier erhalten alle die Chance, das Abitur zu erwerben. Ein Merkmal der Pädagogik der Ellen-Key-Schule ist der hohe Stellenwert der „Freiarbeit“, die in der Stundentafel der fünften bis achten Klasse mit bis zu acht Wochenstunden verankert ist. Dabei handelt es sich in der Regel um Doppelstunden, während derer die Schülerinnen und Schüler selbständig mit „Wochen-“ und „Monatsplänen“ arbeiten. Verschiedene Fächer gehen mit Anteilen in die „Freiarbeit“ ein. Die Lehrpersonen eines Jahrgangs bilden „Jahrgangsteams“, jede Klasse wird von einem Tutoren-Tandem betreut. Der Schwung der ersten Jahre des Aufbaus der Schule scheint jedoch inzwischen etwas verbraucht. Kennzeichnend für diese Schule ist heute vor allem eine sehr heterogene Schülerschaft.

‘Unsere’ Klasse an dieser Schule, zum Zeitpunkt des Beginns der Untersuchung im siebten Jahrgang, gilt an dieser Schule als relativ „leistungsstark, aber undiszipliniert“. Der Ruf der Klasse verschlechtert sich im Laufe unserer Erhebungen noch, im achten Schuljahr ist manchmal eine der beiden Klassenlehre-

rinnen zusätzlich zur Fachlehrerin anwesend, um die Disziplin der Unterrichtssituation zu gewährleisten. Die beiden Klassenlehrerinnen, Frau Kaiser und Frau Zahn²², haben ihre Klasse „im Griff“, wie man sagt; für einige Fachlehrerinnen dürfte der Unterricht in dieser Klasse hingegen angstbesetzt sein. Diese Klasse besteht im siebten Schuljahr aus 15 Jungen und 10 Mädchen.

Die andere Klasse befindet sich in einem traditions-, und leistungsbewussten Gymnasium. Wir nennen es das „Humboldt-Gymnasium“. Auch dieses Gymnasium ist zentral in der Stadt gelegen, aber auch seine Schülerinnen und Schüler kommen aus dem ganzen Stadtgebiet, denn die Schule hat einen besonderen „Ruf“: Es handelt sich um eine sehr ehrwürdige Schule, die auf eine lange Geschichte zurückblickt, auch heute gilt die Schule als eine der „anspruchsvollsten“ in der Stadt. Das Humboldt-Gymnasium ist auf Sprachen spezialisiert, verbindliche zweite Fremdsprache ist für alle Latein. Es verfügt über ein eigenes Aufnahmeverfahren, das die Viertklässler, die diese Schule besuchen wollen, durchlaufen müssen. Die Bewerberinnen und Bewerber werden einen Vormittag lang verschiedenen Tests unterzogen, dann wird aufgrund der Testergebnisse und der Zeugnisnoten aus der Grundschule eine Rangfolge erstellt, die über die Aufnahme in das Humboldt-Gymnasium entscheidet. In der Regel wird ca. ein Drittel der Bewerberinnen und Bewerber aufgenommen. In der Studentafel dieser Schule sind die Fremdsprachen mit zusätzlichen Stunden vertreten, in den oberen Klassen finden Sprachreisen in unterschiedliche Länder statt.

„Unsere“ Klasse an dieser Schule gilt als „leistungsstark“. Dass die Schülerinnen und Schüler mit den Unterrichtsanforderungen zurechtkommen, wird erwartet, nachdem sie ja extra für diese Schule ausgesucht wurden. In dieser Klasse ist auch tatsächlich niemand dabei, die ganz abgehängt wäre und in der Gefahr stünde, das „Klassenziel“, die Versetzung, nicht zu erreichen. Hier gibt es sehr gute, gute und weniger gute, aber keine schlechten Schülerinnen. Diese Klasse besteht aus 19 Mädchen und nur 6 Jungen – ein Verhältnis, das am Humboldt-Gymnasium die Regel darstellt.

Der Feldzugang gestaltete sich an beiden Schulen in charakteristischer Weise unterschiedlich: Am Humboldt-Gymnasium führten wir im Vorfeld des Projektes zwei Gespräche mit dem Direktor der Schule in dessen repräsentativem Arbeitszimmer, woraufhin dieser die Teilnahme „seiner“ Schule zusagte und eine zukünftige siebte Klasse für die Ethnographie auswählte. Dabei ging er davon aus, dass die Klassenlehrerin, die bereits an einem Forschungsprojekt teilgenommen hatte, damit einverstanden sein würde. Im Kontrast dazu fanden das Gespräch mit dem Schulleiter an der Ellen-Key-Gesamtschule und dessen Zustimmung nur telefonisch statt. Der eigentliche „Feldzugang“ war dann in

22 Alle Namen sind pseudonymisiert.

einem Gesprächstermin mit dem Team der Lehrerinnen zu erreichen, die im siebten Schuljahrgang unterrichten würden. Im Rahmen dieses Teams wurde eine zukünftige siebte Klasse mit einem besonders problematischen Ruf ausgewählt: Da bekämen wir „was zu sehen“. Zudem verband sich wohl mit dem Forschungsprojekt die vage Hoffnung, dass die Wissenschaftler herausfinden könnten, „woran es liegt“. Insgesamt war die Zustimmung der Lehrpersonen an beiden Schulen relativ leicht zu erwirken, als wir deutlich machten, dass sich die Beobachtung ausschließlich für das Verhalten der Schülerinnen und Schüler interessiert und dass das Lehrerhandeln nicht zur Disposition stehen würde.

