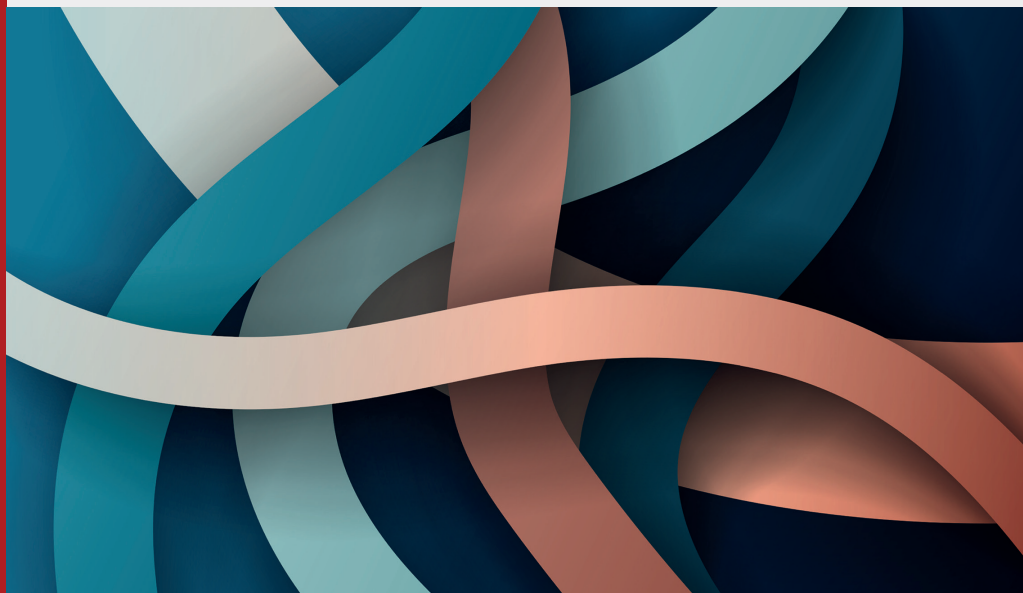


Dokumentarische Schulforschung



Dominique Matthes / Jan-Hendrik Hinzke
Hilke Pallesen / Doris Wittek
(Hrsg.)

Dokumentarische Schüler:innenforschung

k linkhardt

Matthes / Hinzke / Pallesen / Wittek

**Dokumentarische
Schüler:innenforschung**

Dokumentarische Schulforschung

Die Reihe wird herausgegeben von
Dominique Matthes, Tobias Bauer, Alexandra Damm,
Jan-Hendrik Hinzke, Hilke Pallesen und Doris Wittek

Die Reihe ‚Dokumentarische Schulforschung‘ versammelt gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Auseinandersetzungen an der Schnittstelle schulischer Gegenstandsfelder und Dokumentarischer Methode. Damit ist das Anliegen verbunden, verschiedene Ansätze und Facetten einer dokumentarisch operierenden Erschließung von Schule bzw. Schulischem sichtbar zu machen und eine Plattform des Austauschs zu bieten, die fortlaufend auch Herausforderungen im Forschungsprozess und Leerstellen im Diskurs sichtbar machen soll.

Dominique Matthes
Jan-Hendrik Hinzke
Hilke Pallesen
Doris Wittek
(Hrsg.)

Dokumentarische Schüler:innenforschung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k



*Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft
(DFG) – Projektnummer 431542202.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © artnoy, Shutterstock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist ver-
öffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6130-4 digital
ISBN 978-3-7815-2674-7 print

doi.org/10.35468/6130

Inhaltsverzeichnis

<i>Dominique Matthes, Hilke Pallesen, Jan-Hendrik Hinzke und Doris Wittek</i>	
Einleitung zum Sammelband <i>Dokumentarische Schüler:innenforschung</i>	7
<i>Dorthe Petersen</i>	
Schüler:innen in Schule und Unterricht – aktuelle Befunde einer Dokumentarischen Schüler:innenforschung	27
<i>Sven Thiersch</i>	
Schüler:innen-, Bildungs- oder Lernhabitus? Systematisierungen zum Erkenntnisinteresse einer Schüler:innenforschung mit der Dokumentarischen Methode	50
<i>Katharina Papke und Monika Wagner-Willi</i>	
Schüler:innen-Perspektiven und konstituierende Rahmung – Implikationen für empirische Zugänge am Beispiel inklusiver unterrichtlicher Settings	68
<i>Christopher Hempel</i>	
Formationen von Orientierungsrahmen. Aushandlungsprozesse bei Schüler:innen zwischen gegenstands-, unterrichts- und peerbezogenen Ansprüchen	86
<i>Nora Katenbrink und Britta Kohler</i>	
Funktionale Analyse des Abschreibens von Hausaufgaben – Produktive Bearbeitungen des schulischen Kontextes durch Schüler:innen?	104
<i>Jan-Hendrik Hinzke, Christine Schumacher, Cornelia Stiller und Thea Stroot</i>	
Orientierungen von Schüler:innen bezüglich Forschendem Lernen in der Oberstufe. Kartierung und Perspektiven zu einem Teilbereich Dokumentarischer Schüler:innenforschung	122

David Jahr

Frank soll kein Anarchist sein: Methodologische Einordnungen zur Verhandlung einer politischen Schüleridentität zwischen Subjekt und Unterrichtsmilieu 144

Thade Buchborn, Elisabeth Theisohn, Johannes Treß und Jonas Völker

Logiken des Schulfachs Musik. Erkenntnisse zum Schüler:innenhandeln im Musikunterricht aus Perspektive dokumentarischer Unterrichtsforschung 166

Iris Nentwig-Gesemann und Bastian Walther

Erfahrungen, Orientierungen und Relevanzen von Kindern im grundschulischen Ganzttag 190

Laura Fuhrmann und Nora Friederike Hoffmann

Jugendliche Peerbeziehungen in der Schule. Überlegungen auf der Grundlage dokumentarischer Interpretationen von Beobachtungsprotokollen..... 218

Autor:innenverzeichnis..... 243

*Dominique Matthes, Hilke Pallesen, Jan-Hendrik Hinzke
und Doris Wittek*

Einleitung zum Sammelband ***Dokumentarische Schüler:innenforschung***

Zusammenfassung

Gerade weil die dokumentarische Forschung zu Schüler:innen im Vergleich zur dokumentarischen Beforschung des Lehrer:innenberufs, Lehramtsstudiums und Unterricht(en)s im Diskurs bisher weniger präsent erscheint, nimmt dieser Sammelband explizit diese Akteur:innengruppe in den Fokus. Dabei wird zum einen deutlich, dass bei der Genese und Entwicklung der qualitativen Sozialforschung im Allgemeinen und der Schulforschung im Speziellen der Fokus auf implizite Wissensbestände und Erfahrungshintergründe junger Menschen einen zentralen Stellenwert einnimmt: So ist der Entstehungskontext der Dokumentarischen Methode, die in den 1980er Jahren insbesondere auf der Basis der Wissenssoziologie von Karl Mannheim durch Ralf Bohnsack und Kolleg:innen ausgearbeitet wurde, eng mit der soziologischen Kindheits- und Jugendforschung verknüpft, in der aber *auch* die schulischen Kontexte der Akteur:innen eine Rolle spielten. Zum anderen zeigt sich anhand der seit den späten 1980er-Jahren kontinuierlich vorgelegten dokumentarischen Studien, dass sich eine große empirische Vielfalt zur Erforschung von auf Schüler:innen bezogenen Selbst- und Fremdperspektiven herausgebildet hat. Die Einleitung in den Sammelband beschreibt diese historischen Entwicklungen überblicksartig und geht in der Vorstellung der Beiträge des Sammelbandes auch auf aktuelle Schwerpunkte und Leerstellen einer Dokumentarischen Schüler:innenforschung ein.

Schlagworte

Dokumentarische Schüler:innenforschung, Dokumentarische Schulforschung, Dokumentarische Methode, Qualitative Schulforschung, Qualitative Schüler:innenforschung

Abstract

Introduction to the anthology *Documentary Research on Students*

In fact that Documentary Research on school students appears to be less prevalent in comparison to Documentary Research on teaching professions, teacher education, and classroom practices in discourse so far, this anthology explicitly focuses on this group of actors. On the one hand, it becomes clear that in the genesis and development of qualitative social research in general, and educational research in particular, the focus on implicit knowledge and experiential backgrounds holds a central position when considering young people: Thus, the context of origin of the Documentary Method, which was elaborated in the 1980s by Ralf Bohnsack and colleagues, particularly based on Karl Mannheim's sociology of knowledge, is closely linked to sociological research on childhood and youth, where the school contexts of the actors also played a role. On the other hand, it is evident from the continuously presented Documentary Studies since the late 1980s that an empirical diversity has emerged for the exploration of student-related perspectives. The introduction to the anthology provides a closer overview of these historical developments and, in presenting the contributions to the anthology, also addresses current focal points and gaps in Documentary Research on students.

Keywords

Documentary Research on Students, Documentary Research on and in Schools, Documentary Method, Qualitative Research on and in Schools, Qualitative Research on Students

1 Einleitung

Qualitatives Forschen zu den Selbst- und Fremdperspektiven von Schüler:innen hat eine lange Tradition, auch und gerade da sich dieser Schwerpunkt in seinem Kern nicht immer trennscharf von der qualitativen Unterrichtsforschung abgrenzen lässt. Die qualitative Schüler:innenforschung ist also sowohl Eigen- als auch Teildisziplin der qualitativen Schulforschung, sie weist zudem größere Überschneidungen mit der Unterrichtsforschung auf (zum Überblick etwa Hinzke et al. 2023, S. 24; Bennewitz et al. 2022a; Hascher et al. 2022). Dies geht etwa darauf zurück, dass Schüler:innen schon per definitionem durch die spezifische Ansprache häufig als „die zentralen Akteur:innen und Adressat:innen von Schule“ (Bennewitz et al. 2022b, S. 11) und damit ausschnitthaft als Rollenträger:innen im Horizont des Schulischen (bzw. Unterrichtlichen) in den Blick rücken. Zugunsten einer solchen Perspektive tritt die lebensweltliche biografische Dimensionierung des Kind- oder Jugendliche:r-Seins sowie der Peerinteraktion zunächst in

den Hintergrund. Eine starke analytische Trennung von Rolle und Person scheint jedoch zu kurz zu greifen. So haben insbesondere ethnografisch ausgerichtete empirische Studien in der Vergangenheit aufzeigen können, dass die Praktiken und Deutungen der Akteur:innen nur temporär an die Regeln und Routinen der Institution oder Organisation gebunden sind und im schulischen sowie unterrichtlichen Geschehen immer wieder (und gleichzeitig) durch sogenannte ‚Hinterbühnen‘ unterlaufen werden, innerhalb derer sich mitunter dann auch ‚Subkulturen‘ herausbilden (z. B. Breidenstein 2006; Bennewitz 2004; Brake 1981; Willis 1979; Reinert & Zinnecker 1978a; Zinnecker 1978).

Schon in den 1970er Jahren wurde in der Perspektivverschiebung auf die Zumutungen an Schüler:innen und die Komplexität von sozialen Interaktionen in Schule und Unterricht erkannt, „daß Schüler-Sein zuallererst einmal heißt, mit dem Alltag in einem staatlichen Großbetrieb, der auf Lehren und Lernen spezialisiert ist, fertig zu werden“ (Reinert & Zinnecker 1978b, S. 11). Zur Erfassung dieser Mehrdimensionalität und Vielschichtigkeit, d. h. der Komplexität der Relation der institutionell oder organisational zugeschriebenen Rolle (Schüler:in) und der Person (junge Menschen) mit verschiedenen Rollenbezügen, der damit verbundenen Anforderungen und ihrer Bearbeitungen durch die Akteur:innen sei entsprechend nicht nur „eine didaktische Analyse des Unterrichtsgeschehens“ (ebd.), sondern auch ein umfassenderes „Interesse am Lernalltag der Schüler“ (ebd.; Herv. d. Vf.) zu bemühen. In einer umgekehrten Perspektive manifestiert sich in der kontinuierlichen Berücksichtigung der Schüler:innen mit ihren Perspektiven zugleich die Anerkennung ihrer Relevanz bei der Herstellung von Unterricht und Schule, was ihren besonderen Stellenwert in der Forschung unterstreicht (Bohnsack 2024; Bennewitz et al. 2022b, S. 11).

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich die qualitativ-*rekonstruktive* Forschung zu Schüler:innen weiter ausdifferenziert. Diese spezifische, sinnverstehende Perspektive hat zum Ziel, sich das Schüler:insein, -werden und -bleiben „grundsätzlich zunächst über die Rekonstruktionen dessen, was die an der schulischen Alltagspraxis beteiligten Akteur:innen selbst darunter ‚verstehen‘“ (Bohnsack 2023, S. 108 f.) und damit sinnhaft als solches konstruieren, zu erschließen. In den Fokus einer qualitativ-rekonstruktiven Perspektive rücken insbesondere diskursive und (audio-)visuell hervorgebrachte Darstellungen als erkenntnisgenerierende Artefakte der an der sozialen Praxis beteiligten Akteur:innen. Schüler:innen kommen dabei selbst zu Wort, fertigen eigene Dokumente an (im Sinne einer Selbstperspektive) oder werden von anderen Akteur:innen wie z. B. Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern oder bildungspolitischen Instanzen in Sprache und Bild thematisiert (im Sinne einer Fremdperspektive). Schon Ende der 1970er Jahre plädieren Gerd-Bodo Reinert und Jürgen Zinnecker dafür, „das Geflecht schulischer Mikro-Ordnungen freizulegen, das handlungsleitend und persönlichkeitsprägend für Schüler und Lehrer gleichermaßen ist“ (Reinert & Zinnecker 1978b,

S. 11; auch Zinnecker 1982, Behnken et al. 1991). In ihrem Werk „Schüler im Schulbetrieb“ (1978) versammeln Reinert und Zinnecker Dokumente autobiografischer „Selbstäußerungen und Selbstlegitimierungen“ (ebd., S. 11) zum Umgang der Schüler:innen mit der „Alltagsordnung des Schulbetriebes“ (ebd.). Auch wenn es sich den Autoren zufolge bei diesem Sammelwerk nicht dezidiert um eine systematische, qualitative Studie handelt, die „eine schlüssige Interpretation von Schülerkultur(en) als Ausdrucksweise(n) des Lern- und Pausenalltags der Schüler“ (ebd., S. 13) zum Ziel hatte, bietet der Band mit seinen empirischen Zeitzeugnissen aus der Praxis von Schüler:innen textliche und bildhafte Anregungen, um sowohl über die historische Entwicklung als auch über Themenschwerpunkte und offene Punkte der qualitativ-rekonstruktiven Forschung zu und mit Schüler:innen weiter nachzudenken.

Nachfolgend zeichnen wir in dieser Einleitung zunächst zentrale Entwicklungslinien und Fokusse qualitativ-rekonstruktiver Schüler:innenforschung nach (Kap. 2), um anschließend den Forschungsstrang *Dokumentarischer Schüler:innenforschung* in seiner Genese und in seinen Gestaltformen näher zu konturieren (Kap. 3). Daraufhin wird die Vielfalt und Verortung der Gegenstandskonstitutionen im Sammelband mit den hier versammelten Beiträgen präsentiert und damit ein erster Einblick in aktuelle Studien aus dem Feld *Dokumentarischer Schüler:innenforschung* gegeben (Kap. 4). Abschließend resümieren wir einige Leerstellen und Desiderate und schließen mit möglichen weiterführenden Forschungsperspektiven (Kap. 5).

2 Entwicklung und Schwerpunkte qualitativ-rekonstruktiver Schüler:innenforschung

Der Blick in die Entwicklung der qualitativ-rekonstruktiven Schüler:innenforschung offenbart zwei zentrale Forschungszugänge: Neben den bereits thematisierten ethnografisch orientierten Studien, die seit den 1970er und 1980er Jahren einen prominenten Platz in der qualitativen Forschung zu Schüler:innen einnehmen (Helsper 2000, S. 664) und mit der Analyse von Sub- und Peer-kulturen vor allem über die Betrachtung der (Hinterbühnen-)Aktivitäten von Schüler:innen einen spezifischen Blick in das Innere von Schule ermöglichen (für einen Überblick Breidenstein 2022), lässt sich ein weiterer Forschungszweig ausmachen, der weniger die Schüler:innen als handelnde Akteur:innen *im* Unterricht oder *in* Schule betrachtet, sondern seinen Ausgangspunkt in den Studien zu Schüler:innenbiografien¹, Schullaufbahnen und -karrieren von Schüler:innen

¹ Die Bildungsgangforschung, die mitunter starke Bezüge zur Schüler:innenbiografieforschung herstellt, sucht mit ihrem Fokus auf Sinnkonstruktionen sowie auf individuelle und kollektive Lern- und Bildungsprozesse explizit die Perspektive der Schüler:innen auf (z. B. Moldenhauer 2015; Pallesen 2014).

findet (dazu Helsper 2008, 2022) – und damit auch einen Blick nach Außen auf relevante (und in Schule und Unterricht hineinragende) *Umwelten* ermöglicht. Beide Zugänge sollen im Folgenden kurz skizziert werden, indem jeweils grobe Entwicklungslinien, zentrale Themen und methodische Präferenzen, aber auch Brückenschläge aufgezeigt werden, die gerade auch für die dokumentarische Forschung zu Schüler:innen von Bedeutung waren und sind bzw. von dieser beeinflusst wurden.

Den Zugang einer ethnografischen Forschung zu Lebenswelten von Schüler:innen in Schule und Unterricht markieren die eingangs erwähnten Studien zu Schüler:innenkulturen als Gegenkulturen, die den Widerstand proben (Willis 1979), sich aber auch einem ‚heimlichen Lehrplan‘ fügen (Zinnecker 1975, 1978), einen Platz in der Peer-Group ‚erkämpfen‘ (Krappmann & Oswald 1995) oder mit Praktiken der Geschlechterunterscheidung (Breidenstein & Kelle 1998) umgehen müssen. Das gemeinsame Aushandeln von Bedeutungen in den sozialen Formationen und Interaktionen der Kinder und Jugendlichen im Kontext schulbezogener Regelmäßigkeiten und Normvorstellungen und die diesen zugrunde liegenden impliziten Wissensbestände galt es zu rekonstruieren, wobei deutlich wurde, dass Schüler:innen sich immer im Spannungsfeld zweier Ordnungen bewegen, und zwar zwischen der (formalisierten, formalisierenden) Unterrichts- und der (informellen) Peerordnung. Dass die Grenzen zwischen der (neueren und neuesten) Kindheits- bzw. Jugendforschung einerseits und der Schüler:innenforschung andererseits sich dabei zunehmend als fließend betrachten lassen, dokumentieren beispielsweise die ethnografischen Studien zur Praxis im Klassenrat (de Boer 2006) oder zum ‚Schülerjob‘ (Breidenstein 2006), weil dort gerade das Zusammenspiel von Kind- bzw. Jugendliche:r- und Schüler:in-Sein deutlich wird, wenn beispielsweise danach gefragt wird, wie Unterricht ‚funktioniert‘, wie Aufmerksamkeitsmanagement betrieben (z. B. Hecht 2009), pragmatisch-effizient mit unterrichtlichen Anforderungen umgegangen (z. B. Bennewitz 2009, 2004), Leistungspotenzial inszeniert wird (z. B. Bonanati 2022) oder wie Lehrer:innen- und Schüler:innentätigkeiten aufeinander bezogen werden (z. B. Wenzl 2014).

Vor diesem Hintergrund lässt sich die These aufstellen, dass „es sich im Grunde bei der gesamten Unterrichtsforschung um Forschung zu Schülerinnen und Schülern, insofern diese als Rezipienten, Adressaten oder ‚Nutzer‘“ (Breidenstein 2022, S. 317) in den Blick geraten, handelt. Auch wenn es gute Gründe gibt, dieser These nicht uneingeschränkt zu folgen, hat dies z. B. letztlich immer auch etwas mit dem Erkenntnisinteresse und -fokus zu tun, so verdeutlicht sie doch die Stellung der Schüler:innenforschung als Querschnittsforschung zwischen Unterrichts- und Kindheits- bzw. Jugendforschung.

Dass die Schüler:innenrolle zunehmend soziale Relevanz erhält und gewissermaßen peerkulturell aufgeladen wird, zeigen auch aktuellere Studien zu Praktiken und Unterrichts-Routinen von Schüler:innen im (Fach-)Unterricht

(weiterführend dazu den Überblick bei Breidenstein 2018; Rabenstein & Wagener-Böck 2022), mit denen grundlagentheoretische Veränderungen von eher akteur:innentheoretischen zu praxeologischen Ansätzen einhergehen. Studien dieser Ausrichtung blicken vor allem auf das Zusammenspiel von unterrichtlichen Routinen und der konkreten Praxis von Schüler:innen, eröffnen aber auch fachdidaktische Perspektiven und wenden sich zudem weiteren Erhebungsformen wie beispielsweise dem Gruppendiskussionsverfahren zu (dazu Martens 2022).

Von einer methodisch orientierten, qualitativen Schüler:innenbiografieforschung lässt sich insbesondere mit Erscheinen der Studie von Klaus Hurrelmann und Hartmut K. Wolf (1986) seit den 1980er Jahren sprechen (Helsper & Bertram 2006), die vor allem für die Problematik von Schulerfolg und Schulversagen als spezifisches Gefüge von biografischen, milieuspezifischen und schulischen Bedingungen sensibilisierte. Die Studie von Dieter Nittel (1992) differenzierte diesen Zugriff auf die Lebensgeschichte theoretisch, aber auch methodisch weiter aus, indem vor allem ein biografieanalytischer Zugriff nach Fritz Schütze (1983) zum Einsatz kam. Dies machte jene Studie zum wesentlichen Bezugspunkt darauffolgender Studien zu Schüler:innenbiografien, die zunehmend auch auf objektiv-hermeneutische Verfahren zurückgriffen (z. B. Wiezorek 2005).

Betrachteten die zuvor genannten Studien den Blick auf Schule primär aus der Perspektive der Schüler:innen und damit aus dem ‚Nadelöhr‘ der erhobenen Erzählungen und Erfahrungen der Akteur:innen heraus (Helsper & Bertram 2006), so wurden in weiteren Studien zunehmend die institutionellen und organisationalen Strukturen von Einzelschulen mitberücksichtigt, um darüber grundlegende Wirkungszusammenhänge und Sozialisierungseffekte zwischen Schullaufbahn, Familie und Peers aufzeigen zu können (z. B. Kramer 2002; Idel 2007; Thiersch 2014). Zugleich differenzierte sich in dieser thematischen Fokussierung der forschungsmethodische Zugriff auf die Schüler:innenperspektiven weiter aus: Neben den narrationsstrukturellen und objektiv-hermeneutischen Verfahren findet in diesem rekonstruktiven Strang auch zunehmend die Dokumentarische Methode Anwendung, insbesondere, wenn es um die Rekonstruktionen der habituellen Dispositionen und Haltungen von Schüler:innen aus einer praxeologischen Perspektive geht.

3 Entwicklung und Schwerpunkte *Dokumentarischer Schüler:innenforschung*

Auch wenn das für die Dokumentarische Methode entscheidende Werk von Ralf Bohnsack („Generation, Milieu und Geschlecht“, 1989) auf Gruppendiskussionen mit Jugendlichen und deren gemeinsamen biografischen Orientierungen fokussiert (ebd., S. 199), lässt sich der Ursprung einer *Dokumentarischen*

Schüler:innenforschung in dieser Arbeit dennoch nachzeichnen. Unter anderen kommen in der jugendsoziologischen Studie junge Personen zu Wort, die gleichzeitig *auch* Schüler:innen sind, so zum Beispiel im Kontext der untersuchten Jugendgruppen mit Bezug zur Hauptschule, zum Gymnasium oder zur Ausbildungslehre. Bohnsack arbeitet mit dem Fokus auf das Erkenntnisinteresse der „Erfahrungsbildung“ (ebd., S. 9) im Kollektiven sowie der „Erfahrungsgewinnung“ (ebd., S. 10) durch den qualitativen Ansatz der Rekonstruktion und Komparation auch ‚Typisches‘ im Schüler:in-Sein heraus: Beispielweise wird bezüglich der Autonomiebestrebung deutlich, wie insbesondere die Gymnasias-tinnen diese als Entwicklungsperspektive in der Gestaltung der eigenen (Berufs-) Biografie rahmen (ebd., S. 15), während eine solche Vision bei den Hauptschülern eher suspendiert wird (ebd., S. 199). Die praxeologisch-wissenssoziologische und sinnverstehende Perspektive unterstellt den schulischen Akteur:innen dabei keine rationalen Beweggründe oder bewussten Motive ihres Handelns und Sprechens, sondern versucht, sich im Fokus auf die impliziten Wissens- und Erfahrungsbestände „den interaktiven *Praktiken* zuzuwenden, durch welche der (schulische) Alltag hergestellt und reproduziert wird“ (Bohnsack 2023, S. 109; Herv. i. Orig.).² Zudem verdeutlicht auch dieser schlaglichtartige Einblick in die Studie die Mehrdimensionalität und Komplexität der sozialen Involviertheit der Akteur:innen in den verschiedenen Rollen- und Personenbezügen.

Zwei der ersten Studien, die sich in der Entstehung und Genese eines eigenständigen dokumentarischen Forschungszweiges dezidiert mit Schüler:innen unter der Bearbeitung (fach-)unterrichtlicher Aspekte auseinandersetzen, sind zum einen die Dissertationsschrift von Hans Schmid zum Verhältnis von „Religiösität der Schüler und Religionsunterricht“ (1989) und zum anderen die Dissertationsschrift von Carla Schelle mit dem Titel „Schülerdiskurse über Gesellschaft“ (1995) im Politikunterricht. Anfang der 2000er-Jahre setzt sich die dokumentarische Forschung zu Schüler:innen in zunächst einzelnen Studien, in der Regel durch monografische Qualifikationsarbeiten oder durch von Autor:innengruppen vertretene größere Forschungsprojekte, fort und differenziert sich seit den 2010er Jahren immer weiter aus.

Die Grundlage für die folgende Skizze der Ausdifferenzierung von Forschungssträngen innerhalb der *Dokumentarischen Schüler:innenforschung* stellt ein ausführliches Studien- und Literaturreview dar, das den Publikationszeitraum von

2 Weiterführende metatheoretische und methodisch-methodologische Auseinandersetzungen zu den Kategorien und Arbeitsschritten der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode lassen sich im Allgemeinen in einschlägigen Grundlagenwerken nachvollziehen (z. B. Bohnsack 2021, 2017) und sind am Beispiel der Dokumentarischen Schulforschung bereits an anderer Stelle weiter ausdifferenziert worden (z. B. Bohnsack 2023; Hinzke et al. 2023; Nohl 2023). In den einzelnen Beiträgen dieses Sammelbandes wird im Detail auf den jeweils gewählten Ansatz eingegangen, weswegen wir an dieser Stelle nicht explizit darauf verweisen.

1989 bis 2023 umfasst (weitere Differenzierungen auch in Petersen i. d. B. und Thiersch i. d. B.).³ Ersichtlich wird, dass sich eine Schüler:innenforschung mit der Dokumentarischen Methode nach den Pionierwerken ab dem Publikationsjahr 2001 zu Beginn in drei übergreifenden Forschungsschwerpunkten weiter entfaltet:

Zunächst sind Studien zu *Transitionen im Schüler:in-Sein in (außer-)schulischen Kontexten* (A) zu nennen. Hierzu zählen grundlegend die Arbeiten zu Übergangsritualen zwischen Pausen und schulischem Unterricht von Monika Wagner-Willi (2001, 2005). Studien zum Übergang von Personen mit Migrationsgeschichte von Schule in die Berufsausbildung (Schittenhelm 2005), zum Übergang der Schüler:innen im Kontext der Sekundarstufe (Helsper et al. 2007; Kramer et al. 2009, 2013), zum internationalen Vergleich des Übergangs in die Schüler:innenidentität (Mori 2010), zum Übergang von Hauptschüler:innen in den Beruf (Queisser 2010), zum Grundschulübergang (Blaschke 2012; Petersen 2016) oder zur Wiederholung von Klassen in der Oberstufe (Palowski 2012) folgen.

In einem weiteren Bereich steht die *Adressierung von Schüler:innen und des Schüler:in-Seins in schulischen und unterrichtlichen Kontexten als Betrachtung spezifischer Erfahrungsräume schulischer Settings oder Schulkonzepte* (B) im Mittelpunkt. Zuordnen lassen sich hier u. a. Studien zur Ausgrenzung in Schulklassen (Markert 2007), zu den Perspektiven von Schüler:innen auf Freiarbeit (Lähnemann 2008), zum globalen Lernen in (außer-)schulischen Bildungsangeboten (Asbrand 2009), zu Weiblichkeitskonstruktionen in Mädchenschulen (Waburg 2009) oder zur Konstruktion des Schulischen aus Sicht der Schüler:innen (Baltruschat 2010).

Anzuführen für den dritten Fokus von *Kindheit, Jugend und Peerbeziehungen in der Relation zu Schule, Bildung und Lernen* (C) sind beispielsweise die Arbeiten zum Verhältnis von Jugendkulturen und Politik (Wiezorek et al. 2006), zu habituellen und distinktiven Peerpraktiken zwischen Jugend- und Schulkulturen (von Rosenberg 2008), zur Rolle der Schule in der Peerkultur (Zschach 2008), zur Freizeitgestaltung in (außer-)schulischen Kontexten (Soremski 2011), zu Freundschaftsbeziehungen in der Schule (Köhler 2012), zur Geschlechterkonstruktion zwischen Kindheit und Jugend (Wopfner 2012), zu Peer-Beziehungen in binationalen und bilingualen Schulprojekten (Nicht 2013), zur positiven Peerkultur aus

3 Im Gegenstandsfeld der Schüler:innenforschung mit der Dokumentarischen Methode ist eine Vielzahl an eigenständigen monografischen Schriften in Alleinautor:innenschaft publiziert worden, deren Veröffentlichungsradius sich zudem in der Breite der beteiligten Standorte und Fachwissenschaften/-didaktiken von anderen Gegenstandsfeldern unterscheidet. Notwendigerweise zusammenfassend werden im Folgenden einige der Studien stellvertretend für die Entwicklungslinien benannt und aufgrund des Umfangs in der Studienlandschaft nicht in Gänze aufgeführt. Deutlich wird zudem, dass einige der beispielhaft angeführten Studien auch in weiteren der im Folgenden unter A-F angeführten Forschungsstränge benannt werden können, was an anderer Stelle weiter ausdifferenziert wird. Die Darstellung der Studien erfolgt chronologisch in der Jahreszahl aufsteigend.

der Sicht der Schüler:innen (Otto 2015), zu außerschulisch erzeugten Bildungsungleichheiten (Deppe 2015) oder jugendlichen Bildungskarrieren an exklusiven Schulen (Krüger et al. 2016, 2019).

An diese drei Forschungsstränge anschließend bilden sich in der *Dokumentarischen Schüler:innenforschung* in der Traditionslinie der ersten Arbeiten sukzessive weitere Forschungsschwerpunkte heraus:

Zunächst finden sich ausgehend der 2010er Jahre vermehrt Studien, die – wie bereits zu Beginn der Entwicklung einer *Dokumentarischen Schüler:innenforschung* – die *fachunterrichtsbezogenen bzw. fächerübergreifenden Aspekte im Schüler:in-Sein* (D) stärker fokussieren. Es liegen hierzu u. a. Studien mit Bezug zu den Fächern Geschichte (Martens 2010; Lange 2011; Altun 2021), politische Bildung (Klein 2012; Renner-Kasper 2012; Asal & Burth 2016; Nagel 2019; Rechberg 2020), Religion (Reuschlein 2013), Englisch (Bauer 2015; Jacob 2021), Geografie (Ulrich-Riedhammer 2017), Sport (Zander 2018; Hartmann 2019), Musik (Buchborn et al. 2019; Treß 2022; Völker 2023), Sachunterricht (Baar 2019), Spanisch (Vernal Schmidt 2021) und Französisch (Grein 2022) sowie zu Lern- und Fachbereichen wie Globale Entwicklung (Kater-Wettstädt 2015), Naturwissenschaften (Krüger 2017), Kontexten von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Holfelder 2018; Sander & Höttecke 2019) oder Literaturunterricht (Roselius 2021) vor.

Daneben fokussieren Studien mit der Dokumentarischen Methode noch einmal stärker den *Schulform- und Schulstufenbezug im Schüler:in-Sein* (E). Hierzu zählen z. B. Arbeiten zu ehemaligen Förderschüler:innen (van Essen 2013), zu Schüler:innen an einer Eliteschule des Sports (Pallesen 2014), zum Hauptschüler:in-Werden und -Sein (Niemann 2015), zur Partizipation von Schüler:innen an Gemeinschaftsschulen (Moldenhauer 2015) oder zu Schüler:innen exklusiver (Internats-)Gymnasien (Gibson 2017; Deppe 2019; Kotzyba 2021).

Mit der Weiterentwicklung der metatheoretischen Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie bzw. der Dokumentarischen Methode (z. B. Bohnsack 2014, 2017, 2021) sowie der Ergänzung und Schärfung der methodischen Zugriffe auf das Forschungsfeld der Schüler:innen (zum Überblick z. B. Martens 2022; Thiersch 2022) bildeten sich in den vergangenen Jahren schließlich weitere Forschungsfokusse heraus, die *gesellschaftliche und bildungspolitisch relevante Aspekte und Anforderungen im Schüler:in-Sein* (F) scharfstellen lassen. So konnten beispielsweise Statuspassagen und Schulkarrieren in verschiedenen Bildungsgängen im Längsschnitt (z. B. Köhler & Thiersch 2013; Kramer et al. 2009, 2013; Helsper et al. 2017, 2020), aber auch schulisches Versagen (z. B. Sandring 2013), schulische Aufstiege (z. B. El-Mafaalani 2012) und soziale Differenzkonstruktionen (z. B. Migration: Rotter 2015; Gender: Kanitz 2017; Inklusion: Hackbarth 2017; Milieu: de Moll 2018; Rassismus: Karabulut 2020) rekonstruiert werden. Dadurch konnte auch für soziale (Bildungs-)Ungleichheiten, Selektions- und Segregationsprozesse sensi-

biliert werden. Zudem gerät das Themenfeld der Digitalisierung jüngst näher in den Blick (Thiersch & Wolf 2021, 2023).

Der an dieser Stelle notwendigerweise knappe Einblick in die Studien im Horizont einer *Schüler:innenforschung mit der Dokumentarischen Methode* deutet auf einen reichen Fundus an beforschten Untersuchungsgegenständen hin und lässt sich neben der hier fokussierten inhaltlichen Perspektive weiterführend etwa auch hinsichtlich methodisch-methodologischer Erkenntnisse sowie Leerstellen diskutieren. Die Weiterführung der thematischen sowie der forschungspraktischen Perspektiven greift der Sammelband mit seinen Beiträgen auf.

4 Entstehungskontext, Aufbau und Beiträge des Sammelbandes

Die Herausarbeitung der oben dargelegten Ausdifferenzierungen einer *Dokumentarischen Schüler:innenforschung* ist Ergebnis eines fortgesetzten Diskurses, dessen Ursprung im DFG-geförderten Netzwerk „Dokumentarische Schulforschung“ (NeDoS) liegt.⁴ Aufbauend auf einer Sichtung des Forschungsstandes zu Studien, die im Bereich schulbezogener Forschung mit der Dokumentarischen Methode operieren, wurde im NeDoS eine Heuristik von sechs Gegenstandsfeldern erarbeitet, mit denen sich eine solche Forschung bislang schwerpunktmäßig befasst hat. Die Schüler:innenforschung zählt hier ebenso dazu wie die Forschung zu Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation (im Detail Hinzke et al. 2023), zu Unterricht (Bauer & Pallesen 2024) und zu Lehrpersonen, wobei sich zwischen Forschung zu Professionalisierung im Lehramtsstudium (Korte et al. 2024) und zu Professionalisierung im Lehrer:innenberuf (Wittek et al. 2024) unterscheiden lässt. In der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstandsfeld wurden zugleich offene Fragen und Leerstellen deutlich, die wie in diesem Fall zur *Dokumentarischen Schüler:innenforschung* zum einen die inhaltliche Ausrichtung betreffen, zum anderen methodische und methodologische Aspekte berühren.

Der vorliegende Sammelband greift diese Auseinandersetzungen in zwei zentralen Modi der Selbstvergewisserung auf und führt sie weiter. Erstens wird eine *Sondierung des Forschungsfeldes* entlang von verschiedenen Fragehorizonten verfolgt: Welches dokumentarische Wissen zu Praxis und Konstruktion von Schüler:innen in schulischen Kontext liegt bereits vor und wohin streben jene Auseinandersetzungen? Was tragen die Studien bzw. methodologisch-methodischen Herangehensweisen zum Feld der *Dokumentarischen Schüler:innenforschung* bei? Zweitens soll zur *Anregung des Forschungsfeldes* beigetragen werden, indem danach gefragt wird: Wie wird *Dokumentarische Schüler:innenforschung* im eigenen Beitrag ver-

⁴ Projektnummer 431542202, Laufzeit 01/2020-06/2023.

standen? Wie wird sie – theoretisch, methodisch-methodologisch und empirisch – betrieben? Welche neuen Erkenntnisse bietet die eigene Forschung? Welche Leerstellen und Forschungsdesiderate können aufgezeigt, bearbeitet und angeregt werden?