Die Feldforscherin, Hedda Bennewitz, und der Feldforscher, Michael Meier, nahmen jeweils vorrangig am Unterricht *einer* Klasse teil, und begleiteten diese in mehreren Phasen der Beobachtung in das achte und dann neunte Schuljahr. Die Intensität und Langfristigkeit der Teilnahme sollten eine Qualität des „Feldzugangs“ ermöglichen, die Einblicke besonderer Art eröffnet. Dies ist in beiden Fällen in außerordentlicher Weise gelungen: Michael Meier wurde zum akzeptierten und gern gesehenen Gast in der Gesamtschul-Klasse und Hedda Bennewitz hat sich in den Alltag der Klasse am Humboldt-Gymnasium integriert.²³ Ich habe in beiden Klassen abwechselnd, aber nicht in der gleichen Häufigkeit beobachtet. Hedda Bennewitz und Michael Meier haben auch in der jeweils anderen Klasse ‚hospitiert‘.

Der Forschungsprozess war so angelegt, dass sich Erhebungs- und Auswertungsphasen abwechseln. Der Gefahr eines „going native“ (s.o.) begegneten wir mit einem mehrfachen „coming home“ an den universitären Arbeitsplatz. Die Untersuchungsanlage folgt insgesamt dem Modell der „grounded theory“ (Glaser/Strauss 1967) und dem grundlegenden Prinzip des „theoretical sampling“, das bedeutet, dass „der Prozess der Datenerhebung durch die sich entwickelnde Theorie *kontrolliert* wird“ (Strauss 1991, S. 70). Den Auswertungsphasen kam die Aufgabe zu, die bis dahin vorliegenden Protokolle und anderen Daten zu sichten, Themen für die Analyse zu konzipieren und schließlich Beobachtungsstrategien für die nächste Erhebungsphase zu entwerfen. Die sich entwickelnden Kategorien und Analysen waren dann im Zuge neuer Beobachtungen zu schärfen und ausdifferenzieren. Die Beobachtungen wurden einerseits zunehmend auf das sich präzisierende Forschungsinteresse fokussiert, andererseits mussten sie immer auch die Entdeckung neuer Phänomene und die Differenzierung bisheriger Annahmen ermöglichen. Die Beobachtungsprotokolle gewinnen über die drei Erhebungsphasen hinweg deutlich an Dichte und Detailreichtum. Während die Erhebungsphasen jeweils ca. 12 Wochen umfassten, wurden die Auswertungs-

23 Im zweiten Band der Ethnographie (Bennewitz/Meier 2007) werden Details und Spezifika des jeweiligen Feldzugangs ausgeführt.

phasen immer ausgedehnter. Der zeitliche Ablauf des Forschungsprozesses lässt sich etwa folgendermaßen darstellen:

Oktober - Dezember 2001	Erste Erhebungsphase: Feldzugang und offene Beobachtung
Januar - März 2002	Erste Auswertungsphase: Erste Sichtung und Auseinandersetzung mit dem Material. Codierung
März - Juni 2002	Zweite Erhebungsphase: Fokussierte Beobachtungen, Gruppendiskussion und Videographie
Juli - Januar 2003	Zweite Auswertungsphase: Ausarbeitung erster Einzelstudien
Februar - Mai 2003	Dritte Erhebungsphase: Spezifizierte Beobachtungen und Einzelinterviews
Juni - April 2004	Dritte Auswertungsphase. Codierung und Beginn der Ausarbeitung der Ethnographie
April 2004	Vierte Erhebungsphase, Videographie und einzelne Beobachtungen
Mai 2004 - Mai 2005	Fortsetzung der Auswertungen

Während der *Feldphasen* waren wir in der Regel zwei bis drei Mal in der Woche für jeweils ca. zwei bis drei Schulstunden (einschließlich der dazugehörigen Pausen) in „unseren“ Klassen. Ein solcher Rhythmus der Beobachtungen erwies sich als praktikabel, wobei darauf hinzuweisen ist, dass die Zeit für die Abfassung der Beobachtungsprotokolle immer ein Mehrfaches der Beobachtungszeit betrug.

Die Feldphasen gestalteten sich schon nach kurzer Zeit so, dass wir in der Schule kommen und gehen konnten, wie wir wollten. Die Stunden, in denen wir beobachteten, waren nicht vorher abgesprochen, sondern wurden von uns ausgewählt. Wir suchten zu gewährleisten, dass die Beobachtungen das Spektrum der verschiedenen Fächer, Lehrpersonen und Zeiten im (Schul-)Tagesverlauf abdecken. Gelegentlich ging es uns auch darum, die „Fortsetzung“ einer bestimmten Unterrichtsstunde zu beobachten.