Die Beiträge des Sammelbandes unterscheiden sich darin, dass sie entweder stärker grundlagentheoretisch und hinsichtlich des Forschungsstandes argumentieren oder stärker spezifische gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Ausrichtungen auf der Basis eigener empirischer Studien entfalten.

Die ersten beiden grundlegenden Beiträge von *Dorthe Petersen* und *Sven Thiersch* bieten nicht nur begriffliche und theoretische Scharfstellungen zum Verhältnis von Schüler:innen in Schule und Unterricht (Petersen i. d. B.) und zum Erkenntnisinteresse im Fokus auf Schüler:innen-, Bildungs- und Lernhabitus (Thiersch i. d. B.), sondern geben den Leser:innen durch die Sichtung und Systematisierung wesentlicher Studien gleichzeitig zwei unterschiedliche Überblicksangebote zum Feld der *Dokumentarischen Schüler:innenforschung*.

Daran anschließend folgen acht empirische Beiträge:

Katharina Papke und *Monika Wagner-Willi* stellen in ihrem Beitrag das Verhältnis der Relevanzsetzungen von Schüler:innen und der konstituierenden Rahmung der Unterrichtsinteraktion vor. In der Bezugnahme auf Gruppendiskussionsmaterial aus inklusiven Unterrichtsettings werden die Erkenntnismöglichkeiten dieser Perspektive auf ihre Chancen und Grenzen hin diskutiert. Zugleich wird der Mehrwert einer praxeologisch-wissenssoziologischen Schüler:innenforschung verdeutlicht.

Christopher Hempel befasst sich mit Aushandlungsprozessen von Schüler:innen im Kontext eines Planspiels im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Die Interpretationsergebnisse von Unterrichtsvideografen finden dabei Eingang in eine Heuristik Dokumentarischer Schüler:innenforschung, die der weiteren empirischen Untersuchung von Orientierungsrahmen auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Dimensionen dienen soll.

Nora Katenbrink und *Britta Kohler* legen eine funktionale Analyse des Abschreibens von Hausaufgaben vor. Die Auswertung von Interviews im Anschluss an eine soziogenetische Analysehaltung lässt dabei erkennen, dass das Abschreiben weniger als persönliches Defizit oder als schuldistanziertes Handeln denn als alltägliche Praktik erscheint, mit der Schüler:innen spannungsreiche Erwartungen an die Schüler:innen-Rolle bearbeiten.

Jan-Hendrik Hinzke, *Christine Schumacher*, *Cornelia Stiller* und *Thea Stroot* widmen sich den Orientierungen von Schüler:innen bezüglich Forschendem Lernen

in unterrichtlichen Kontexten. Aufbauend auf einer Interviewstudie mit Oberstufen-Schüler:innen zu Erfahrungen mit diesem didaktischen Prinzip werden verschiedene Modi der Leistungserbringung rekonstruiert, die verdeutlichen, welche schulischen Strukturen für die Schüler:innen handlungsleitend werden.

David Jahr thematisiert die Verhandlung politischer Schüler:innenidentitäten im unterrichtsbezogenen Kontext. Über die Interpretation von Reflexionsgesprächen mit Lehrpersonen über bestimmte Schüler:innen und von Unterrichtsvideografien wird dargelegt, wie ein fachlich begründeter Anspruch auf Transformation einer politischen Schüler:innenidentität auf ein sich in der Unterrichtspraxis konturierendes politisches Subjekt trifft.

Thade Buchborn, Elisabeth Theisohn, Johannes Treß und *Jonas Völker* geben einen Einblick in die Ergebnisse musikpädagogischer Forschungsprojekte. Über die videografisch angelegten Studien hinweg zeigt sich eine spezifische Ausprägung von Polykontextualität im Fachunterricht, indem verschiedene Erfahrungsräume und damit schulische und außerschulische, aber auch fachbezogene und -unabhängige Logiken und Normen das Schüler:innenhandeln insbesondere im Bearbeiten kreativer Aufgaben beeinflussen.

Iris Nentwig-Gesemann und *Bastian Walther* zeigen entlang der Praxis des Spielens und der Hausaufgabenerledigung aus dem grundschulischen Ganzttag, wie sich Interaktionen zwischen Kindern und Fachpersonal in der Organisation angesichts zunehmender Spannungsfelder entfalten. Sowohl für das Erleben der Kinder als auch für die Professionalisierung des Fachpersonals ergeben sich weiterführende Hinweise für die Ausgestaltung des Ganztagsangebots.

Laura Fuhrmann und *Nora Friederike Hoffmann* erproben in ihrem Beitrag einen Grenzgang zwischen Praxeologischer Wissenssoziologie und Ethnografie in der dokumentarischen Analyse von Beobachtungsprotokollen zu jugendlichen Peerbeziehungen in der Schule. Die Jugendlichen werden dabei als Akteur:innen neben ihrer Rolle als Schüler:innen in den Praktiken von Schule sichtbar. Gleichwohl zeigen die Befunde, wie institutionelle Logiken die Realisierung von Peerinteraktionen überlagern.

5 Ausblick

Dieser Sammelband soll Konkretisierungen dazu ermöglichen, „wie und unter welchen Prämissen“ (Bohnsack 2023, S. 108) die Akteur:innengruppe der Schüler:innen „als Gegenstand Dokumentarischer Schulforschung theoretisch und methodisch *hergestellt* wird“ (ebd.; Herv. i. Orig.). Je offener sich der Zugriff den Akteur:innen mit ihren (impliziten) Relevanzsetzungen selbst zuwendet und

eine verstehende und rekonstruktive Perspektive aufgreift, um so breiter wird das Fundament eines solchen sinnkonstituierenden Ansatzes aufgestellt und um so deutlicher lassen sich auch Leerstellen und Desiderate erkennen, wenn etwa im Kontrast alltagsweltliche und stereotype Perspektiven auf Schüler:innen angewendet werden.

Abschließend möchten wir drei solcher Leerstellen und Desiderate skizzieren sowie daran anknüpfende Forschungsperspektiven darlegen:

- Erstens rücken Schüler:innen in aktuellen metatheoretischen Klärungen – insbesondere zur konstituierenden Rahmung – verstärkt in den Fokus. Die Betonung des Interaktionssystems und seiner Strukturiertheit als grundlegendes Erkenntnisinteresse einer praxeologischen Perspektive auf Schule und Unterricht verdeutlicht dies. Bohnsack (2024) erinnert mit seinen grundlagentheoretischen Klärungen zur Relevanz der Schüler:innen als Klientel innerhalb von sog. *people processing organizations* an deren Relevanz in der Etablierung und Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Praxis als gemeinsame Leistung von beruflichen Akteur:innen und Schüler:innen. Hier gilt es in künftiger Forschung die Rolle von Schüler:innen bei dieser gemeinsamen Leistung empirisch genauer in den Blick zu nehmen. Dabei könnte die in dieser Einleitung ausgearbeitete Differenzierung von sechs Forschungsbereichen einer *Dokumentarischen Schüler:innenforschung* (s. Kap. 3) weiterführend sein. So kann damit beispielsweise nachvollzogen werden, welche Bedeutung welchen Bereichen des Schüler:innen-Seins für die Arbeit an einer konstituierenden Rahmung zu kommt.
- Zweitens offenbart sich die Forschung zu Schüler:innen in spezifischer Weise als Herausforderung. Der Feldzugang gestaltet sich mitunter schwierig. Dies liegt nicht nur daran, dass die Erziehungsberechtigten in diesem Prozess mitentscheiden, sondern auch daran, dass in der Regel für die Forschung mit oder zu Schüler:innen eine behördliche Bewilligung vorliegen muss. Zudem gilt es, aufkommende methodische Herausforderungen systematisch zu beschreiben. Hier sei etwa die besondere Anforderung genannt, die eigene Standortgebundenheit der Interpretation (Mannheim 1982) sicht- und reflektierbar zu machen, um zu vermeiden, dass die Perspektive von Erwachsenen die Rekonstruktion der Konstruktionen der Schüler:innen präfiguriert.
- Drittens liegen unausgeschöpfte Chancen darin, dass Schüler:innen nicht nur in Studien befragt oder beobachtet werden, sondern auch als Akteur:innen an Studien partizipieren. Einerseits mag ausgehend von den forschungsbasierten Klärungen wissenschaftliches Wissen über die schulische Handlungspraxis generiert werden, welches der beforschten Handlungspraxis im Sinne möglicher Reflexionsimpulse auch zugänglich gemacht werden kann (Bohnsack 2017). Andererseits könnten Schüler:innen dadurch, dass sie selber bzw. etwa in Zu-

sammenarbeit mit Lehrpersonen Studien konzipieren und durchführen, Einblicke in die Prozesshaftigkeit von Forschung erhalten und z. B. erkennen, dass Studienergebnisse auf einer Reihe von Auswahlentscheidungen basieren. Die Reflexion eines Forschungsprozesses stellt zudem einen Impuls dafür dar, dass Schüler:innen aspekthaft ihre eigene Verortung in bestimmten Erfahrungsräumen ebenso erkennen können wie die Differenz zwischen Alltagswissen und forschungsbasiertem Wissen. Auch könnte eine von Schüler:innen durchgeführte Forschung über ihre Erfahrungen, Perspektivierungen und Konstruktionen noch einmal andere Erkenntnisse für die Schüler:innenforschung bieten, zumal hier nicht die Gefahr besteht, dass die Relevanzsetzungen von Schüler:innen durch die Relevanzsetzungen erwachsener Forscher:innen, also Selbstperspektivierungen durch Fremdperspektivierungen, überlagert werden.

Literatur

- Altun, T. (2021). *Das Osmanische Reich in Schülervorstellungen und im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I und II. Eine rekonstruktiv-hermeneutische Analyse von Passungen und Divergenzen unter Berücksichtigung der Bedingungen der Migrationsgesellschaft*. Münster: Waxmann.
- Asal, K. & Burth, H.-P. (2016). *Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann.
- Baar, R. (2019). „Aber, dann hätten sie dich nicht gekriegt!“ Gruppengespräche über ‚Familie‘ im inklusiven Sachunterricht. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung* (S. 51-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baltruschat, A. (2010). *Die Dekoration der Institution Schule. Filminterpretation nach der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, V. (2015). *Englischlernen – Sinnkonstruktion – Identität. Eine Interviewstudie mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Bauer, T. & Pallesen, H. (2024). *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht: Relationierung und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Behnken, I., Günther, C., Kabat vel Job, O., Karig, U., Keiser, S., Krüger, H.-H., Lindner, B., Wensierski, H.-J. & Zinnecker, J. (1991). *Schülerstudie '90. Jugendliche im Prozeß der Vereinigung*. Weinheim und München: Juventa.
- Bennewitz, H. (2009). Zeit zu Zetteln! Eine Praxis zwischen Peer- und Schülerkultur. In H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 119-136). Wiesbaden: Springer VS.
- Bennewitz, H. (2004). Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24 (4), S. 393-407.
- Bennewitz, H., de Boer, H. & Thiersch, S. (Hrsg.) (2022a). *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann.
- Bennewitz, H., de Boer, H. & Thiersch, S. (2022b). Einleitung: Schüler*innen in der Forschung. Bennewitz, H., de Boer, H. & Thiersch, S. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 11-20). Münster: Waxmann.

- Blaschke, G. (2012). *Schule schnuppern. Eine videobasierte Studie zum Übergang in die Grundschule*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2024). Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 17-63). Opladen/Berlin: Budrich.
- Bohnsack, R. (2023). Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 106-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bonanati, M. (2022). Schüler*innenpraktiken im Kontext unterrichtlicher Leistungskonstruktionen. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 283-291). Münster, New York: Waxmann.
- Brake, M. (1981). *Soziologie der jugendlichen Subkulturen. Eine Einführung*. Frankfurt/Main: Campus Studium.
- Breidenstein, G. (2022). Schülerinnen und Schüler. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 328-338). Münster, New York: Waxmann.
- Breidenstein, G. (2018). Schülerpraktiken. In K. Rabenstein & M. Prose (Hrsg.), *Kompodium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 189-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim u. a.: Juventa.
- de Boer, H. (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: Springer VS.
- Buchborn, T., Theisohn, E. & Treß, J. (2019). Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen. Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 69-85). Münster, New York: Waxmann.
- Deppe, U. (2019). Identität und Habitus. Prozessanalytische und dokumentarische Perspektiven auf die Biografien von ehemaligen Internatsschülerinnen und -schülern. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 20 (1), S. 73-89.
- Deppe, U. (2015). *Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule. Zur Entstehung von Bildungsungleichheit an außerschulischen Bildungsorten*. Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkischstämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- van Essen, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gibson, A. (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grein, M. (2022). *Fachwahl Französisch und Gender. Eine rekonstruktive Interviewstudie zum Übergang in die Sekundarstufe II*. Bern: Peter Lang.

- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartmann, M. (2019). *Bewegungsaufgaben im Horizont von Lernenden. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Orientierungsmustern beim Bewegungslernen im Sportunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hascher, T., Idel, T.-S. & Helsper, W. (Hrsg.) (2022). *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Hecht, M. (2009). *Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Praxeologie pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2008). Schülerbiographie und Schulkarriere. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 927-944). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2000). Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (5), S. 663-666.
- Helsper, W. & Bertram, M. (2006). Biographieforschung und SchülerInnenforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 273-294). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., Gibson, A., Kiliyas, W., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2017). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Brademann, S. & Ziems, C. (2007). Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (4), S. 477-490.
- Hinzke, J.-H., Bauer, T., Damm, A., Kowalski, M. & Matthes, D. (Hrsg.) (2023). *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holfelder, A.-K. (2018). Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen: Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE. Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, K. & Wolf, H. K. (1986). *Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen*. Weinheim u. a.: Juventa.
- Idel, T.-S. (2007). *Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jacob, L. (2021). *Englischlernen unter den Voraussetzungen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Die Sicht von Grundschülerinnen und Grundschülern auf ihren Tertiärspracherwerb*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kanitz, K. (2017). *Schule, Männlichkeit und Anerkennung. Gruppendiskussionen mit Jungen über die Benachteiligung in der Schule*. Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Karabulut, A. (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- Klein, M. (2012). *Schülerinnen und Schüler am Denkmal für die ermordeten Juden Europas. Eine empirisch-rekonstruktive Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Köhler, S.-M. (2012). *Freunde, Feinde oder Klassenteam? Empirische Rekonstruktionen von Peerbeziehungen an globalen Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Köhler, S.-M. & Thiersch, S. (2013). Schülerbiografien in einer dokumentarischen Längsschnittperspektive. Eine Typologie zum Wandel schulbezogener Orientierungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), S. 33-47.

- Korte, J., Wittek, D. & Schröder, J. (2024). *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kotzba, K. (2021). *Schüler*innen mit „Migrationshintergrund“ exklusiver Gymnasien. Eine rekonstruktive Studie zu Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“. Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Krüger, J. (2017). *Schülerperspektiven auf die zeitliche Entwicklung der Naturwissenschaften. Theoretische Grundsatzüberlegungen und empirische Erkenntnisse*. Berlin: Logos.
- Krüger, H.-H., Hüfner, K., Kefler, C., Kreuz, S., Leinhos, P. & Winter, D. (2019). *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, H.-H., Kefler, C. & Winter, D. (2016). *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihren Peers an exklusiven Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lähnemann, C. (2008). *Freiarbeit aus SchülerInnen-Perspektive*. Springer VS.
- Lange, K. (2011). *Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung*. München: LIT.
- Mannheim, K. (1982). Wissenssoziologie. In A. Vierkandt (Hrsg.), *Handwörterbuch der Soziologie* (S. 216-235). Stuttgart: Enke.
- Markert, T. (2007). *Ausgrenzung in Schulklassen. Eine qualitative Fallstudie zur Schüler- und Lehrerperspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martens, M. (2022). Fokus auf geteilte Erfahrungen. Das Gruppendiskussionsverfahren in der Schüler*innenforschung. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 129-136). Münster, New York: Waxmann.
- Martens, M. (2010). *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. Göttingen: V&R unipress.
- Moldenhauer, A. (2015). *Dialektik der Partizipation. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen*. Opladen u. a.: Budrich.
- de Moll, F. (2018). *Familiale Bildungspraxis und Schülerhabitus. Außerschulische Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheit in der Grundschulzeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mori, M. (2010). *Die „Dramaturgie“ im Klassenzimmer. Das Ritual des Morgentreffens und Montagskreises in der japanischen und deutschen Grundschule. Eine qualitative Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Nagel, F. A. M. (2019). *Wir und die „Flüchtlinge“. Politische Werthaltungen von Jugendlichen zu Flucht und Asyl*. Duisburg/Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Nicht, J. (2013). *Schulklassen als soziale Netzwerke. Eine netzwerkanalytische Studie zu Peer-Beziehungen in binationalen-bilingualen Schulprojekten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Niemann, M. (2015). *Der ‚Abstieg‘ in die Hauptschule. Vom Hauptschülerwerden zum Hauptschülersein – eine qualitative Längsschnittstudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nittel, D. (1992). *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographische Studie*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Pallesen, H. (2014). *Talent und Schulkultur. Fallrekonstruktionen zu Bildungsgangentscheidungen an einer Eliteschule des Sports*. Opladen u. a.: Budrich.