Die bleibende Herausforderung der Unterrichtsbeobachtungen bestand in der Wahl einer geeigneten *Fokussierung*. Als ergiebig erwies sich die Konzentration der Aufmerksamkeit auf einzelne, oder zwei bis drei zusammen sitzende Schülerinnen und Schüler während einer Unterrichtsstunde. An der Gesamtschule boten sich die „Tischgruppen“ mit in der Regel vier Mitgliedern für die Fokussierung an. Die Frage, auf welche Schüler sich die Beobachtung diesmal kon-

zentrieren würde, war oft nur situativ zu entscheiden. Denn vieles hängt von der jeweiligen Gelegenheit zur Beobachtung ab: Wo ist gerade ein Sitzplatz frei? Wer macht dem Ethnographen ein Kontaktangebot? Wer wirkt vollständig ablehnend? Bei allen situativen Unwägbarkeiten richteten wir es so ein, dass die Beobachtungen insgesamt über alle Mitglieder der beiden Schulklassen streuten.

Einzelne Schülerinnen oder Schüler suchten deutlicher den Kontakt zu den Ethnographinnen oder Ethnographen als andere, manche zeigten sich interessiert an einem Plausch, manche wollten die Forschung sogar in ihre „Geheimnisse“ einweihen. Einzelne Schüler wurden in gewisser Weise zu „Schlüsselinformatanten“ der Ethnographie. Andere wiederum hielten deutlich Distanz zu den Forschern und signalisierten die Grenzen der Beobachtung.

Während der Beobachtungen war es in der Regel unproblematisch, *Notizen* anzufertigen. Schreiben ist in der Unterrichtssituation nicht sehr auffällig. Sehr viel zu schreiben allerdings doch. Gelegentlich wurden wir verwundert gefragt, was wir denn da alles schrieben. Wir ließen die Neugierigen einen Blick in unsere Notizen werfen, in der Hoffnung, dass sie mit dem Gekritzel nicht viel würden anfangen können. Die Schüler gewöhnten sich an diese merkwürdigen, detailversessenen Chronisten ihrer Tätigkeiten. Bisweilen wurden wir aufgefordert, dies und jenes zu notieren, in mancher Situation war der Ethnograph willkommene Ablenkung und Mittel der Unterhaltung.

Einen besonderen Stellenwert erhielt ein *Aufnahmegerät*, das wir im Feld mitführten. Das Gerät – ein digitaler MiniDisc-Recorder – trugen wir anfangs bei uns, das Mikrophon an der eigenen Kleidung befestigt, um durch den auditiven Mitschnitt des Unterrichts die Erinnerung beim Anfertigen des Feldprotokolls zu unterstützen und die Abschrift bestimmter Stellen im Wortlaut zu ermöglichen. Aus der Unzufriedenheit heraus, dass man die Schülerinnen zwar flüstern sah, aber nicht verstehen konnte, was sie während des Unterrichts miteinander sprachen, was vor allem am Humboldt-Gymnasium der Fall war, entstand die Idee, die Schülerinnen zu bitten, selbst das Mikrophon zu übernehmen. Dieser Bitte kamen die meisten erstaunlich bereitwillig nach, so dass in späteren Erhebungsphasen das Aufnahmegerät häufig an die Schüler abgegeben wurde. Sie hefteten sich das Mikrophon an ihre Kleidung, oder legten es auf dem Tisch direkt vor sich. Aus dem Tragen des Mikrophons entwickelte sich bisweilen eine eigene Dynamik: Schüler fingen an zu singen, moderierten eine Radioshow oder erzählten Witze aufs Band. Es kam aber auch vor, dass eine Schülerin das Mikrophon über einen Zeitraum von zwei bis drei Unterrichtsstunden bei sich trug, dies völlig vergaß und sich auf einmal lachend daran erinnerte – nachdem ihre Schimpfworte mitgeschnitten waren.

Diese Mitschnitte der geflüsterten Kommentare und Gespräche während des Unterrichts eröffnen wertvolle und zum Teil frappierende Einsichten in die

Handhabung des Schülerjobs. Wir haben sie (auszugsweise) transkribiert und in die Beobachtungsprotokolle eingefügt.

Ergänzt haben wir unsere Beschreibungen um *audiovisuelle Beobachtungen*. Klaus Amann und Elisabeth Mohn haben als Videographen in der zweiten und dritten Erhebungsphase jeweils mehrere Tage in beiden Klassen mithilfe der Kamera beobachtet. Auch an die zusätzliche Anwesenheit von zwei Forschern mit (kleinen, digitalen) Videokameras haben sich die Schülerinnen und Schüler verblüffend schnell gewöhnt. Die beiden Videographen haben sich, den räumlichen und visuellen Gegebenheiten angepasst, frei im Klassenzimmer bewegt und mithilfe des Kamerazooms zum Teil sehr nah heran gehende Beobachtungen der Tätigkeiten von Schülerinnen und Schülern realisiert. Die Videokamera macht Dimensionen körpersprachlichen Verhaltens der Beobachtung zugänglich, die sich dem 'bloßen Auge' der teilnehmenden Beobachterin und der Versprachlichung in Beobachtungsprotokollen entziehen. Die wortlose Verständigung mit Blicken, das kommentierende Minenspiel bis hin zur Konstellation der Körper am gemeinsamen Tisch – das sind elementare Bestandteile des Unterrichtsgeschehens, die erst mittels einer beobachtenden Kamera der Analyse zugänglich werden.