- Palowski, M. (2012). Wiederholen in der Sekundarstufe II. Qualitative Befunde zur Bilanzierung und Verarbeitung einer Klassenwiederholung durch Schüler/innen der Oberstufe. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1, S. 200-220.
- Petersen, D. (2016). *Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang*. Wiesbaden: Springer VS.
- Queisser, U. (2010). *Zwischen Schule und Beruf. Zur Lebensplanung und Berufsorientierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K. & Wägener-Böck, N. (2022). Praktiken von Schüler*innen. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 79-87). Münster, New York: Waxmann.
- Rechberg, K.-H. (2020). *Täterschaft in der Gedenkstättenpädagogik. Empirische Rekonstruktion der Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinert, G.-B. & Zinnecker, J. (Hrsg.) (1978a). *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen*. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Reinert, G.-B. & Zinnecker, J. (1978b). Vorwort. In G.-B. Reinert & J. Zinnecker, J. (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 11-13). Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Renner-Kasper, W. (2012). *Politische Vorstellungen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Eine empirische Studie zu den Basiskonzepten Macht und Gemeinwohl im Kontext der Projektprüfung*. Hanau: Haag und Herchen.
- Reuschlein, N. (2013). *Biblische Metaphern und Grundschulkinder. Eine qualitative empirische Studie zum Verständnis ausgewählter Ich-bin-Worte in Kinderbildern*. Bamberg.
- Roselius, K. (2021). *Literaturunterricht. Rekonstruktion einer Handlungspraxis aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Von Rosenberg, F. (2008). *Habitus und Distinktion in Peergroups. Ein Beitrag zur rekonstruktiven Schul- und Jugendkulturforschung*. Berlin: Logos-Verlag.
- Rotter, C. (2015). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern – Ergebnisse einer qualitativen Studie. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5 (1), S. 5-20.
- Sander, H. & Höttecke, D. (2019). Orientierungen von Jugendlichen beim Urteilen und Entscheiden in Kontexten nachhaltiger Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 24 (1), S. 83-98.
- Sandring, S. (2013). *Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schelle, C. (1995). *Schülerdiskurse über Gesellschaft: „Wenn du ein Ausländer wärst“*. Untersuchung zur Neuorientierung schulisch-politischer Bildungsprozesse. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Schittenhelm, K. (2005). *Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmid, H. (1989). *Religiosität der Schüler und Religionsunterricht an der Berufsschule. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), S. 283-293.
- Soremski, R. (2011). „Ich hab für meine Freizeit so was von gar keine Zeit.“ Zur Frage der Vereinbarkeit außerschulischer und schulischer Freizeit im Alltag jugendlicher Ganztagschülerinnen. In R. Soremski, M. Urban & A. Lange (Hrsg.), *Familie, Peers und Ganztagschule* (S. 205-218). Weinheim: Beltz Juventa.
- Thiersch, S. (2022). Habitus von Schüler*innen. In Bennewitz, H., de Boer, H. & Thiersch, S. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 69-78). Münster: Waxmann/UTB.
- Thiersch, S. (2014). *Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen „Erbes“*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2023). Orientierungen im Wandel. Schüler*innenperspektiven auf Unterricht mit digitalen Technologien. In M. Proske, K. Rabenstein, A. Moldenhauer, S. Thiersch, A. Bock, M. Herrle, M. Hoffmann, A. Langer, F. Macgilchrist & N. Wägener-Böck (Hrsg.), *Schule*

- und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung (S. 90-111). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2021). Schule zwischen Digitalisierung und Disziplinierung. Rekonstruktionen pädagogischer Generationsbeziehungen im digitalisierten Unterricht. *Bildung und Erziehung*, 74 (1), S. 67-83.
- Trefß, J. (2022). Zwischen Distanzierung und Kollektivierung. Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren. Wiesbaden: Springer.
- Ulrich-Riedhammer, E. M. (2017). *Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexionen und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbetrachtung zum Thema „Globalisierung“*. Münster: readbox publishing.
- Vernal Schmidt, J. M. (2021). *Kultur im Spanischunterricht. Neue Perspektiven für die fremdsprachliche Kulturdidaktik mit Filmen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Völker, J. (2023). *Als ob ein Deutscher sowas hört?! Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht*. Olms: Nomos.
- Waburg, W. (2009). *Mädchenschule und Geschlecht. Eine fallrekonstruktive Untersuchung der kollektiven Orientierungen und Weiblichkeitskonstruktionen von Schülerinnen monoedukativer Schulen*. Augsburg.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner-Willi, M. (2001). Videoanalyse des Schulalltags. Die Dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 121-140). Opladen: Leske + Budrich.
- Wenzl, T. (2014). *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiezorek, C. (2005). *Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiezorek, C., Brademann, S. & Köhler, S.-M. (2006). Die Bedeutung des Politischen in jugendkulturellen Auseinandersetzungen und die Schule als Artikulationsraum für die Jugendkultur. In W. Helsper, H.-H. Krüger, S. Fritzsche, S. Sandring, C. Wiezorek, O. Böhm-Kasper & N. Pfaff (Hrsg.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (S. 195-230). Wiesbaden: Springer VS.
- Willis, P. (1979). *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Wittek, D., Korte, J., Matthes, D. & Pallesen, H. (Hrsg.) (2024). *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wopfner, G. (2012). *Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen*. Opladen/Berlin: Budrich.
- Zander, B. (2018). Sportunterricht als konjunktiver Erfahrungsraum. Rekonstruktion kollektiver Orientierungen zum Sportunterricht von Schüler_innen im 7. Schuljahr. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (2), S. 5-30.
- Zinnecker, J. (1982). *Schule gehen Tag für Tag. Schülertexte*. München: Juventa.
- Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In G.-B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb* (S. 29-116). Reinbek: Rowohlt.
- Zinnecker, J. (Hrsg.) (1975). *Der heimliche Lehrplan. Überlegungen zum Schulunterricht*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Zschach, M. (2008). Schule als Kontext und Gegenstand von Peerkultur. In H.-H. Krüger, S.-M. Köhler, M. Zschach & N. Pfaff (Hrsg.), *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien* (S. 280-299). Opladen: Budrich.

Autor:innen

Matthes, Dominique, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität/Lehrerbildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Diskontinuitäten und Wendepunkte in der (Berufs-) Biografie von Lehrpersonen, „Lehrer-Familien“ und ihre Sozialisations- und Transmissionsdynamiken, qualitative und visuelle Methoden der Sozialforschung, insbesondere Dokumentarische Methode.

E-Mail: dominique.matthes@paedagogik.uni-halle.de

Pallesen, Hilke, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Professionalität und Professionsentwicklung von Lehrkräften

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenhabitus- und -professionsforschung, Schul- und Fachkulturforschung, rekonstruktive Sozialforschung.

E-Mail: hilke.pallesen@uni-hamburg.de

Hinzke, Jan-Hendrik, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung am Institut für Kindheits- und Schulpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Forschendes Lernen in Schule und Studium, Krisen und Ungewissheit, qualitative Forschungsmethoden in der Professions- und Schulforschung mit Schwerpunkt Dokumentarische Methode.

E-Mail: jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de

Wittek, Doris, Dr., Professorin für Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung und Lehrer:innenprofessionalität, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, professionelles Handeln von Lehrpersonen im Umgang mit Eltern, finnisches Bildungswesen, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode.

E-Mail: doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Dorthe Petersen

Schüler:innen in Schule und Unterricht – aktuelle Befunde einer Dokumentarischen Schüler:innenforschung

Zusammenfassung

Mittlerweile ist eine vielfältige und thematisch breite Wissensbasis zu Schüler:innen in Schule und Unterricht entstanden: Vom Schüler:innenhabitus (z. B. Helsper et al. 2020) über den ‚Schülerjob‘ im Unterricht (z. B. Martens & Asbrand 2021) zum Verhältnis von Familie, Peers und Schule (z. B. Krüger et al. 2012) werden unterschiedliche Gegenstände mit der Dokumentarischen Methode erforscht. Dabei erscheint mit Blick auf den Diskurs ein Vorschlag zur Systematisierung sinnvoll. Deshalb wird an dieser Stelle überblicksartig sondiert, welchen Beitrag Studien, die mit der Dokumentarischen Methode forschen, zum Gegenstand Schüler:innen in Schule und Unterricht beitragen. Geordnet werden die Studien dabei nach ihrem jeweiligen inhaltlichen Fokus, um darüber hinaus herauszustellen, was die methodischen und methodologischen Besonderheiten einer Dokumentarischen Schüler:innenforschung sind.

Schlagwörter

Schüler:innenhabitus, Schülerjob, Dokumentarische Schüler:innenforschung, Schul- und Unterrichtsforschung

Abstract

Students in school and lessons – current findings from documentary student research

Over time, a diverse and thematically broad knowledge base has emerged on students in the school and classroom setting. Research has explored various topics, ranging from student habitus (e.g., Helsper et al., 2020) to the role of students in the classroom (e.g., Martens & Asbrand, 2021), and the relationship between family, peers, and school (e.g., Krüger et al. 2012), using the Documentary Method. Given the scope of this discourse, it makes sense to attempt a classification to provide an overview of the contributions of studies that employ the documentary method to research on students in schools and

teaching. The studies will be arranged according to their respective content focus to highlight the methodological and methodical characteristics of documentary research on students.

Key words

Student Habitus, Student Job, Documentary Student Research, School and Classroom Research

1 Einleitung

In der Schul- und Unterrichtsforschung ist eine Vielzahl an Studien zu verorten, die mit der Dokumentarischen Methode spezifische Gegenstände erforschen (s. z. B. Bauer et al. 2020). Dabei wird bei der Sichtung des Diskurses deutlich, dass einerseits ganz unterschiedliche Fokusse auf Schüler:innen eröffnet werden, aber andererseits durchaus Forschungsbedarf besteht. So konstatieren Ferdinand Eder und Angelika Paseka (2021, S. 12) beispielsweise, dass noch wenig darüber bekannt ist, „wie Schüler:innen selbst ihre Bildungsentwicklung erleben und gestalten“ (s. auch Thiersch & Wolf 2023; Walther et al. 2021; Betz 2019; Stiller 2016). Darüber hinaus erscheint eine stärkere Bezugnahme der Erkenntnisse aufeinander in der Forschung sinnvoll. Der Aufsatz hat daher folgendes Anliegen: Zunächst wird sondiert, welchen Beitrag Studien, die mit der Dokumentarischen Methode zum Themenfeld Schüler:innen in Schule und Unterricht forschen, leisten.¹ Dabei werden zunächst Studien vorgestellt, die das Verhältnis von Schüler:innen und Schule hinsichtlich der Passungsverhältnisse von Habitus, Familie und Peers fokussieren (Kap. 2.1). Danach werden Studien dargestellt, in denen das Interaktionssystem Unterricht hinsichtlich der Beteiligung der Schüler:innen das verbindende Element bildet (Kap. 2.2), um abschließend Studien hinzuzuziehen, die dezidiert die Perspektive der Schüler:innen auf unterschiedliche schulspezifische Gegenstände in den Blick nehmen (Kap. 2.3). Anschließend wird grundlagentheoretisch diskutiert, welcher Mehrwert einer Dokumentarischen Schüler:innenforschung zukommt (Kap. 3), um abschließend vor allem das Potential dieser Forschungsperspektive hervorzuheben (Kap. 4).

¹ Bei dieser Sichtung wurde zunächst auf einschlägige Datenbanken (wie z.B. FIS Bildung) zurückgegriffen und nach Schlagworten wie Schüler:in in Verbindung mit Dokumentarischer Methode gesucht. Neben weiteren Recherchen in der von Arnd-Michael Nohl u.a. verfassten und stetig aktualisierten Liste dokumentarischer Forschung (<https://www.hsu-hh.de/systpaed/wp-content/uploads/sites/755/2018/03/LitdokMeth18-03-15.pdf>) wurde im Anschluss mit Blick auf die in den Artikeln rezipierte Literatur weiter versucht, das Forschungsfeld handhabbar zu machen. Auf diese Weise können spezifische – auch standortgebundene – Fokusse in den Vordergrund rücken, so dass Studien, die in die vorgestellte Ordnung eingeordnet werden könnten, aufgrund fehlender Wahrnehmung nicht aufgenommen wurden. Diese blinden Flecken können m.E. nie vollständig verhindert werden.

2 Schüler:innen in Schule und Unterricht

Mit Werner Helsper (2014, S. 147) ist Schule der Ort, in dem Kinder zum ersten Mal „in einem für alle verpflichtenden und grundlegend anders strukturierten außerspezifischen Interaktionsraum agieren“ müssen. Das Kind handelt in der Rolle des oder der Schüler:in und muss sich gegenüber den schulisch-unterrichtlichen Anforderungen bewähren. Bereits die Verwendung des Begriffs Schüler:in verweist dabei auf Herausforderungen für eine rekonstruktive Forschungshaltung. Anca Leuthold-Wergin (2022, S. 50) argumentiert in diesem Zusammenhang überzeugend, dass Kind- und Schüler:innensein nicht losgelöst voneinander gedacht werden kann, da auch das außerschulische Leben mit Schule verbunden ist und Schule auf Kindsein einwirkt. Begriffliche Unschärfen spiegeln sich des Weiteren darin wider, wie Schule und Unterricht bestimmt werden. So fasst Helsper Schule und Unterricht als „transfamiliären Raum der weiteren Verselbständigung“ (ebd.), womit spezifische Anforderungen an das Kind sowohl für die Schule an sich als auch für das schulische Interaktionssystem Unterricht aufgerufen werden. Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018, S. 83 ff.) verweisen in ihrer theoretischen Grundlegung auf die Komplexität unterrichtlichen Geschehens und bestimmen dieses aus systemtheoretischer Perspektive als „komplexe soziale Interaktion unter Anwesenden, die durch Selbstreferentialität und die für Interaktionssysteme charakteristische doppelte Kontingenz gekennzeichnet ist“ (ebd., S. 90). Mit Tanja Sturm (2014, 154) kann Unterricht wiederum als eine Dimension des mehrdimensionalen schulischen Organisationsmilieus verstanden werden. In der Unterrichtspraxis sind „die Milieus von SchülerInnen und Lehrperson(en), die Umsetzung institutionalisierter Regeln und Rollen, im Sinne kommunikativer und reflexiver Wissensformen, sowie die damit verbundenen Beziehungen miteinander verwoben“ (Sturm & Wagener 2021, S. 35). Neben der begrifflichen Unklarheit, wer eigentlich beforscht wird, zeigt sich demnach zum einen, dass nicht ohne Weiteres zu bestimmen ist, was eigentlich Schule und Unterricht genau ausmacht und zum anderen, dass Verweisungszusammenhänge zwischen den Gegenständen bestehen, die methodologisch durchaus unterschiedlich gedacht werden können.² Dies führt wohl auch dazu, dass die Bezugssysteme Schule und Unterricht kaum trennscharf unterschieden werden können (s. beispielsweise die Liste aktueller Publikationen der Dokumentarischen Methode³) und auch nicht immer explizit zwischen Schule und Unterricht differenziert wird (z. B. Zander 2020, S. 41; Kanitz & Preis 2018). Gleichzeitig kann mit Georg Breidenstein

2 Ganz grundlegend erscheint eine organisationssoziologische Perspektive auf Schule sinnvoll, um die Mehrdimensionalität der konjunktiven Erfahrungsräume angemessen erfassen zu können (s. dazu weiterführend z. B. Amling & Vogd 2017 oder Mensching 2016).

3 Aktuelle Liste von Publikationen mit Bezug zur Dokumentarischen Methode, Stand 05.09.2022 <https://www.hsu-hh.de/systpaed/dokumentarische-methode> (abgerufen am 12.10.2022).

geschlussfolgert werden, dass die Teilnahme von Schüler:innen konstitutiv für Schule und Unterricht ist (Breidenstein 2018, S. 190). Im Sinne eines Systematisierungsvorschlags werden die Studien nachfolgend daher vor allem mit Blick auf ihren thematischen Fokus geordnet, um die grundlagentheoretische Fundierung sinnvoll herausarbeiten und die Erkenntnisse besser aufeinander beziehen zu können. Dabei könnten die Studien teilweise auch anders eingeordnet werden.

2.1 Der Schüler:innenhabitus – Passungsverhältnisse von Schule, Familie und Peers

Zunächst fällt die breite Forschungslandschaft um Helsper und Kolleg:innen zum Schüler:innenhabitus (z. B. Helsper, Kramer & Thiersch 2014) auf. In der Hallenser Längsschnittstudie zur Habitusgenese⁴, aber auch danach, sind eine Vielzahl an Beiträgen entstanden, die für eine Dokumentarische Schüler:innenforschung wichtige Impulse liefern. Obgleich einige Beiträge – insbesondere von Helsper selbst – eher an eine strukturtheoretische Perspektive anschließen (ebd., S. 125ff.), wird auch die Dokumentarische Methode in den Analysen verwendet. Thematisch werden dabei vor allem der

- ‚Schüler:innenhabitus‘ (z. B. ebd., Helsper et al. 2020, S. 27),
- Passungsverhältnisse (z. B. Thiersch 2014),
- Übergänge im Schulsystem (Helsper et al. 2007; Kramer et al. 2009; Kramer et al. 2013),
- Peerbeziehungen und Selektionsprozesse (z. B. Brademann & Helsper 2010),
- Erforschung exklusiver Gymnasien und ihrer Schüler:innen (z. B. Gibson 2017; Helsper et al. 2020 Helsper et al. 2008; Gibson & Helsper 2018) und
- übergreifend Fragen der Transformation des Habitus bzw. des ‚individuellen Habitus‘ (z. B. Helsper et al. 2020; Kramer et al. 2009; Winter u. a. 2019)

erforscht.

Für eine Schüler:innenforschung als besonders bedeutsam erweisen sich dabei die grundlagentheoretischen Bestimmungen des Schüler:innenhabitus, wenn die Dichotomie von Individualität und Kollektivität fokussiert wird bzw. betont wird, dass die Stärke des Habitusbegriffs gerade in der Vermittlung von Sozialität und Individualität liegt (Helsper u. a. 2014, S. 8f.). Dieser Zusammenhang spiegelt sich in den verschiedenen Beiträgen in unterschiedlicher Form wider, beispielsweise auch dann, wenn Fragen zur Transformation des Habitus (z. B. Kramer et al. 2009) fokussiert werden.

⁴ Auch wenn grundsätzlich alle Studien, die mit der Dokumentarischen Methode arbeiten, sich auf den Habitusbegriff beziehen bzw. Ralf Bohnsack grundlagentheoretisch den Habitusbegriff Pierre Bourdieus herangezogen hat (z. B. Bohnsack 2017, S. 296), werden an dieser Stelle nur Studien vorgestellt, die sich dezidiert mit dem Habitus bzw. auch dessen Transformation beschäftigen.

In Studien zum Übergang nach der Grundschule (ebd.) werden die komplexen Herausforderungen herausgearbeitet, denen sich Schüler:innen in Schule gegenübersehen, wenn sich familiäre, peerbezogene und schulische Anforderungen verschränken und je anders ‚bedient‘ werden müssen. Auch in späteren Analysen geht Rolf-Torsten Kramer (2014) der Frage nach, welche Bedeutung der Schule für die Transformation des Habitus zukommt und zeigt am Fallbeispiel, wie es zu Passungsproblemen zwischen primärem und sekundärem Habitus im schulischen Feld kommen kann bzw. wie sich Schüler:innen mit den schulischen Anforderungen auseinandersetzen, aber auch gleichzeitig die Peerebene mitbedenken müssen (ebd., S. 196). Dabei steht vor allem die Frage der Habitustransformation im Fokus und damit auch eine Perspektive, die den Habitus bereits unter Entstehungsbedingungen als wandelbar begrift (ebd., S. 197).

Gewinnbringend an dieser Forschungsperspektive erscheint sowohl die grundlagentheoretische Fundierung mit Bezug auf das Habituskonzept als auch Fragen der Transformation desselben im schulischen Feld. Allerdings sei darauf hingewiesen, dass Helsper et al. (2020) in der Erforschung exklusiver Gymnasien als zentrales Ergebnis herausarbeiten, dass vor allem eine ‚Reproduktion der Passung‘ dominiert (ebd., 372) und damit weiterhin zu diskutieren bleibt, inwiefern eine Transformation des Habitus rekonstruiert werden kann (auch Helsper u. a. 2014, S. 22).⁵ Darüber hinaus führt der Einbezug eines strukturtheoretischen Modells, welches zentrale Individuationskrisen in der Schulzeit mit in den Blick nehmen kann (ebd., S. 198) im Diskurs weiter, um die Komplexität der Anforderungsstruktur für Schüler:innen an Schule auszudifferenzieren.

Dass neben dem schulischen Feld auch andere Ebenen das Erleben von Schule bedingen, zeigt Sven Thiersch (z. B. 2014), wenn er sich Fragen der Passung mit Blick auf Familie und Schule zuwendet. Bildungsentscheidungen können dabei hinsichtlich der rekonstruierten habituellen Schul- und Bildungsorientierungen der einzelnen Familienmitglieder als Ausdruck der spezifischen Erfahrungsaufschichtungen verstanden werden (ebd., S. 211).

Die Mehrdimensionalität des konjunktiven Erfahrungsraums (z. B. Bohnsack 2017, S. 102) Schule wird auch in anderen Studien deutlich, wenn beispielsweise darauf hingewiesen wird, dass Peers die Herausbildung unterschiedlicher Schüler:innenhabitus mit konstituieren (Köhler 2014, Rosenberg 2014) oder zeigen wie die Peer Group sich als relevant bzw. sogar konstitutiv für den Unterricht selbst darstellt (Hackbarth 2019; Wagner-Willi 2010, 54). So wendet sich Benjamin Zander (2018) beispielsweise dem (Sport-)Unterricht zu und untersucht anhand von Gruppendiskussionen mit Schüler:innen, welche kollektiv geteilten Wissensbestände Schüler:innen zum Handlungsgeschehen (Sport-)

5 Mit dem Spannungsverhältnis von Kontinuität und Stabilität von Orientierungsrahmen aus einer längsschnittlichen Perspektive beschäftigen sich auch ausführlich Daniela Winter u. a. (2019).

Unterricht einnehmen (ebd., S. 6). Es werden sport-, schul- und peerbezogene Orientierungen rekonstruiert, wobei sowohl gruppenspezifische als auch gruppenübergreifende Orientierungsmuster herausgearbeitet werden. Damit wendet sich Zander explizit dem Spannungsverhältnis von Orientierungsschema und -rahmen zu, indem er zeigt, wie nicht nur die konjunktive, sondern auch kommunikative Wissens Ebenen den „Erlebniszusammenhang in der Sportunterrichtspraxis“ (ebd., S. 24) auszeichnet. Es werden durch die Darstellung der Orientierungsmuster, Wissensrelationen systematisch einbezogen und beispielsweise aufgezeigt, dass schulbezogene Orientierungsschemata und sportbezogene Orientierungsrahmen in einem spannungsvollen Verhältnis zueinanderstehen können (ebd., S. 26). Sportunterricht wird als spezifischer konjunktiver Erfahrungsraum gefasst, gleichzeitig aber auf die Mehrdimensionalität konjunktiver Erfahrungsräume verwiesen, da offen bleibt, wie die rekonstruierten Orientierungen in ihrer Genese zu verorten sind (schulisch, außerschulisch). Darüber hinaus wird auch bei Zander herausgearbeitet, wie peerkulturelle Aspekte unterrichtliche Interaktion bedingen und Sport sich als machtstrukturiertes Geschehen je unterschiedlich für Schüler:innengruppen darstellt (ebd., S. 25; s. auch Zander & Thiele 2020). Der Erforschung von Peers und Schule wenden sich auch Heinz-Hermann Krüger und Kolleg:innen aufbauend auf den Ergebnissen der qualitativen Längsschnittstudie „Peer groups und schulische Selektion“ (z. B. Krüger & Deppe 2014; Krüger, Deinert & Zschach 2012; Krüger et al. 2007) zu und fokussieren insbesondere die Bedeutung der Peers für Bildungsbiographien. Sie zeigen, wie Schule als Kontext peerkultureller Aktivitäten verstanden werden kann und welche Bedeutung der (außerschulischen) Peergroup für erfolgreiche bzw. weniger erfolgreiche individuelle Bildungskarrieren zukommt (Krüger & Deppe 2013, S. 258).

Maren Zschach und Nicole Pfaff (2014) hinterfragen dabei ganz grundlegend eine Perspektive auf Peers und Schule, in der Jugendkultur als Erfüllung schulischer Leistungs- und Verhaltenserwartungen modelliert wird und analysieren, inwiefern peer-bezogene Orientierungen im Kontext Schule relevant werden. Dabei zeichnen sie Grenzen der Reichweite schulischer Normen und Regeln nach, wenn die Institution in die Privatsphäre der Jugendlichen eindringt (ebd., S. 451). Hinsichtlich der Perspektive auf Leistungsnormen wird eine zweckrationale, pragmatische Perspektive der Schüler:innen beschrieben (ebd., 453). Dabei erscheinen schulische Normen in ihrer Reichweite begrenzt. Vielmehr werden peerkulturelle Orientierungen in das Feld Schule übertragen und erweisen sich in der Handlungspraxis als unabhängig von Bildungsmilieu und Herkunftskontext (ebd., S. 445). In diesem Sinne verweisen die Ergebnisse darauf, dass gerade die Peerebene in Schule mitreflektiert bzw. analysiert werden muss, da deutlich wird, dass Schule (auch oder gerade) als peerkultureller Ort angeeignet wird. Schule kann demnach für Schüler:innen empirisch fundiert als Ort beschrieben werden, an dem sich diese einem Geflecht komplexer Herausforderungen gegen-

übersehen, mit dem sie sich alltäglich auseinandersetzen müssen. Dieser komplexen Anforderungsstruktur und der aufgezeigten Mehrdimensionalität des konjunktiven Erfahrungsraums muss eine Dokumentarische Schüler:innenforschung gerecht werden. Dabei wird an den Studien vor allem deutlich, dass normative Erwartungen und konjunktive Orientierungen weder losgelöst voneinander noch getrennt mit Blick auf verschiedene Instanzen, wie institutionelle Anforderungen, aber auch familiäre oder peerbezogene Erwartungshaltungen gedacht werden können, sondern gerade in der Verschränkung unterschiedlicher Erfahrungshorizonte spezifische Herausforderungen emergieren.

2.2 Das Interaktionssystem Unterricht

Diese Komplexität wird auch in Studien zum Unterricht nachgezeichnet (zum Überblick siehe auch Bauer 2024). Dabei wird zunächst mit Blick auf die Studienlage deutlich, dass Unterricht dokumentarisch aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wird. Es liegen vor allem Studien vor zu(m)

- ‚Schülerjob‘ bzw. der Analyse der Interaktion im Unterricht (Martens & Asbrand 2021; Martens 2015; Petersen 2015),
- Erziehung im Unterricht (Asbrand & Martens 2020),
- Inklusion und Exklusion im Unterricht (Hackbarth 2017a/b; Sturm 2014),
- Leistungsdifferenzierung (z. B. Sturm & Wagner-Willi 2014; Elseberg et al. 2016; Kocabiyik & Sturm 2022),
- Fragen der Bildungsungleichheit (z. B. Wagener & Sturm 2021) sowie
- einer fachlichen bzw. fachdidaktischen Perspektive (z. B. Gresch 2020; Asbrand & Hackbarth 2019).

Mit Bezug auf den „Schülerjob“ (Breidenstein 2006) wenden sich Matthias Martens und Barbara Asbrand (2021) Passungsverhältnissen im Unterricht zu.⁶ Dabei fokussieren sie das soziale Geschehen und konzeptualisieren dieses als eine heteronorme Erwartungs- und Anforderungsstruktur (ebd., S. 59). Der Lernhabitus mit der Orientierung an Aufgabenerledigung kann als eine Dimension des mehrdimensional verfassten Schüler:innenhabitus gefasst werden. Anhand der Rekonstruktion von Passungsverhältnissen von Lehr- und Lernhabitus wird deren Abhängigkeit voneinander als wechselseitige Kontexte im Sinne einer Bedingung der Möglichkeit sichtbar. Dabei wird der Begriff der „Rahmenkomplementarität“ (Asbrand & Martens 2018, S. 135) vorgeschlagen, um aufzeigen zu können, wie im Unterricht als spezifischer Interaktionsstruktur der Differenz von Lehrer:innen- und Schüler:innenhabitus Rechnung getragen werden kann.

6 Auch in fachdidaktischen Studien wird das Konzept des ‚Schülerjobs‘ für die Annäherung an den Gegenstand fruchtbar gemacht (z. B. Grein & Vernal Schmidt 2020).

Martens und Asbrand abstrahieren von den Ergebnissen einzelner Studien⁷ – an denen sie in unterschiedlicher Weise beteiligt waren. So werden von der Autorin dieses Beitrags (Petersen 2015) in einer Studie zum Grundschulübergang Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse rekonstruiert, die auf die spezifische Anforderungsstruktur im Unterricht vor und nach dem Übergang verweisen und anhand einer längsschnittlich angelegten Prozesstypik ausgearbeitet werden. Anhand der Analyse wird vor allem deutlich, dass schulische Themen, die auf kommunikativer Ebene unterschiedlich bearbeitet werden, auf konjunktiver Ebene durchaus auf strukturell identische Formationen verweisen. Es wird aufgezeigt, dass sich beispielsweise die Lernkultur der Grundschule für die Schüler:innen, die auf ein Gymnasium wechseln, wider Erwarten – da an der Oberfläche durchaus unterschiedlich – als passfähig erweist. Anja Hackbarth beschäftigt sich mit Schüler:innenkooperation in inklusiven und exklusiven Schulformen (Hackbarth 2017a, 2017b) und beleuchtet, wie Schüler:innen selbst mit Heterogenität in Schulklassen umgehen. Im Anschluss an das Konzept des ‚Schülerjobs‘ kann sie über die bereits dargestellte Perspektive hinaus eine Orientierung an der ko-konstruktiven Aufgabenaneignung rekonstruieren und zeigen, wie sich die Schüler:innen in einer aufgabenbezogenen Interaktion in Bezug zu ‚Können‘/ ‚Nicht-Können‘ positionieren. Die Unterscheidung zwischen kommunikativen und konjunktiven Wissensdimensionen ist für das Verständnis der Ergebnisse von Hackbarth insofern relevant, da auf diese Weise eine kritische Perspektive auf die Programmatik von Inklusion eingenommen werden kann, wenn das Spannungsverhältnis von Norm und Habitus beispielhaft abgebildet wird.

Interessanterweise verweisen Hackbarths (2019) Analysen auch auf die Bedeutsamkeit peerbezogener Interaktion im Unterricht, wenn sie anhand von Hilfesituationen unter Peers verdeutlicht, wie sich die Ebene der Aufgabenbearbeitung und des Peerbezugs überlagern (ebd., S. 5). Dabei zeigt Hackbarth wie eine Gleichzeitigkeit bei der Aufgabenbearbeitung und Aushandlung von Positionierungen besteht und verweist gleichzeitig auf die ‚doppelte Normstruktur‘, die Breidenstein (2006) im Rahmen seiner Untersuchung zum ‚Schülerjob‘ herausgearbeitet hat. Breidenstein (ebd., S. 200) kann zeigen, wie in Hilfesituationen sowohl Normen des schulischen Unterrichts als auch der Peer-Kultur der Schüler:innen Rechnung getragen werden muss bzw. wie diese Normen in Hilfearrangements zugleich bearbeitet werden müssen. In diesem Zusammenhang kann Hackbarth empirisch nachzeichnen, wie neben der Orientierung der Schüler:innen an Aufgabenerledigung auch ein peer-kulturelles Aushandeln von Positionierungen im Unterricht bedeutsam wird bzw. von den Schüler:innen (mit-)bedacht werden muss.

7 Weitere Studien aus der Arbeitsgruppe um Asbrand beschäftigen sich mit Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe (Martens 2015), Kompetenzerwerb im Lernbereich Globale Entwicklung (Kater-Wettstädt 2015), Kompetenzen historischen Verstehens (Spieß 2014; Martens 2010) oder auch dem Konzept der Erziehung (Asbrand und Martens 2020).

Aus einer methodisch etwas anders gelagerten Perspektive wendet sich Tanja Sturm (2014) der Praxis eines inklusiven Unterrichts mittels dokumentarischer Videointerpretation zu. Sie rekonstruiert Praktiken der (Re-)Produktion von Differenz (ebd., S. 154) und beschäftigt sich mit der Frage, wie Erziehungsabsichten an Dinge delegiert werden und Handlungen sowie die unterliegenden Orientierungen dadurch Menschen zugemutet werden. Dabei fokussiert sie Differenzkonstruktionen und deren Bearbeitung in unterrichtlichen Praktiken mithilfe von Unterrichtsvideos (ebd., 155). Trotz einer grundlegenden Kontroverse, wie genau Unterricht methodologisch gefasst werden kann (Nohl 2023), wird neben Arbeiten wie denen von Hackbarth oder Martens und Asbrand (a.a.O.) anhand der Studie von Sturm deutlich, welche Möglichkeiten die Analyse von Videos für unterrichtliche Prozesse und die Perspektive auf Schüler:innen bestehen. Insbesondere für einen als inklusiv gerahmten Unterricht bietet sich eine mikroskopische Perspektive auf das unterrichtliche Geschehen an, um rekonstruieren zu können, wie das Handlungsgeschehen interaktiv von allen Beteiligten hervorgebracht wird.

Dies zeigt sich auch mit Blick auf die Erforschung weiterer Dimensionen von Unterricht wie beispielsweise dem Leistungsgedanken. Sturm und Kolleg:innen setzen sich mit Differenzkonstruktionen (z. B. Sturm & Wagner-Willi 2014) auseinander und fragen sich, wie fachunterrichtliche Leistungsdifferenzen im Unterricht konstruiert werden und damit einhergehend, wie Schüler:innen selbst leistungsbezogene Differenzkonstruktionen aufgreifen und bearbeiten (Elseberg et al. 2016, S. 171). Aus einer ähnlichen Perspektive fokussiert auch Benjamin Wagener im gleichen Beitrag (ebd.) Leistungslogiken in Schule, wenn er fragt, wie Leistung als formaler Code der Organisation Schule performativ von den Organisationsmitgliedern hergestellt wird und nachzeichnen kann, wie sich unterschiedliche Leistungslogiken der Fächer herausbilden. Gleichzeitig wird auch hier deutlich, wie die Differenz zwischen Performanz und propositionalem Gehalt gerade mit Blick auf Leistungslogiken beachtet werden muss, um die Bedeutsamkeit derselben für Schüler:innen in Schule und Unterricht nachzuzeichnen und abbilden zu können, wie diese selbst bei deren Hervorbringung beteiligt sind. Dies wird auch an den Analysen von Anika Elseberg (2017, S. 300) deutlich, wenn sie sich mit Anerkennungsverhältnisse in der Sekundarstufe I beschäftigt und untersucht, wie sich die widersprüchlichen Anforderungen der Institution Schule im Detail darstellen. Gleiches gilt für die Rekonstruktionen von Sturm und Wagener (2021). Sie wenden sich der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit zu und verstehen „Differenzkonstruktionen primär als Identitätskonstruktionen im Interaktionssystem bzw. interaktiven Erfahrungsraum Unterricht“ (ebd., S. 31). Als fallübergreifendes Orientierungsproblem werden die Differenzierung und Hierarchisierung nach Leistung in Relation zur Konstruktion der persönlichen bzw. der sozialen Identität der Schüler:innen rekonstruiert (ebd., S. 39).

Unabhängig von der Frage, ob ein gemeinsam geteilter konjunktiver Erfahrungsraum im Unterricht besteht oder es zu einer Rekontextualisierung im Sinne von Martens und Asbrand (z. B. 2018) kommt, zeigt sich mit Blick auf die dokumentarische Erforschung von Unterricht als Interaktionssystem vor allem, dass es gerade die grundlagentheoretische Unterscheidung von Norm und Habitus bzw. Orientierungsschema und -rahmen ermöglicht, nicht nur unterrichtliche Prozesse abzubilden, sondern diese hinsichtlich ihrer Anforderungsstruktur herauszuarbeiten. So überrascht es kaum, dass die Dokumentarische Methode ihren Weg auch in die Fachdidaktiken bzw. eine fachorientierte Perspektive auf Unterricht gefunden hat. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit liegen mittlerweile viele Studien vor, die mit der Dokumentarischen Methode fachliche oder auch fachdidaktische Perspektiven in den Blick nehmen, wie Settings des Biologieunterrichts (z. B. Gresch 2020; Martens & Gresch 2018), des Politikunterrichts (Nagel 2017; Jahr & Nagel 2017; Hempel et al. 2017; Petrik 2012), des Fremdsprachenlernens (z. B. Fritz 2020; Grein & Vernal Schmidt 2020), des Geschichtsunterrichts (Spieß 2014; Klein 2012; Martens 2010), naturwissenschaftliche Settings (Abels et al. 2017), Unterricht im Bereich Nachhaltige Entwicklung (Sander & Höttecke 2016) im Lernbereich Globale Entwicklung bzw. Lernen (Wettstädt & Asbrand 2014; Applis 2014), dem Sportunterricht (z. B. Zander 2020, 2018) oder auch ganz allgemein eine fachlichen Perspektive auf Unterricht (z. B. Asbrand & Hackbarth 2018).

Helge Gresch (2020) arbeitet beispielsweise den Mehrwert der Dokumentarischen Methode in biologiedidaktischen Settings heraus. Er kann zeigen, wie das unterrichtliche Handeln als soziale Interaktion sowohl auf Seiten der Schüler:innen als auch der Lehrpersonen auf impliziten Wissensbeständen beruht. Seine Forschungserkenntnisse können dazu genutzt werden, den Umgang mit Schüler:innenvorstellungen in der sozialen Interaktion des Unterrichts zu hinterfragen und Handlungsalternativen zu entwickeln (ebd., S. 63). Interessant erscheint vor allem der Befund, dass sich Schüler:innenvorstellungen häufig nicht zugunsten fachlicher Erklärungen verändern lassen und dass alltagsweltliche Vorstellungen auf einer impliziten Ebene im Unterricht verstärkt und gerade nicht irritiert werden können (ebd., S. 60).