Zu diesen Daten kommen verschiedene *schülerkulturelle Dokumente*, die wir im Laufe der Erhebungen sammeln und erstehen konnten: Zettel, auf denen im Unterricht Briefchen geschrieben worden waren, mehrere „Brief-Büchlein“, welche zwischen zwei Schülerinnen hin und her geschoben wurden und ganze Briefwechsel enthalten, oder Kopien des Kalenders einer Schülerin. Insbesondere dieses Datenmaterials zu gewinnen setzte die Akzeptanz der Ethnologin im Feld und das Vertrauen der Schülerinnen voraus. Wir konnten glaubhaft machen, dass wir nicht bewerten, was wir zu sehen bekommen und dass wir nicht 'pädagogisch' agieren würden. Wir verbrachten alle Pausen bei und mit den Schülerinnen und Schülern und achteten darauf, die Gespräche mit den Lehrpersonen zu beschränken. Relativ schnell wurde auf diese Weise klar, dass wir jedenfalls nicht der 'Lehrerseite' zuzurechnen wären.

Wir ergänzten unsere Beobachtungen in der ersten Erhebungsphase um *Gruppendiskussionen* und in der zweiten um *Einzelinterviews* mit den Schülerinnen und Schülern. Die Gruppendiskussionen wurden mit selbst gewählten Gruppen zu je vier bis fünf Mitgliedern geführt, für die Interviews wählten wir pro Klasse acht Schülerinnen bzw. Schüler aus, die ein möglichst vielfältiges Spektrum an Haltungen und Positionen innerhalb der jeweiligen Klasse abbilden. Wir hatten für diese Gelegenheiten jeweils „Leitfäden“ vorbereitet, doch die Selbstläufigkeit der Gespräche bzw. Erzählungen in den Interviews hatte Vorrang (vgl. Loos/Schäffer 2000). Die Interviews wurden aufgezeichnet und vollständig transkribiert.

Die Fülle und Vielfalt des erhobenen Materials bildete eine der großen Herausforderungen für die *Auswertung*. Der Datenkorpus des Projektes besteht aus 145 Beobachtungsprotokollen (insgesamt ca. 1200 Seiten), 11 transkribierten Gruppendiskussionen, 16 transkribierten ca. 45minütigen Einzelinterviews, vier Briefbüchlein in Kopie und weiteren Materialien und Dokumenten aus dem Feld. Außerdem steht Videomaterial aus ca. 30 Unterrichtsstunden für die Beobachtung und Analyse in aufbereiteter Form zur Verfügung. Diese Fülle war zu sichten, zu strukturieren. Kategorien und Themen für die Analyse waren zu entwickeln.

Auch die transkribierten Gruppendiskussionen und Interviews haben wir im Wesentlichen als *Dokumente* einer Praxis, nämlich der Praxis des Darüber-Sprechens, gelesen und nicht als Auskünfte *über* die Praxis. Im Mittelpunkt der vorliegenden Analysen zur Praxis des Schülerhandelns stehen allerdings die teilnehmenden Beobachtungen. Die Gruppendiskussionen und Interviews werden nur in einigen ausgewählten Passagen heran gezogen.²⁴

Wir haben im Prozess der Auswertung des Datenmaterials *Kodierverfahren* mit sequenzanalytischen Verfahren kombiniert. Das offene und dann selektive Kodieren (vgl. Strauss 1991, Strauss/Corbin 1996) dienen der Suche nach Strukturen, Relevanzen und „Themen“ in den Daten. Es geht darum, das Material zu ‚entfalten‘ und für die Analyse verfügbar zu machen. Die der Erhebungssituation entstammende Ordnung der Daten ist aufzubrechen, um neue, jetzt analytische Ordnungen zu erproben. Unsere Suche richtete sich auf die Bestimmung der konstitutiven Praktiken und Bedingungen des Schülerjobs. Insofern war im Prozess der Analyse vor allem eine *neue Perspektive* auf die Beobachtungen zu entwickeln: Als teilnehmender Beobachter im Feld hat man es mit konkreten Personen, mit „Akteuren“ zu tun, der praxistheoretische Blick hingegen ist dann im Rahmen von Auswertungsverfahren zu entwickeln, indem die Beobachtungen neu sortiert und auf ihre Bedeutung für eine Analyse sozialer Praktiken hin befragt werden.

In *Sequenzanalysen* geht es um den Nachvollzug der „sich im Interaktionsverlauf reproduzierenden sozialen Ordnung“ (Bergmann 1985, S. 313). Zu diesem Zweck fragt die Analyse Schritt für Schritt nach den konstituierenden Bedingungen und konsekutiven Effekten der einzelnen Äußerung (vgl. z.B. Deppermann 1999). Anhand der detaillierten Analyse dokumentierter Interaktions-