Die Bedeutsamkeit der grundlagentheoretisch fundierten Unterscheidung zweier Wissensebenen wird sowohl an der Studie von Gresch als auch an weiteren fachdidaktischen Studien deutlich. So beschäftigt sich Robert Baar (2017) mit kindlichen Präkonzepten im Grundschulalter zum Konzept der Familie. Angelehnt an die Dokumentarische Methode werden insbesondere Argumentationsketten der Kinder beleuchtet. Zwar werden dabei die Auseinandersetzung mit Präkonzepten als Lerngelegenheiten für Kinder in der Grundschule gerahmt, gleichzeitig zeigt die Analyse auch, dass der Umgang mit selbigen Herausforderungen im Unterricht bereithält, die beispielsweise in einer Reproduktion von Stereotypen gesehen wird.

Ähnliche Herausforderungen zeigen sich, wenn sich Andreas Petrik (2012) aus einer politikdidaktischen Perspektive dem argumentativen Umgang mit Werturteilen von Schüler:innen zuwendet. Er verdeutlicht, in welcher Weise „die Argumentationsanalyse methodisch zum Kern individueller Werteorientierungen und damit verbundener Performanzproblemen vorstoßen kann“ (ebd., S 58; s. auch zum wertorientierten Lernen in der Geographiedidaktik Applis 2014). Farina Nagel (2017) fragt in diesem Zusammenhang, wie die Handlungspraxis der Gruppenarbeit im Politikunterricht ausgestaltet ist und wie diese sinnvoll mittels der Dokumentarischen Methode erforscht werden kann, da es im Politikunterricht weniger um Erzählungen, denn um Urteilsfragen geht. Dabei werden Werturteile grundlagentheoretisch verortet und hinsichtlich inkorporierter Wissensbestände anhand von Schüler:innentexten und Gruppendiskussionen analysiert. Interessant für die Fachdidaktik könnte dabei die Perspektive sein, gerade aufgrund der Einklammerung des Geltungscharakters zu fragen, wie Bewertungen in der gemeinsamen Interaktion hervorgebracht werden (ebd., S. 102).

Insgesamt wird anhand der vorgestellten Studien deutlich, wie komplex und vielschichtig sich unterrichtliche Interaktion für die Akteur:innen darstellt. Dies betrifft sowohl Fragen des Lernens, der Schüler:innenpraktiken als auch peer-kulturelle Begebenheiten, die nicht nur allgemein in Schule, sondern auch in der Interaktion im Unterricht bedeutsam sind. Als gemeinsame Linie der Dokumentarischen Schüler:innenforschung wird deutlich, wie sich in Analysen der unterrichtlichen Interaktion die Mehrdimensionalität des Schüler:innenhabitus widerspiegelt. Gleichzeitig tritt die Bedeutsamkeit der Unterscheidung von kommunikativem und konjunktivem Wissen, von Norm und Habitus, für die empirische Analyse der unterrichtlichen Interaktion hervor. Auf unterschiedlichen Ebenen werden Normen aufgerufen, die den Unterricht mit hervorbringen. Diese zeigen sich sowohl auf organisationaler Ebene als schulische Normen, aber auch als gesellschaftliche Normen, als Leistungserwartungen oder auch als grundsätzliche Unterscheidungskategorie von Wissen als richtig/falsch. Auch die Bedeutsamkeit der Akteur:innen für die unterrichtliche Interaktion wird deutlich, sowohl mit Blick auf Passungskonstellationen zwischen Lehrenden und Lernenden als auch zwischen selbigen.

2.3 Perspektive der Schüler:innen auf Schule und Unterricht

In einer steigenden Zahl an Studien wird dezidiert die Perspektive der Schüler:innen auf Schule und Unterricht zum Gegenstand der Untersuchung.⁸ Andreas Köpfer und Ursula Böing (2017) untersuchen beispielsweise die Perspektive von

⁸ Wobei konstatiert werden muss, dass auch in Studien zum Schüler:innenhabitus bzw. zur Transformation des Habitus die Schüler:innen selbst zu Wort kommen (z.B. Winter et al. 2019; Kramer et al. 2009). Mit Blick auf die Systematisierung wurden die Studien allerdings unter 2.1 angeführt.

Schüler:innen auf Schulassistenten und die im Schulassistentenhandeln implizit eingelassenen sozialen Differenzsetzungen bezogen auf das schulische Lernen. Im Ergebnis können sie anhand problemzentrierter Interviews ein ambivalentes Verhältnis von Emanzipation und Unterstützungsbedürfnis aus der Perspektive der befragten Schüler:innen herausarbeiten, was als eine Rahmeninkongruenz zwischen einer als notwendig erachteten Unterstützung und einer an emanzipierter, auf Selbstständigkeit und Autonomie beruhende Teilhabe an Unterricht beschrieben wird (ebd., S. 31). Katharina Hombach (2017) wendet sich der Sicht von Schüler:innen auf die (Haupt-)Schule zu und kann hinsichtlich der Wahrnehmung des Lehrpersonals zeigen, dass der Beziehung zu Schüler:innen ein Konfliktpotenzial zugrunde liegt, das mit dem Absinken der Motivation und einer teilweise nicht vorhandenen Passung zwischen Interessen und Bedürfnissen der Schüler:innen und dem schulischen Setting erklärt wird (ebd., S. 201). Wenn an dieser Stelle bereits deutlich wird, dass hinsichtlich der Beziehungsarbeit an Schule die Komplexität derselben gerade anhand der Unterscheidung von normativen Erwartungen und habituellen Orientierungen herausgearbeitet werden kann, wird dies auch an der Studie von Anna Moldenhauer deutlich. Sie beschreibt (2015, S. 201) das Verhältnis der schulischen Akteur:innen als gemeinsame, situative Konstruktionsleistung, wenn sie sich mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen beschäftigt und fragt, welche Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsziele individuell von den Schüler:innen als sich bildende Subjekte wahrgenommen werden. Sie rekonstruiert, dass sich die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten für Schüler:innen in einer Dialektik aus Selbst- und Fremdbestimmung bewegen und arbeitet heraus, wie ambivalent sich die Wahrnehmung schulische Anforderungen aus Schüler:innensicht darstellt (ebd., S. 413).

Das Verhältnis von Schüler:innen und Lehrpersonen beleuchtet auch Katharina Kanitz (2017) anhand von Gruppendiskussionen mit männlichen Jugendlichen zu Schule und Unterricht. In der Beschäftigung mit der Frage nach Benachteiligung von Jungen in der Schule werden Anerkennungsproblematiken vorgestellt, die sich um die Idee eines Tauschverhältnisses ‚Wissen gegen Respekt‘ speisen und darüber hinaus von den Schülern in einem Kampf um Anerkennung münden. Neben diesem Befund werden von Kanitz und Nina Preis (2018) mit Bezug auf das Lern- und Arbeitsverhalten Passungsprobleme zwischen den Erwartungen der Schüler:innen hinsichtlich der Unterrichtsinhalte und dem schulischen Angebot entfaltet. In der Erwartung ansprechender Inhalte wird die Verantwortung für Bedeutungslosigkeit den Lehrpersonen angelastet und damit die Expert:innenrolle aberkannt. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Schüler:innen schulischem Wissen nicht per se abgeneigt gegenüberstehen, sondern eher die ‚unpassende‘ Vermittlung kritisieren (ebd. S. 4). Die Schüler:innen nehmen demnach eine recht kompetente Haltung in der Beurteilung dessen ein, was ge-

meinhin auch als Unterrichtsqualitätsmerkmal moduliert wird.⁹ Eine schulaffine Haltung wird auch in der Studie von Leuthold-Wergin (2022) zum Übergang von Reform- auf Regelschulen nachgezeichnet. Dazu wird die Perspektive der Kinder anhand narrativer Interviews an verschiedenen Zeitpunkten des Schulwechsels erhoben, um deren Erfahrungswissen zum Übergang rekonstruieren zu können. Aus einer längsschnittlichen Perspektive wird gezeigt, wie sich die beforschten Schüler:innen nach dem Übergang an die schulischen Strukturen anpassen können (ebd., S. 231). Als weiteres Ergebnis wird beschrieben, dass die Schüler:innen den Schulwechsel wenig emotional involviert erleben, was eine eher pragmatische Haltung, wie im „Schülerjob“ (Breidensten 2006) beschrieben, stützt.

Der Perspektive der Schüler:innen auf Lernen und Unterricht wenden sich Sabine Maschke und Ludwig Stecher (2010, S. 123) mittels Gruppendiskussionen zu. In der Auseinandersetzung mit den Anforderungen schulischen Unterrichts wird deutlich, wie sich die befragten Schüler:innen an schulischen Normen wie ‚selbständigen Lernen‘ abarbeiten (ebd., S. 132), so dass konstatiert wird, dass Schule ein Raum mit hohem Normierungszwang ist, bei dem Schüler:innen Strategien entwickeln, um den schulischen Alltag möglichst unbeschadet zu überstehen.

Das Verhältnis zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen wird auch in der Studie zu Qualitätsdimensionen des Ganztags aus der Schüler:innenperspektive von Bastian Walther et al. (2021) als nicht spannungsfrei beschrieben. Neben dem Ergebnis, dass Kinder an positiven pädagogischen Beziehungen zu den Fachkräften orientiert sind, zeigt sich, dass der Ganztags als Spannungsfeld erfahren wird, in dem die Kinder einerseits klare Regeln einfordern und andererseits den Wunsch nach Autonomie äußern. Herausfordernd stellt sich das Verhältnis von Schule und Familie auch in der Studie von Tanja Betz et al. (2019) dar. Anhand von Gruppendiskussionen mit Drittklässler:innen wird deutlich, wie Kinder jeweils spezifische Wege finden, mit Kontaktsituationen zwischen Familie und Schule umzugehen und den damit verbundenen Herausforderungen zu begegnen (ebd., S. 161). Häufig erfahren sich die Kinder als machtlose Zuschauer:innen in dem Zusammentreffen von Eltern und Lehrkräften (ebd., S. 105). Grundsätzlich wird kein Verhältnis im Sinne einer Partnerschaft von den Kindern beschrieben, vielmehr zeigen sich Ambivalenz und Herausforderungen (ebd., S. 191). Die Familie wird als Schutzraum konstruiert, der einer schulpädagogisch motivierten Forderung nach einer offenen Zusammenarbeit von Familie und Schule aus Kindersicht als Bedrohlichkeit eher entgegensteht (ebd., S. 193). Diese Perspektive wird auch durch die Ergebnisse von Karl-Theodor Stiller (2016) in seiner Studie zur Elternarbeit in der Schule aus Kindersicht gestützt, da die rekonstruierten Orientierungen der Schüler:innen durchaus in Widerstreit zu einem als pädagogisch sinnvoll gerahmten Vorgehen stehen können.

⁹ Des Weiteren verweisen auch fachdidaktische Studien (z.B. Fritz 2020, S. 289) auf die Bedeutsamkeit der Lehrkräfte als entscheidende Bezugsgröße für Schüler:innen.

Wie sich Orientierungen der Schüler:innen zur sozialen Praxis digitalisierten Lernens rekonstruieren lassen, zeigen Thiersch und Eike Wolf (2023) in ihrer Studie zur sozialen Praxis digitalisierten Lernens. Die rekonstruierten Orientierungen der Schüler:innen spannen sich zwischen einer ablehnenden kulturkonservativen und affirmativ technologisch-innovativen bzw. progressiven Orientierung auf. Hinsichtlich der Frage, wie Schüler:innen die Integration digitaler Medien in den Unterricht wahrnehmen und inwieweit sie damit einen Wandel von Unterricht verbinden, wird festgestellt, dass Schüler:innen vor allem als Repräsentanten einer allgemeinen sozialen Diskursrealität zwischen Ablehnung und Affirmation einer digitalisierten Lebenswelt angeordnet werden können. In den Handlungsorientierungen der Schüler:innen spiegeln sich also gesamtgesellschaftliche Werte wider, die sich zwischen diesen beiden Polen aufspannen.

Insgesamt zeigen die Studien zur Perspektive der Schüler:innen auf Schule und Unterricht, dass gerade die Unterscheidung von schulischen (und gesellschaftlichen) Normen auf der einen Seite und die Konstruktionsleistungen der Schüler:innen bzw. die habituelle Auseinandersetzung mit denselben auf der anderen Seite notwendig dafür sind, um die Komplexität der Handlungsanforderungen in Schule und Unterricht aus Schüler:innensicht zu verstehen. Gerade das spannungsvolle Moment dieser Perspektive kann mit einer Dokumentarischen Schüler:innenforschung in den Blick genommen werden, was nachfolgend noch einmal grundlagentheoretisch mit Bezug auf die Praxeologische Wissenssoziologie eingeordnet wird.

3 Schüler:innenperspektive auf Schule und Unterricht – Potentiale einer Dokumentarischen Schüler:innenforschung

Obgleich also das Wissen über Schüler:innen in Schule und Unterricht bereits relativ breit gefächert ist, zeigt sich gleichzeitig, dass es sinnvoll ist, aus grundlagentheoretischer Perspektive zu resümieren, was die dargestellten Studien aus Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie dazu beitragen, das Besondere einer Dokumentarischen Schüler:innenforschung abzubilden.

Bohnsacks Ausführungen (2017, S. 304) zum gesellschaftlichen Identifiziertwerden mit Bezug auf Erving Goffman und die Frage, wie dieses im Sinne exteriorer Erwartungen mit Identitätsnormen zusammenhängt, können herangezogen werden, um sich der komplexen Erwartungsstruktur zu widmen, denen sich Schüler:innen in der Schule gegenübergestellt sehen. In der Praxeologischen Wissenssoziologie (z. B. Bohnsack 2017, S. 51) konturiert sich der Habitus erst in der Auseinandersetzung der Erforschten mit den von ihnen als äußerlich erfahrenen Erwartungen im Sinne von Normen und Regeln. Diese gehen niemals in der performativen Logik der Praxis auf, was Bohnsack als „notorischen Diskrepanz“ (ebd.) fasst. Die

Handlungspraxis wird also durch zwei Ebenen des Wissens strukturiert, die mit den Begriffen Norm und Habitus bzw. performative und imaginativ-normative Ebene des Wissens gefasst wird (z. B. Bohnsack et al. 2022, S. 16). Auf der einen Seite haben wir den Habitus als *modus operandi* der Praxis, d. h. inkorporiertes, habitualisiertes Wissen auf der performativen Ebene, und auf der anderen Seite die Norm, die durch Handlungserwartungen mit Blick auf soziale Rollen oder Identitätskonstruktionen ausgezeichnet wird (ebd.). Auf welche Weise die Akteur:innen die Doppelstruktur aus Habitus und Norm relationieren, ist Gegenstand der praxeologisch-wissenssoziologischen Forschungsperspektive. Anhand des vorgestellten Diskurses wird deutlich, wie bedeutsam diese analytische Unterscheidung gerade für die Erforschung der Institution Schule bzw. ihrer Akteur:innen ist. Bohnsack (2017, S. 128) führt aus, dass in der Schule sowohl gesellschaftliche als auch schulspezifische, organisationale Normen ihre Geltung beanspruchen und spricht dabei von einer doppelten Doppelstruktur. Normative Erwartungshorizonte bestehen in Schule und Unterricht in vielschichtiger Weise und bedingen den Raum, in dem sich die Schüler:innen bewegen. Die Studienlage belegt dies sowohl hinsichtlich der Erwartungsstruktur in der Verschränkung von Familie, Schule und Peers als auch hinsichtlich der Interaktion im Unterricht (z. B. als Werturteile oder aber auch mit Blick auf den ‚Schülerjob‘) oder der Ambivalenz, die sich in der Perspektivierung der Schüler:innen auf schulspezifische Themen zeigt.

In der wegweisenden Studie Bohnsacks (1989) zu Orientierungen Jugendlicher werden konjunktive Erfahrungsräume herausgearbeitet, die darauf verweisen, wie unterschiedliche Gruppen Jugendlicher mit Erwartungskontexten umgehen. Obgleich Bohnsack in seiner Studie nicht direkt Schüler:innen, sondern Jugendliche befragt, kann mit Blick auf die dort herausgearbeiteten Analysen weiterführend die Frage gestellt werden, ob nicht auch peerbezogene Normen im Sinne von Orientierungsschemata, die schulische Praxis aus Schüler:innenperspektive auszeichnet. In diesem Sinne geht es über die Rekonstruktion der konjunktiven Wissens Ebene, gerade auch darum, die kommunikative Ebene im Sinne von peerbezogenen Normen nicht aus dem Blick zu verlieren. Aus dieser Perspektive müssen sich Jugendliche in der Schule nicht nur gegenüber schulischen und gesellschaftlichen Normen ‚richtig‘ verhalten, sondern sich auch zu peerbezogenen Normen in ihrem Handeln ins Verhältnis setzen. Zieht man Bohnsacks Ausführungen zur Polis (2017, S. 63) vergleichend heran, um zu diskutieren, was ‚Schule‘ für Schüler:innen bedeutet, könnte überlegt werden, ob nicht auch der Gegenstand Schule sowohl kommunikativ als auch konjunktiv gefasst werden muss, da ‚Schule‘ für Schüler:innen kaum dasselbe bedeutet, obgleich sie den gleichen schulischen Erfahrungsraum teilen. Des Weiteren helfen Bohnsacks Ausführungen zum Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (z. B. ebd.), darüber nachzudenken, wie Habitus und Norm zu relationieren sind, da gerade die Komplexität der Norm-

seite für die Erforschung der Schüler:innenperspektive interessant erscheint. Mit Blick auf Schule müssen die normativen Bezugsgrößen in der Analyse beispielsweise von Gruppendiskussionen als Erwartungserwartungen sowohl mit Blick auf gesellschaftliche Anforderungen, als auch hinsichtlich organisationaler oder auch peerbezogener Aspekte mitgedacht werden. Diese Relationierung der Erfahrungsräume und Milieus im Sinne eines Mehrebenen-Ansatzes ist mit einer Dokumentarischen Schüler:innenforschung empirisch möglich, um die Komplexität von Schule bzw. die Ansprüchlichkeit, vor die sich Schüler:innen gestellt sehen, erfassen zu können (Kramer 2023). Hier ist Kramer (ebd., S. 98) zuzustimmen, wenn er feststellt, dass empirisch zu rekonstruieren sei, „welche verschiedenen normativen Erwartungshaltungen von Akteur:innen der Schule wahrgenommen werden und in welcher Weise die notorische Diskrepanz jeweils bearbeitet wird“.