24 Dabei haben wir folgende Transkriptionszeichen verwendet:

- (.) Pause (1 Sekunde)
- (..) Pause (2 Sekunden)
- (...) Pause (3 Sekunden)
- (4 sec) Pause (4 gibt Anzahl der Sekunden an)
- (flüsternd) para- und nonverbale Äußerungen/Qualifizierungen
- wort betont gesprochen

verläufe ist die implizite Vollzugslogik spezifischer Praktiken heraus zu arbeiten. Die Feinanalysen, die so extensiv wie möglich sein müssen, greifen einzelne Passagen aus dem zu einem Thema kodierten Datenkorpus heraus. Diese Stellen müssen exemplarisch sein für das in größerer Breite dokumentierte Geschehen und sie müssen eine möglichst detailreiche und ausführliche Darstellung von Interaktionsabläufen und wenn möglich auch den transkribierten Wortlaut der Audioaufzeichnungen beinhalten.²⁵

Für dieses Verfahren der Interpretation aber auch für die Diskussion sich entwickelnder Konzeptualisierungen und Thesen wurde immer wieder der Kontext der Projektgruppe genutzt. Das Erfordernis, eigene Interpretationen, Ideen und Sichtweisen erklären und gegen Einwände behaupten zu müssen, ist von entscheidender Bedeutung für deren Klärung und Weiterentwicklung.

Zur Verwendungsweise der Beobachtungsprotokolle im Text ist zu sagen, dass diese keineswegs einheitlich ist. Ich zitiere kurze Szenen, längere Ausschnitte oder auch gelegentlich die nahezu vollständige Beschreibung einer ganzen Unterrichtsstunde. Manche Zitate aus Protokollen werden als *Dokumente* des Unterrichtsgeschehens behandelt, die dann „interpretiert“ werden. Hier geht es um die Herausarbeitung der immanenten (Vollzugs-) Logik der Praktik. Die Analyse folgt der Darstellung des Ablaufs oder dem Verlauf des Gesprächs Schritt für Schritt. Andere Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen stehen als *Veranschaulichung* für Überlegungen oder Analysen, die nicht direkt aus dem einzelnen Protokoll heraus entwickelt wurden, die sich aber daran zeigen lassen. In einer dritten Verwendungsweise von Feldprotokollen sind diese (weitgehend) *selbsterklärend*. Hier geht es mir um die Beobachtung aus der Unterrichtssituation, so wie sie im Protokoll dargestellt ist.

Der Logik der ethnographischen Forschungspraxis entspricht (zunächst) das Format einer begrenzten Einzelstudie. Ein abgrenzbares „Thema“ entwirft eine Perspektive auf die ungeheure Komplexität des beobachteten Geschehens und konstituiert einen bearbeitbaren Ausschnitt aus dem Datenmaterial. Einzelne *Themen* begründen die Auseinandersetzung mit dem entsprechenden Forschungsstand und bilden die Gelenkstellen zwischen „empirischer“ und „theoretischer“ Arbeit. Eine solche Vorgehensweise dokumentiert sich auch in diesem Buch, das aus einzelnen, voneinander unabhängigen Studien besteht.²⁶

25 Die Darstellung dieser Analysen in der Publikation kann dann wiederum nur in geraffter und exemplarischer Form erfolgen. Während ich einige Szenen detailliert und Schritt für Schritt interpretiere, um die sich darin offenbarende Vollzugslogik der Praxis zu zeigen und nachvollziehbar zu machen, werden andere Szenen nur auf bestimmte Aspekte hin interpretiert.

26 Ethnographische Projekte publizieren oft zunächst Aufsätze zu unterschiedlichen Aspekten ihrer Beobachtungen, die dann später bisweilen in Monographien zusammengestellt werden (vgl. z.B. Eder 1995, Krappmann/Oswald 1995, Adler/Adler 1998). Auch das hier vorgestellte

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass das Ergebnis der Untersuchung aus drei Teilen besteht, die aufeinander bezogen sind: Während der vorliegende Band sich darauf konzentriert, die Praktiken des Schülerjobs im engeren Sinn heraus zu arbeiten, also jene Schülertätigkeiten in den Blick nimmt, die den „Unterricht“ konstituieren, widmet sich der zweite Band der Ethnographie (Bennewitz/Meier 2007) der Analyse jener Praktiken, die primär auf die Anforderungen der Peer Kultur im Rahmen der Schulklasse bezogen sind. Der zweite Band enthält zwei ausführliche ethnographische Studien über die beiden Schulklassen, die wir beobachtet haben. Den dritten Teil schließlich bildet eine DVD, die die *Videographie* aus dem Kontext dieses Projektes enthält (Mohn/Amann 2006). Das Videomaterial wird im Rahmen dieses Ansatzes nicht in das Medium des Textes überführt, also nicht transkribiert, sondern auf der Ebene der Bild- und Tongestaltung analysiert. Durch die Zusammenstellung ähnlicher wie auch konträrer Szenen (per Videoschnitt) werden Bilder so in Bezug zueinander gesetzt, dass spezifische Differenzen – etwa in Darstellungsrepertoires – wie auch die ihnen gemeinsamen Muster erkannt werden können. Die Videographie rückt die Palette der schulischen Verhaltensweisen und Haltungen der Jugendlichen noch einmal in ganz anderer Anschaulichkeit und Prägnanz in den Blick, als die schreibende Ethnographie es kann.²⁷

1.6 Zu diesem Buch

Diese Arbeit besteht, nach diesem einleitenden Kapitel, aus vier ethnographischen Studien, die auch einzeln gelesen werden können. Die Studien gehören aber auch zusammen und beschreiben zusammengenommen den Schülerjob, den sie in vier unterschiedlichen Dimensionen erkunden.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit *räumlichen* Aspekten des Schülerhandelns. Im Anschluss an Überlegungen zur Raumsoziologie werden räumliche Verhältnisse nicht (nur) als Bedingung, sondern auch als Effekt der Praxis aufgefasst. Für die Analyse werden visuelle, akustische und haptische Räume unterschieden und auf ihre je spezifische Strukturiertheit hin untersucht. Insgesamt macht die Raumanalyse auf die Gleichzeitigkeit diversen Geschehens innerhalb des Klassenzimmers aufmerksam, das sich in unterschiedlichen und zum Teil voneinander unabhängigen Räumen abspielt.