4 Fazit

Anhand des Vorschlags zur Ordnung des Diskurses um eine Dokumentarische Schüler:innenforschung wurden anhand der drei genannten Bereiche Linien herausgearbeitet, die zur Übersichtlichkeit beitragen könnten.

- (1) Anhand der Studien zu Passungsverhältnissen, wird zum einen deutlich, wie stabil bzw. wandelbar sich der Schüler:innenhabitus darstellt und wie familiäre, peerbezogene und schulische Anforderungen verschränkt gedacht werden müssen, um aus dem Gegenstand angemessene Schlussfolgerungen ziehen zu können (z. B. Helsper et al. 2020). Auch wenn das Verhältnis von Jugend und Schule bzw. von Jugendkultur- und Schulforschung als durchwachsen und sich über die Zeit wandelnd beschrieben wird (Grunert & Pfaff 2020), wird anhand einer Vielzahl von Studien deutlich, dass Schule nicht ohne Peerbezug gedacht werden kann (z. B. Zander 2018; Köhler 2014; Rosenberg 2014; Krüger & Deppe 2014). Weiter zu verfolgen wäre die Erkenntnis von Zschach und Pfaff (2014), dass peerkulturelle Orientierungen in das Feld der Schule hineinragen und bedeutsamer sein könnten als Bildungsmilieu oder Herkunftskontext (ebd., S. 445).
- (2) Aus der Forschung zur Interaktion im Unterricht wird die Bedeutsamkeit einer spezifischen Schüler:innenhaltung für das unterrichtliche Handlungsge-schehen erkennbar. In vielen Studien wird eine pragmatische Orientierung an Aufgabenerledigung beschrieben, die das von Breidenstein (2006) entworfene Konzept des „Schülerjobs“ (ebd.) weiter ausdifferenziert (z. B. Asbrand & Martens 2021; Hackbarth 2017a/b; Petersen 2015). Dies wird vor allem deutlich daran, wie unterschiedliche Anforderungen im Unterricht von den Schüler:innen gleichzeitig bedient werden müssen – von der Bedeutung der Peers (z. B. Hackbarth 2019) über Erziehungsfragen (Asbrand & Martens

2020) hin zu Fragen der Leistungs differenzierung (z. B. Wagener & Sturm 2021). Darüber hinaus wird an Studien zum Unterricht deutlich, wie wichtig eine normativ enthaltsame Perspektive für die Erforschung desselben ist, da beispielsweise mit Blick auf einen als inklusiv gerahmten Unterricht gezeigt werden kann, wie dieser gerade nicht den intendierten Absichten der Lehrperson folgen muss (Hackbarth 2017a, Sturm 2014). Dieser Befund spiegelt sich auch in der Vielzahl fachdidaktischer Studien wider, die mit der Dokumentarischen Methode forschen, so dass deutlich wird, dass die Unterscheidung von kommunikativer und konjunktiver Wissens ebene das Wissen über unterrichtliche Prozesse weiter fundieren kann.

- (3) Auch die Bedeutsamkeit der Lehrperson für fachliche Lehr-Lernprozesse wird herausgestellt (z. B. Fritz 2020), was durch Studien zur Schüler:innenperspektive bestätigt wird (z. B. Nentwig-Gesemann & Fried 2021; Hombach 2017). Dabei wird deutlich, wie ambivalent dieses Verhältnis ausgestaltet sein kann (z. B. Moldenhauer 2015), wenn Anerkennungsfragen bearbeitet (Kanitz 2017) und ganz grundsätzlich Passungsprobleme mit Bezug auf das Lern- und Arbeitsverhalten beschrieben werden (Kanitz & Preis 2018). Darüber hinaus wird auch an den Studien zur Schüler:innenperspektive deutlich, dass es gerade die analytische Trennung von Norm und Habitus ermöglicht, die jugendliche Perspektive auf unterrichtliche und schulische Gegenstände in den Blick zu bekommen, um beispielsweise zu zeigen, wie grundlegende Strukturen trotz einer explizit kritischen Perspektive gleichzeitig auch implizit anerkannt werden (Thiersch & Wolf 2023).

Wie hilfreich es sein kann, die Ergebnisse der Studien aufeinander zu beziehen, zeigt sich z. B., wenn das Ergebnis von Maschke und Stecher, dass Schüler:innen vor allem an Lernfreude und Spaß orientiert sind (ebd., 126), mit Blick auf die Erkenntnisse von Asbrand und Martens (2018) diskutiert wird. So könnten sich in den Äußerungen der Schüler:innen Passungsfragen andeuten, die zeigen, dass es weniger um ‚Spaß‘ als darum geht, dass die Perspektive der Lehrenden nicht mit der der Lernenden übereinstimmt. Asbrand und Martens (2018) Analysen können in diesem Zusammenhang verdeutlichen, wie in einem an der Oberfläche reibungslos verlaufenden Unterricht, ein Missverstehen die Handlungspraxis auszeichnen kann, ohne dass dies explizit gemacht würde. Darüber hinaus wird am Diskurs die Bedeutsamkeit peerbezogener Aushandlungsprozesse im unterrichtlichen Geschehen für die Erforschung desselben weiter in den Mittelpunkt gerückt. An diesem Punkt kann eine Dokumentarische Schüler:innenforschung ansetzen, da nicht nur die Haltung von Personen gegenüber Unterricht und/oder Schule nachgezeichnet wird, sondern das Spannungsverhältnis von Norm und Habitus empirisch fundiert erschlossen werden kann. Mit Blick auf die Mehrdimensionalität des konjunktiven Erfahrungsraums Schule bzw. auch des Unterrichts wird

deutlich, wie erkenntnisreich es ist, sich den Schüler:innen zuzuwenden, um dem Gegenstand in seiner Vielschichtigkeit gerecht werden zu können.

Literatur

- Abels, S., Heidinger, C., Koliander, B., Plotz, T. (2017). „Neon ist doch eine Farbe! Ein Unterrichtsgespräch über den Atombau“. In C. Maurer (Hrsg.), *Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik* (S. 356-359), Jahrestagung (Bd. 37), Universität Regensburg.
- Amling, S. & Vogd, W. (2017) (Hrsg.). *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Applis, S. (2014). Die dokumentarische Methode als Forschungsansatz für die Geographiedidaktik im Bereich es wertorientierten und Globalen Lernens. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37 (1), S. 13-20.
- Asbrand, B. & Hackbarth, A. (2018). Fachliche Lernprozesse in Interaktionen: Wissenssoziologische Modellierung und dokumentarische Rekonstruktion. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy, U. Hericks & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 139-151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2020). Erziehung in Lehrer-Schüler-Interaktionen. Perspektiven der dokumentarischen Unterrichtsforschung. In A.-M. Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung* (S. 215-237). Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baar, R. (2017). Kindliche Präkonzepte als Gegenstand von Unterricht. Wie und was können Kinder in Gruppengesprächen voneinander lernen? In S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 77-86). Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, T. (2024). Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode: Ein Studienreview. In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven* (S. 47-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, T., Geber, G., Görtler, S.-C., Hinzke, J.-H., Kowalski, M. & Matthes, D. (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, Heft 2-3, S. 349-376.
- Bennewitz, H., de Boer, H. und Thiersch, S. (2022). Einleitung: Schüler*innen in der Forschung. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 11-22). Münster & New York: Waxmann.
- Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Euicke, N. und Menzel, B. (2019). *Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Forschungsbericht 2. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen*, Bertelsmann Stiftung.
- Brademann, S. & Helsper, W. (2010). Schulische Selektion und Peerbeziehungen. Die Bedeutung von Gleichaltrigen für den Übergang in die Sekundarstufe I. In A. Brake, A. & H. Bremer (Hrsg.), *Schule als Alltagswelt* (S. 67-96), Weinheim: Beltz/Juventa.
- Breidenstein, G. (2018). Schülerpraktiken. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 189-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eder, F. & Paseka, A. (2021). Schülerinnen und Schüler als Subjekte und Akteure von Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (1), S. 7-17.

- Elseberg, A., Hackbart, A. & Wagener, B. (2017). Rekonstruktive Inklusionsforschung aus praxeologisch-wissenschaftssoziologischer Perspektive. In D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 297-304). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Elseberg, A., Sturm, T., Wagener, B. und Wagner-Willi, M. (2016). Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Herstellung von Leistungsunterschieden im Fachunterricht der Sekundarstufe. In T. Sturm, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationsformen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung* (S. 170-179). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fritz, J. (2020). *Fremdsprachenunterricht aus Schülersicht. Eine qualitative Untersuchung zum Unterrichtserleben von Französisch- und Sprachlernenden am Ende der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Gibson, A. (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gibson, A. & Helsper, W. (2018). Passungstypologie von individuellen und institutionellen Schülerhabitus. Eine mehrbenenanalytische relationale Typenbildung. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann und I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 151-169). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Gresch, H. (2020). Schülervorstellungen als implizites Wissen: Genese und Umgangsweisen Wissenssoziologischer Ansatz zur Erforschung von Biologieunterricht. In B. Reinisch, K. Helbig & D. Krüger (Hrsg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung: Zukunftsweisende Praxis* (S. 55-67). Berlin: Springer Nature.
- Grein, M. & Vernal Schmidt, J.M. (2020). Der Schülerjob im Fremdsprachenunterricht? Zu einer schulpädagogischen Metapher und deren Übertrag auf den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 1 (1), S. 19-38.
- Grunert, C. & Pfaff, N. (2020). Jugendforschung zwischen Jugendkulturforschung und Schulforschung – disziplin-kritische Beobachtungen. In A. Gibson, M. Hummrich und R.-T. Kramer (Hrsg.), *Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung – Flashback/Flashforward*. (S. 77-96). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hackbarth, A. (2019). Peer-Interaktionen in der Schule. Aushandlungen zwischen Hierarchisierung, Egalität und Konkurrenz. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung*, 2 (1), S. 3-7.
- Hackbarth, A. (2017a). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A. (2017b). Schülerkooperation in inklusiven und exklusiven Schulformen. In J. Budde, A. Dlugosch, T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 196-210). Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2014). Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 125-157). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Brademann, S., Kramer, R.-T., Ziems, C. & Klug, R. (2008). „Exklusive“ Gymnasien und ihre Schüler – Kulturen der Distinktion in der gymnasialen Schul-landschaft. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 215-249). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Gibson, A., Kilias, W., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: Springer VS

- Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (2014). Habitus – Schule – Schüler: Eine Einleitung. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 7-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Brademann, S. & Ziems, C. (2007). Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (4), S. 477- 490.
- Hempel, C., Jahr, D. & Koop, D. (2017). Zur Konstitution des Gegenstandes im Po-litikunterricht. Ergebnisse aus der dokumentarischen Analyse von Unterrichtsgesprächen. In S. Manzel & C. Schelle, C. (Hrsg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 161-170). Wiesbaden: Springer VS.
- Hombach, K. (2017). Jugendliche und Schule: Zur Sicht von Jugendlichen auf Schule und Lehrer:innen. In T. Burger und N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule* (S. 191-203). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jahr, D. & Nagel, F. (2017). Politikdidaktische Forschung mit der Dokumentarischen Methode. Zum Spannungsverhältnis differenter Perspektiven und zu ihren forschungspraktischen Herausforderungen. In M. S. Maier, C. I. Kefler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin, A. & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 191-210). Wiesbaden: Springer VS.
- Kanitz, K & Preis, N. (2018). Das Lern- und Arbeitsverhalten von Schülern und Schülerinnen und die wechselseitigen Dynamiken im schulischen Kontext. *Jugendhilfe*, 56, S. 170-175.
- Kanitz, K. (2017). *Schule, Männlichkeit und Anerkennung. Gruppendiskussionen mit Jungen über die Benachteiligung in der Schule*, Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Kater-Wettstädt, L. (2015). Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung: der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen. *Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft*, Band 8. Münster: Waxmann.
- Klein, M. (2012). *Schülerinnen und Schüler am Denkmal für die ermordeten Juden Europas. Eine empirisch-rekonstruktive Studie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kocabiyyik, B. & Sturm, T. (2022). Leistung als Konstrukt fachunterrichtlicher Praxen: empirische Analysen von Sozialkundeunterricht in Kanada und Deutschland. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 4 (5), S. 155-170.
- Köhler, S.-M. (2014). Schule als zentraler Ort der Peerbeziehung unter Bedingungen globaler Mobilität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 388-406). Wiesbaden: Springer VS.
- Köpfer, A. & Böing, U. (2017). Die Bearbeitung von Schulassistenten aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern mit Assistentenerfahrung – eine komparative Sequenzanalyse unterrichtlicher Situationen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62 (1), S. 20-32.
- Kramer, R.-T. (2023). Dokumentarische Schulforschung. Programmatistische und praxistheoretische Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung von Schule im Horizont der Praxeologischen Wissenssoziologie. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski, D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 86-105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 183-202). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Krüger, H.-H. & Deppe, U. (2014). Habitustransformationen von Schülerinnen im Verlauf der Sekundarstufe I und die Bedeutung der Peers. In W. Helsper, R.-T. Kramer, S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 250-273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H.-H., Deinert, A. & Zschach, M. (2012). *Jugendliche und ihre Peers. Schulische Selektion und jugendliche Bildungsbiographien*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H., Köhler, S.-M. & Zschach, M. (2007). Peergroups von Kindern und schulische Bildungsbiographien. Forschungskonzepte und erste Resultate. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, S. 201-218.
- Leuthold-Wergin, A. (2022). *Der Übergang von der reformpädagogischen Grundschule in die weiterführende Regelschule. Eine dokumentarische Längsschnittstudie aus Kindersicht*, Wiesbaden: Springer VS für Sozialwissenschaften.
- Martens, M. (2015). Differenz und Passung. Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 16 (2), S. 211-230.
- Martens, M. (2010). *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*, Göttingen: V&R uni press.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (1), S. 55-73.
- Martens M. & Gresch, H. (2018). Ambivalente Fachlichkeiten. Die (Re)Produktion fachlicher Vorstellungen im Biologieunterricht. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräü, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 275-288). Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2010). *In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mensching, A. (2016). Von der Fiktion, Organisationen über Individuen zu verstehen oder. (Wozu) braucht die Organisationspädagogik den Blick auf den Einzelnen? In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber, & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie* (S. 189–198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moldenhauer, A. (2015). *Dialektik der Partizipation. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Nagel, F. (2017). Potenziale einer triangulierten Perspektive auf Prozesse der politischen Urteilsbildung bei Schüler:innen – Eine exemplarische Rekonstruktion von expliziten und impliziten Werthaltungen in Texten und Gruppendiskussionen nach der dokumentarischen Methode. In S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 99-110). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2023). Zur relational-praxeologischen Erforschung von Schule mit der Dokumentarischen Methode. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski, D. Matthes (Hrsg.). *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 128-145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Nohl, A.-M. (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (1), S. 121–138.
- Petersen, D. (2015). *Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petrik, Andreas (2012). „dass die Leute sich nicht auf die faule Haut legen“. Rekonstruktion des Politisierungswegs einer Schülerin von libertär-sozialistischen zu marktliberalen Argumentationsmustern im Unterricht und im problemzentrierten Interview, *ZISU*, 1, S. 31-60.
- von Rosenberg, F. (2014). Schülerhabitus und Habitustransformation. Peergroups als Potentiale für Bildungsprozesse. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 276-289). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Sander, H. & Höttecke, D. (2016). Orientierungen von SchülerInnen beim Urteilen und Entscheiden in Kontexten nachhaltiger Entwicklung. In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann, M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 159-170). Münster: Waxmann.
- Spieß, C. (2014): *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*. Göttingen: V&R uni press.
- Stiller, K.-T. (2016). Aus Kindersicht: Schulische Elternarbeit. In M. Bonanati & C. Knapp, C. (Hrsg.), *Eltern – Lehrer – Schüler. Theoretische und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen* (S. 143-157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, T. (2014). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In R. Bohnsack, R., B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filmminterpretation* (S. 153-178). Opladen und Farmington Hills.
- Sturm, T. & Wägener, B. (2021). Differenzforschung in praxeologischer Perspektive. Zur Relation von Identität und Habitus in der Unterrichtspraxis. In S. Gabriel, K. Kotzyba, P. Leinhos, D. Matthes, K. Meyer & M. Völcker (Hrsg.), *Soziale Differenz und Refizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen* (S. 29-50). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2014). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen. <http://p3.snf.ch/project-152751> Zugriffen: 26. September 2022.
- Thiersch, S. (2014). Schülerhabitus und familialer Bildungshabitus – Zur Genese von Bildungskarrieren und -entscheidungen. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 205-224). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2023). Orientierungen im Wandel. Schüler:innenperspektiven auf Unterricht mit digitalen Technologien. In M. Prose, K. Rabenstein, A. Moldenhauer, S. Thiersch, A. Bock, M. Herrle, N. Hoffmann, A. Langer, F. Macgilchrist, N. Wägener-Böck & E. Wolf (Hrsg.), *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung* (S. 90-111). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner-Willi, M. (2010). Rituelle Praxis im Spannungsfeld zwischen schulischer Institution und Peer Group. Gruppendiskussionen mit Schülern. In R. Bohnsack, A. Przyborski, B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 45-58), 2. überarb. Auflage, Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Walther, B., Nentwig-Gesemann, I. & Fried, F. (2021). *Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Wettstädt, L. & Asbrand, B. (2014). Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36 (1), S. 4-12.
- Winter, D., Niemann, M., Kotzyba, K. & Hüfner, K. (2019). Dokumentarische Längsschnittforschung: Orientierungen von Schüler:innen exklusiver Schulen in der Spannung von Kontinuität und Transformation. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20 (1), S. 91-106.
- Zander, B. (2018). Sportunterricht als konjunktiver Erfahrungsraum. Rekonstruktion kollektiver Orientierungen zum Sportunterricht von Schüler_innen im 7. Schuljahr. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (2), S. 5-30.
- Zander, B. & Thiele, J. (2020). *Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Lebenswelt. Rekonstruktion sportiver Erfahrungsräume in synchroner und diachroner Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zschach, M. & Pfaff, N. (2014). Peerkultur und Schule. Zur Aneignung der Institution Schule durch jugendliche Peergroups. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität* (S. 441-457). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Autorin

Petersen, Dorte, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung, Schüler:innenperspektive auf Schule und Unterricht.