Projekt hat zunächst Ergebnisse in Form von Aufsätzen vorgelegt (Bennewitz 2004a, Breidenstein/Meier 2004, Breidenstein 2004, Breidenstein/Jergus 2005).

27 Dort werden etwa die Synchronisierung der Schülerinnen und Schüler im „Takt“ der Stunde oder das Herunterschalten in den energiesparenden Modus des „Standby“ beobachtbar.

Während die Ressource Raum im Klassenzimmer eher knapp ist und sich die Schüler-Praktiken auf die Erweiterung von Räumen richten, ist *Zeit* aus Schülersicht im Übermaß vorhanden. Das dritte Kapitel widmet sich dem Problem der „Langeweile“. Die Zeichen der Langeweile sind offenkundig in der Unterrichtssituation, doch deren Beobachtung erweist sich als schwierig. Beobachten lässt sich allenfalls der Zeitvertreib oder die Darstellung von Langeweile, so wählt die Studie den Weg über die Phänomenologie, um nach der Bedeutung der Langeweile zu fragen. Wie steht es um die Normalität und Legitimität der Langeweile im Unterricht?

Schon der Vergleich dieser beiden Studien macht deutlich, dass und wie der methodische Zugang jeweils dem Gegenstand angepasst werden muss. Im Falle der Raumanalyse erweist sich die *Selbstbeobachtung* als geeigneter Zugang, um räumliche Bedingungen, Optionen und Reichweiten der Praktiken zu erkunden. Das Problem der Langeweile hingegen lässt sich nur sehr eingeschränkt über den Weg der Selbstbeobachtung untersuchen (denn der Ethnograph langweilt sich nicht!) – hier gerät die Beobachtung überhaupt an ihre Grenzen. Bestimmte Aspekte der Unterrichtssituation entziehen sich der teilnehmenden Beobachtung, jedenfalls einer ‚besuchswisen‘ teilnehmenden Beobachtung, wie wir sie betreiben haben. Das sind vor allem Aspekte der Dauer, der zeitlichen Erstreckung, der *Alltäglichkeit* in jeder Hinsicht. Wir können von situativen Beobachtungen der Praxis auf die ‚Vorgeschichte‘ dieser Praxis schließen, wir können ihre Routiniertheit erkennen und die Selbstverständlichkeit einer bestimmten Normalität ergründen. Aber die *Erfahrung* dieses Alltags können wir höchstens errahnen.

Das vierte Kapitel beinhaltet die zentrale Studie des Buches, die sich dem „Schülerjob“ im engeren Sinne widmet. Hier geht es um die Analyse der elementaren unterrichtsbezogenen Praktiken von Schülerinnen und Schülern. Es erweist sich, dass eine grundlegende Differenzierung der Anforderungsstruktur für die Schülertätigkeit in der Unterschiedlichkeit der „Sozialformen“ des Unterrichts liegt. Die Praxis des Schülerjobs stellt sich im Frontalunterricht grundlegend anders dar als in der Gruppenarbeit und dort wieder anders als in der Partner- oder Einzelarbeit. Deshalb ist diese Studie entlang der vier Sozialformen des Unterrichts gegliedert. Gefragt wird für jede der Sozialformen nach den je spezifischen Praktiken des Schülerjobs und nach der je spezifischen Form der Bezugnahme auf den Unterricht. Mit „Vertretungsstunden“ einerseits und „Klassenarbeiten“ andererseits werden zudem zwei Grenzfälle des „Unterrichts“ untersucht, die aber bestimmte Merkmale des Schülerjobs umso deutlicher hervor treten lassen. Abschließend gehe ich der Vermutung nach, dass sich in einer merkwürdig abstrakten, aber durchgängigen Orientierung an Produktionsprozessen der Kern des Schülerjobs identifizieren lässt.

Das fünfte Kapitel widmet sich den Praktiken, die sich um die Vergabe, Entgegennahme und Kommunikation von Zensuren ranken. Der näheren Betrachtung wird die gängige Auffassung, dass die Bedeutung der Zensuren durch die gesellschaftliche Selektionsfunktion der Schule geprägt sei, fragwürdig. Stattdessen wird sie aufmerksam auf die Inszenierung von Schulnoten im Unterrichtsalltag und auf die Selbstbezüglichkeit und Eigenständigkeit des Prozessierens von Zensuren. Es stellt sich die Frage nach der praktischen und schulalltäglichen Bedeutung der Zensuren.

Eines bleibt noch anzumerken: Die Kontraste zwischen den beiden Klassen, die wir beobachtet haben, sind zum Teil erheblich. Der Schülerjob erfährt in mancher Hinsicht unterschiedliche Ausprägungen. Während der Unterrichtsalltag im Humboldt-Gymnasium eher durch eine souveräne und relativ distanzierte Erfüllung der Schülerinnen-Pflichten geprägt ist, erscheint der „Unterricht“ in der Ellen-Key-Gesamtschule offener, prekärer und stärker durch die Involvierung von Personen gekennzeichnet. Dennoch vergleichen die Analysen in diesem Buch die Klassen nicht systematisch. Ich verwende Beobachtungen gleichermaßen aus der Gesamtschule wie aus dem Gymnasium, insofern viele Praktiken so allgemeiner Art sind, dass sie über die beiden sehr differenten Unterrichtskulturen hinweg zu beobachten sind. An manchen Stellen weise ich auf den Schul-Kontext hin, generell ist diesbezüglich auf den zweiten Band der Ethnographie zu verweisen, der die Kontrastierung der beiden Schulklassen explizit durchführt (Bennewitz/Meier 2007).

Der Schülerjob, die Praxis der Unterrichtsteilnahme, stellt sich für jeden Schüler und jede Schülerin anders dar. Je nach dem, in welche Kategorie Schüler man fällt, je nach dem also, mit welchen Erwartungen man von der Lehrperson angesprochen wird, je nach dem, wie man sich in der Lage sieht, die Aufgabe zu lösen – je nach dem aber auch, wie man eingebunden ist in Freundschaften innerhalb der Schulklasse, je nach dem, über welche Unterstützung man verfügt oder welchen peerkulturellen Risiken man ausgesetzt ist – all diese Bestimmungen machen *Unterschiede* aus im Umgang mit der Unterrichtssituation. Unterschiede, die in den Abstraktionen der praxistheoretischen Analyse zum Teil nicht zur Sprache kommen. Indem die Analyse nach übergreifenden Merkmalen und der Funktionalität von Praktiken fragt, gehen Differenzen in der *Handhabung* der Praktiken und der Erfahrung des Unterrichts verloren. Diese Differenzen werden jedoch zumindest teilweise durch die Konkretion der Beschreibungen in den Protokollen wieder eingeholt. Zumindest einige Namen tauchen häufiger auf, diese werden sich einprägen und ein Wiedererkennen ermöglichen, auch wenn die Analyse die Perspektive der „Personen“ verlässt. Die Beobachtungsprotokolle weisen handelnde Personen, konkrete Protagonisten auf, die die Leserin und der Leser im Laufe des Buches auch kennen lernen werden.

2. Klassen-Räume¹

Schließlich stehen wir vor dem Klassenraum, Michael (mein Kollege) geht zwei, drei Schritte rein, ich bleibe auf der Schwelle stehen, die Tische stehen ziemlich eng, dazwischen springen die Kinder rum, ich sehe keinen Platz für mich, weiß nicht wohin, ich grinse, glaub ich, nur doof durch die Gegend. Ich muss immer mal wieder Platz machen, weil einige Jungs rumrennen und sich ärgern. Ohne Rücksicht auf Verluste, man muss sie wohl immer kommen sehen, sonst ist man verloren. (Kerstin Jergus)

Die Schwierigkeiten des ethnographischen *Feldzugangs* werden in dieser Beschreibung greifbar. Die Ethnologin bleibt zögernd auf der Schwelle stehen, sie ist Außenstehende im wörtlichen Sinn. Die Türschwelle markiert die Grenze, die zu überschreiten den Mitgliedern der Schulklasse und dem Lehrpersonal vorbehalten ist und ansonsten besonderer Legitimation bedarf (vgl. auch Kelle 1997; Göhlich/Wagner-Willi 2001). Die legitimen „Bewohner“ des Klassenraums verfügen über je einen eigenen *Platz*, die Orientierungslosigkeit der Ethnologin resultiert daraus, dass sie in der territorialen Ordnung des Klassenzimmers nicht vorgesehen ist und auch in dem bewegten Gedränge „herumspringender“ Kinder noch nicht erkennen kann, wo sich ein freier Platz, ein Freiraum für sie befinden könnte. Das wird sich ändern, wenn die Lehrerin eintritt, die Kinder sich auf ihre Plätze setzen und die Lehrerin der Forscherin einen freien Platz anbietet. Damit ist der Fremden der Gaststatus innerhalb der Welt des Klassenzimmers *ingeräumt*. Sich auf den ihr zugewiesenen Stuhl an einen freien Schülerarbeitsplatz setzend, kann sich die Ethnologin erstmals etwas entspannen. Nun weiß sie (wenigstens für die nächsten 45 Minuten), wo sie hingehört. Sie wird vorsichtig mit ihren direkten *Nachbarn* Kontakt aufnehmen. Sie wird nach und nach erkunden, welche visuellen und akustischen Möglichkeiten ihr der Platz bietet, den sie glücklich eingenommen hat: Was kann sie von hier aus beobachten, was kann sie von hier aus hörend verstehen?

Das folgende Kapitel widmet sich der Analyse der räumlichen Dimension des Geschehens im Klassenzimmer. Die skizzierten Orientierungsleistungen der Ethnologin aufgreifend will ich danach fragen, welchen spezifischen räumli-

1 Bei diesem Kapitel handelt es sich um eine überarbeitete Version des Aufsatzes „Klassenräume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns“ in: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs-, und Sozialforschung (ZBBS) 1/2004, S. 87-107 (Bredenstein 2004a).

chen Bedingungen das Handeln von Schülerinnen und Schülern innerhalb des Klassenzimmers unterliegt und zugleich, welche spezifischen Räume sie durch ihr Handeln konstituieren. Welcher Art sind die räumlichen Ordnungen in der Unterrichtssituation?

Wir kennen die Topologie des Ortes, an dem schulischer Unterricht (nach wie vor) zu einem übergroßen Teil stattfindet, nur zu genau: Es handelt sich um einen Raum von etwa 50-60 m² Grundfläche, er enthält Tische und Stühle, die in der einen oder anderen Weise geometrisch angeordnet sind. Die Sitzplätze sind auf eine Wand hin ausgerichtet, an der sich eine Tafel befindet. Vielleicht weist der Raum noch ein Regal oder einen Schrank auf, vielleicht einige Poster an den Wänden. Der Raum ist durch eine Tür mit dem Flur verbunden und durch einige Fenster mit der „Außenwelt“.²

Die folgende Untersuchung wird die „vier Wände“ des Klassenzimmers nicht verlassen, aber der Klassenraum, der uns zunächst die situative Einheit des Unterrichtsgeschehens zu verbürgen scheint, wird sich bei genauerer Analyse in eine Vielzahl einander überlagernder, sich durchdringender und überschneidender Räumlichkeiten auflösen.



Räume waren der sozialwissenschaftlichen Betrachtung meist kein großes Problem.³ Die Dimension des Raums rechnet zwar selbstverständlich zu den Grundbedingungen sozialen Handelns, ähnlich wie Zeit oder Leiblichkeit – aber möglicherweise zu selbstverständlich: Raum wird als gegeben vorausgesetzt. Die räumlichen Bedingungen des Handelns finden zwar etwas mehr Beachtung in der Thematisierung der Spezifik von Orten, sei es die Stadt, Schule oder die Fabrikhalle, aber auch in diesen Feldern, etwa der Stadtsoziologie, gilt der Raum überwiegend als „Behältnis“, als mehr oder weniger äußere Hülle sozialen Ge-

2 Zur Geschichte des Klassenzimmers und seiner Reformen vgl. Göhlich (1993).

3 Für eine „Soziologie des Raums“ wegweisend sind die Untersuchungen von Simmel (1903/1992), dem Raum allerdings noch als „an sich wirkungslose Form“ gilt, die inhaltlich erst durch die „psychologischen“ bzw. sozialen Kräfte gefüllt werde.

schehens (vgl. Löw 2001). Die Betrachtung des Raums selbst zu dynamisieren, das heißt den Raum weniger als Bedingung denn als Effekt sozialen Handelns zu thematisieren, stellt eine neuere Entwicklung in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskussion dar. Es wird über die „Verräumlichung sozialer Prozesse“ (Ecarius/Löw 1997), die „Metamorphosen des Raums“ (Liebau u.a. 1999) und schließlich über eine „Raumsoziologie“ (Löw 2001) nachgedacht. Diese Überlegungen, überwiegend theoretischer und methodologischer Art, sollen hier für Beobachtungen zur räumlichen Dimension des Schülerhandelns genutzt werden.

Die Frage nach den räumlichen Bedingungen und Effekten des Schülerhandelns vermag einen ersten analytischen Zugriff auf die Komplexität der Unterrichtssituation zu eröffnen. Dem Beobachter drängt sich unmittelbar der Eindruck auf, dass das Ausnutzen, Erweitern, Schaffen, Verschieben oder Reklamieren von Räumen eine zentrale Dimension des Geschehens im Klassenzimmer beschreibt – diesem Eindruck soll hier nachgegangen werden.

Die räumliche Ordnung des Klassenzimmers ist bislang – wenn überhaupt – vorwiegend mit Blick auf die Funktion der Disziplinierung der Schülerinnen und Schüler beschrieben worden. Wenn man den Raum als solchen jedoch zum Gegenstand der Untersuchung macht, wird man der Komplexität der räumlichen Verhältnisse gewahr und man sieht, dass die Gegenüberstellung von kontrollierender Lehrermacht und subversiver Schülerkultur zu schlicht ist. Der Blick, die Stimme und die Position der Lehrperson üben zwar eine raumstrukturierende Wirkung aus, aber sie stellen keineswegs die einzigen und nicht immer die dominierenden Koordinaten des Schülerhandelns dar.

Ich werde zunächst den Vorschlag von Martina Löw (2001) zu einer Soziologisierung der Betrachtung von Raum skizzieren und um eine interaktionistische Überlegung zur Ausrichtung des Verhaltens an (den Grenzen) der sinnlichen Wahrnehmung (anderer) ergänzen. Im weiteren Verlauf differenziere ich visuelle Räume, akustische Räume und haptische Räume, deren Besonderheit ich jeweils an empirischen Beobachtungen herausarbeite. Abschließend umreißt ich einige zusammenfassende Überlegungen.