E-Mail: dorte.petersen@sowi.uni-goettingen.de

Sven Thiersch

Schüler:innen-, Bildungs- oder Lernhabitus? Systematisierungen zum Erkenntnisinteresse einer Schüler:innenforschung mit der Dokumentarischen Methode

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden auf der Grundlage exemplarischer Diskurse und Untersuchungen die (noch immer) offenen Fragen danach diskutiert, auf welche Ebenen des Sozialen der Schüler:innenhabitus bzw. der Habitus von Schüler:innen abzielt, wie Gesamt-, Partial- und Feldhabitus zu konzeptualisieren sind und in welcher Relation sie zueinander stehen. Dabei wird zunächst ausgelotet, wie der Gegenstand zur Reflexion und zu Weiterentwicklungen in der Dokumentarischen Methode, ihrer Grundbegriffe sowie methodologischen Überlegungen beigetragen hat (Kap. 2). Umgekehrt steht vor allem aber im Zentrum, welche Erkenntnispotentiale von der Dokumentarischen Methode für die Erforschung der habituellen Orientierungen von Schüler:innen ausgehen (Kap. 3). Abschließend werden die Ergebnisse einer habitusanalytischen Schüler:innenperspektive mit der Dokumentarischen Methode zusammengefasst und offene Forschungsfragen skizziert (Kap. 4).

Schlagwörter

Habitus, Schüler:innen, Dokumentarische Methode, Schule, Bildung

Abstract

Student, educational or learning habitus? Systematizations of the cognitive interest of student research using the documentary method

On the basis of exemplary discourses and studies, this article discusses the (still) open questions of which levels of the social are targeted by the habitus of students, how the overall, partial and field habitus have been conceptualized so far, and how they relate to each other. First, it will be explored how the subject matter has contributed to the reflection and further development of the Documentary Method, its basic concepts and methodological considerations (ch. 2). Conversely, the focus will be on the knowledge potential of the

documentary method for researching the habitual orientations of students (ch. 3). Finally, the results of a habitus-analytical student perspective with the Documentary Method are summarized and open research questions are outlined (ch. 4).

Keywords

Habitus, Pupils, Documentary Method, School, Education

1 Einleitung

Die Dokumentarische Methode stellt in der Schüler:innenforschung einen etablierten methodischen Zugang dar, mit dem es möglich ist, die Orientierungen und Praktiken der Schüler:innen in den Blick zu nehmen (vgl. die Einleitung in diesem Band). Die Schule wird als ein zentraler Erfahrungsraum und eine relevante Sinnwelt von Kindern und Jugendlichen untersucht (Martens 2022, S. 129). Als Referenzkategorie auch einer Forschung zu Schüler:innen mit der Dokumentarischen Methode ist dabei zweifelsohne das Konzept eines Habitus zu bestimmen und hervorzuheben.

Inzwischen sind eine Reihe von Forschungsbeiträgen zum Schüler:innenhabitus in der Schüler:innenbiographieforschung (z. B. Kramer et al. 2009, 2013; Helsper et al. 2020), zum Lernhabitus und der Frage des Zusammenspiels von Habitus und Norm in der (Fach-)Unterrichtsforschung (z. B. Asbrand & Martens 2018; Martens & Asbrand 2021; Sturm 2021) und zur Passung von habituellen Orientierungen und schulischen Anforderungsstrukturen in der Schulkulturforschung (z. B. Helsper et al. 2018, 2020) sowie in der schulbezogenen Peerforschung (z. B. Krüger & Deppe 2014; von Rosenberg 2014) entstanden. Damit werden Erträge einer praxeologisch fundierten Forschungsperspektive der Dokumentarischen Methode sichtbar, die in der sinn- und soziogenetischen Interpretation die praxisgenerierenden impliziten Wissensbestände der (Re-)Produktion eines Habitus fokussiert (Bohnsack 2013, S. 179). Wird grundsätzlich in den metatheoretischen Überlegungen der Methode seit ihren Ursprüngen mit dem zentralen methodologischen Begriff des Orientierungsrahmens auf diese Ebene des Sozialen gezielt (Bohnsack 2003), so stellen sich in der Forschung mit und zu Schüler:innen, wie in unterschiedlichen Untersuchungen herausgearbeitet werden konnte, erkenntnisreiche Fragen sowohl für das Habituskonzept als auch für die Dokumentarische Methode selbst. Ziel des Beitrags ist es, sowohl die wechselseitigen Impulse von Dokumentarischer Methode und Schüler:innenforschung zum Habitus zu sichten als auch auf dieser Grundlage zur weiteren „Klärung der Beziehung des Habitus zu den anderen Dimensionen des Erfahrungsraums“ (Bohnsack 2014, S. 35) von Schüler:innen beizutragen.

2 Impulse der Habitusforschung zu Schüler:innen für die Dokumentarische Methode

Neben anderen Methoden der qualitativen Sozialforschung, wie z. B. der Habitushermeneutik (Bremer & Teiwes-Kügler 2013) oder der sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (Kramer 2018), stellt die Dokumentarische Methode ein kodifiziertes Verfahren dar, das in der Rekonstruktion der sprachlichen, körperlichen und symbolischen Handlungspraxis in Interviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungen, Bildern bzw. Videos die strukturierende Struktur des Habitus im Allgemeinen und des Habitus von Schüler:innen im Besonderen zu erschließen vermag. Die Dokumentarische Methode leistet, gleichwohl sie empirisch die subjektiven Erfahrungs- und Erlebnisaufschichtungen sozialer Gruppen und Akteure in den Blick nimmt, eine „vom Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns und der Intentionen der Akteure“ (Bohnsack 2013, S. 186) unabhängige Analyse des Habitus. Mit ihr liegt eine rekonstruktive Methodologie der Habitusanalyse vor, die methodisch kontrolliert die „verborgenen Hervorbringungsmodi einer beobachtbaren Praxis [...] herauszuarbeiten verspricht“ (Kramer 2011, S. 333).

Zentraler Gegenstandsbereich der Untersuchungen, in denen die Dokumentarische Methode als eine rekonstruktive Auswertungsmethode entwickelt worden ist, sind die Bildungs- und Sozialisationsprozesse von Jugendlichen (Bohnsack 1989) und ihren jugendkulturellen Ausdrucksformen (Bohnsack et al. 1995). Die Methode stellt in der Jugendforschung einen Zugang zu den Erfahrungsräumen und impliziten Wissensbeständen von Jugendlichen und ihren Lebenswelten dar. Im Zuge der Anwendung in weiteren Forschungsfeldern, nicht nur in der Sozial- und Bildungsforschung, kam es zu grundlagen- und gegenstandsbezogenen sowie begrifflichen Auseinandersetzungen und Weiterentwicklungen der Methode (Bohnsack et al. 2013). Diese stetig sich ausdifferenzierenden und transformierenden Analysebereiche und Konzeptionen führten mitunter aber auch zu Diskursverunsicherungen und -unklarheiten, auf welche Dimensionen und Ebenen des Sozialen die Dokumentarische Methode mit welchen Begrifflichkeiten des Orientierungsrahmens, -schemas und -musters abzielt und in welchem Verhältnis diese zueinanderstehen. In einem diesbezüglichen Systematisierungsversuch hat Ralf Bohnsack (2014, S. 33f.) darauf hingewiesen, dass sich mit der Methode grundsätzlich eine vielschichtige Analyse des Sozialen (Gesellschaft, Organisation, Interaktion, Individuum), der mehrdimensionalen Erfahrungsräume (Milieu, Gender, Generation, Migration etc.) und grundlegender Kategorien (Habitus, Norm, Identität, Rolle) eröffnet.

Einige Fragen zur Weiterentwicklung der Methode und des Habituskonzepts sind in der empirischen und konzeptionell-systematischen Anwendung in der Schulforschung, insbesondere in Untersuchungen von Schüler:innen gestellt worden (Pfaff 2012; Kramer et al. 2009, 2013; Asbrand & Martens 2018). Durch diese Auseinandersetzung kamen Aspekte in den Blick, die in der Methode bis dahin

gar nicht oder erst ansatzweise thematisiert worden sind. Das betrifft bspw. die Frage der Fassung der Genese, aber auch der Wandlung und/oder Transformation des Orientierungsrahmens bzw. Habitus im schulischen Feld, sowohl der kollektiven Orientierungen als auch im Zuschnitt auf den individuellen Orientierungsrahmen als lebensgeschichtlich gerahmte und hervorgebrachte Orientierungen (Helsper et al. 2013).

Vor allem entwickelte sich ein Diskurs, wie Orientierungen angesichts der normierten und normativen Strukturen von Schule und Unterricht in Interviews und Gruppendiskussionen herausgearbeitet werden können. Wenngleich in den ersten Jugendstudien die Handlungspraxis der Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit und Abgrenzung von exterioren Normen und Zwängen herausgearbeitet werden, fokussieren diese Analysen in erster Linie die geteilten konjunktiven Erfahrungsräume in den Diskussionen der Gruppen. Eine der zentralen Fragen in der konkreten Forschungspraxis mit Schüler:innen, speziell in Interviews mit Kindern, war und ist mitunter nach wie vor, ob und wie eine Analyse der argumentativen Passagen, in denen eine Auseinandersetzung mit äußeren Erwartungen und Anforderungen sowie eine explizite Selbstpositionierung zur Schule zum Ausdruck kommt, zur Erschließung eines Orientierungsrahmens beitragen.

In schüler:innenbiographischen Arbeiten werden etwa Formen der schulischen Bearbeitung und Bewältigung festgehalten, die in der Auswertung in Argumentationen, Eigentheorien und Bewertungen zum Ausdruck kommen. Diese theoretischen und evaluativen Passagen sind insbesondere in Interviews mit Kindern dominant, bei denen primäre Habitusformen und schulische Anforderungsstrukturen wenig Übereinstimmungen haben (z. B. Fall „Peter“ in Kramer 2011). Auch wenn damit nicht die Textsorten-Annahme in Frage steht, dass in Erzählungen Erfahrungsqualitäten und damit Orientierungen deutlicher zum Ausdruck kommen, verweisen Analysen darauf, diese argumentativen Passagen ebenfalls in die Rekonstruktionen mit der Dokumentarischen Methode einzubeziehen:

„Anstatt ihrem wörtlichen Sinngehalt zu folgen, kann man auch die Herstellungs- bzw. Konstruktionsweise der Argumentationen rekonstruieren und auf diese Weise herausarbeiten, wie jemand seine Handlungsweisen rechtfertigt bzw. bewertet. Auch dieser modus operandi des Theoretisierens kann Aufschluss über die Orientierungsrahmen geben, innerhalb derer eine Person ihre Themen und Problemstellungen bearbeitet“ (Nohl 2013, S. 44).

Bearbeitungsformen dokumentieren damit eine spezifische Auseinandersetzungspraxis mit der sozialen Welt, insbesondere mit institutionellen und normativen Anforderungen, und sind so Bestandteil des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne (Bohnsack 2014). Gedeutet werden die Bearbeitungsformen als Transformationsdruck im Orientierungsrahmen. Schüler:innenstudien im Längsschnitt machen deutlich, dass sich Orientierungsrahmen entweder von Beginn der Schul-

karriere an oder in neuen Feldern einer neuen Schule nicht immer problemlos umsetzen lassen (Kramer et al. 2013) und in dieser Krisenhaftigkeit Bildungspotentiale zur Transformation der Orientierungen enthalten sind. Diese in der Schüler:innenforschung gewonnenen Erkenntnisse entsprechen damit ebenfalls Pierre Bourdieus Beschreibungen von zerrissenen oder gar gespaltenen Habitusformen als der retardierten Anpassung des Habitus an die neue soziale Position im Raum (Bourdieu 1993, S. 116).

Für eine Analyse der habituellen Orientierungen von Schüler:innen ist also zentral, dass der Orientierungsrahmen auch Aufschluss darüber gibt, „wie der Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata, also u. a. den normativen resp. institutionellen Anforderungen und denjenigen der Fremd- und Selbstidentifizierung, immer wieder reproduziert und konturiert“ (Bohnsack 2013, S. 181). Dabei können Norm und Identität – praxeologisch betrachtet – als Orientierungsschemata gebündelt werden und von einem „Orientierungsrahmen im engeren Sinne“ (Bohnsack 2014, S. 35) als Struktur der Handlungspraxis selbst abgegrenzt werden. Orientierungsschemata (Rolle, Norm, Identität) werden somit auf der kommunikativen Ebene als explizites Handlungswissen deutlich, wohingegen der Habitus als konjunktive Verständigung des Orientierungsrahmens und implizites Handlungswissen zu fassen ist. Die Berücksichtigung von Normen bzw. Normbearbeitung und Identitätsdarstellungen im Orientierungsrahmen „erweitert den Habitusbegriff um den Aspekt, dass und wie der individuelle und kollektive Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den normativen resp. institutionellen Anforderungen, dem gesellschaftlichen Identifiziert-Werden, d. h. den (individuellen oder kollektiven) Fremd-Identifizierungen, (...) immer wieder reproduziert und konturiert“ (ebd., S. 36).

„Im Bereich einer derartigen Mehrdimensionalität der Kategorienbildung eignet sich die Kategorie des Habitus bzw. des Orientierungsrahmens aufgrund ihrer Komplexität als übergreifende Kategorie, in deren empirisch relevantem Bezugsrahmen die Relation zu den anderen beiden, der Norm und Identität, rekonstruiert werden kann“ (ebd., S. 34).

Norm, Identität und Habitus stehen also in einem Spannungsverhältnis, das im praktischen Vollzug bearbeitet wird und somit neues Erfahrungswissen hervorbringt, das habitualisiert die weitere Auseinandersetzung (z. B. in der Schulkarriere) mit Normen des Feldes rahmt (Bohnsack 2017, S. 56f.). Insofern liegt in der handlungspraktischen Bearbeitung des Verhältnisses Potential zur Transformation des Habitus. Diese metatheoretische Neujustierung in der Dokumentarischen Methode ist für die Forschung zum Habitus von Schüler:innen eine wichtige Erweiterung, da die Zuschreibung sozialer Identitäten und die Einsozialisation in Normen für den Erfahrungsraum Schule sowohl habitusprägende bzw.-persistente Beschreibungen, ihre Bearbeitung aber auch habitustransformierende und -dynamische Beobachtungen eröffnet.

3 Konzepte und Studien zum Habitus in der Schüler:innenforschung

In der Schulforschung sind bis in die 2000er Jahre Perspektiven und Analysen zum Schüler:innenhabitus selten. Nur vereinzelt bezog man sich auf das in der Ungleichheitsforschung referierte Habituskonzept, um die Anforderungen an und die Orientierungen von Kindern und Jugendlichen in Schule zu beschreiben. Ingrid Gogolin (1994) arbeitete etwa einen historisch geronnenen monolingualen Sprach-Habitus der Schule heraus, der im Spannungsverhältnis zu den Habitusformen einer heterogenen und pluralen Schüler:innenschaft steht. In den Untersuchungen Helmut Fends und seiner Arbeitsgruppe zum Umgang mit Schule in der Adoleszenz ist neben der „Selbstfindung bzw. Identitätsfindung des Menschen in der Moderne“ die Ausbildung eines „Habitus der Aufgabenbewältigung“ als eine zentrale Form des Umgangs mit Schule, „der zu einem entscheidenden Teil der Lebensbewältigung insgesamt werden kann“ (Fend 1997, S. 3), identifiziert worden. Bezüglich ihrer universalistischen Anforderungen ist die Schule als Instanz der gesellschaftlichen Reproduktion eines Leistungshabitus zu betrachten (Fend 2006; Silkenbeumer & Wernet 2012). Gefasst werden damit Lernbereitschaft und Leistungsmotivation, die sich durch Habitualisierungen in Initiationsphasen (z. B. Lernanfang), Durchführungsphasen (z. B. Hausaufgaben planen und machen) und Bewertungsphasen herauskristallisieren (ebd., S. 113ff.). An anderer Stelle sieht Fend (2006, S. 106) – noch stärker strukturfunktionalistisch gedacht – die sozialisatorische Funktion der Schule darin, einen „Habitus der Aufgabenerfüllung“ auszuformen. Bereits in früheren Studien finden sich Gegenüberstellungen des Selbst von Schüler:innen und des Schüler:innenhabitus, der hier stärker als Gegenwelt zur Lebenswelt betrachtet und ebenfalls als Leistungshabitus, der das Selbst prägt, verstanden wird (Helsper 1990, S. 188).

Eine systematische Schüler:innenforschung zum Habitus wird aber erst in den letzten Jahren betrieben. Auch wenn Analysen vorliegen, den Habitus von Schüler:innen etwa in ethnographischen Studien zu beobachten und zu bestimmen (z. B. Wellgraf 2012; Budde 2014) und inzwischen auch quantitative Ansätze entwickelt worden sind, um Habitusformen von Schüler:innen und Einflussvariablen des Schüler:innenhabitus zu eruieren (z. B. de Moll 2018, Wohlkinger & Bayer 2020), sind doch die überwiegenden Analysen zum Habitus von Schüler:innen mit der Dokumentarische Methode durchgeführt worden. Folglich liegen zahlreiche Ergebnisse und Erkenntnisse vor, die m.E. sehr unterschiedliche Formen und Ausschnitte des Habitus im Blick haben. Nach einer Problematisierung dieser Unschärfen sollen im Folgenden die habitustheoretischen Erkenntnisebenen in der Schüler:innenforschung mit dem Verweis auf exemplarische Studien systematisiert werden. Auf die bereits breit geführten Diskurse z. B. zur Genese, Transformation und individuellen Verfasstheit des Habitus bzw. Orientierungsrahmens

wird verwiesen, kann aber nicht ausführlicher eingegangen werden (dazu z. B. Helsper et al. 2013).

3.1 Bestimmungs- und Differenzierungsprobleme zum Schüler:innenhabitus

Wie der Orientierungsrahmen ist der Habitus mehrdimensional verfasst, sodass er auf unterschiedliche soziale Ebenen abzielt, die nicht als eine Einheit verstanden werden können. So liegen – schon länger – auch zum Habituskonzept, vergleichbar mit den Diskursen zu den Unbestimmtheiten in den metatheoretischen Justierungen zum Orientierungsrahmen, kritische Einwände zum damit verfolgten Anspruch vor, die Gesamtheit komplexer sozialer Zusammenhänge eines strukturierenden und strukturierten Handelns beschreiben zu können (z. B. schon Bohn 1991). Grundsätzlich wird hierbei kritisiert, dass der Habitus als eine Kategorie für alle Fälle zwar universell zur Erschließung eines *modus operandi* anwendbar, somit aber auch ein Stück weit beliebig sei und zum Verständnis und zur theoretischen Beschreibung sozialer Phänomene wenig beitragen könne (Rademacher & Wernet 2014). Bezüglich sozialisationstheoretischer Fragen wird die starke Betonung der Habitusprägearbeit und Konditionierung in der primären Sozialisation der Familie und die Widerständigkeit dieser einverlebten kulturellen Strukturen in den Formen der Praxis in Frage gestellt (Bohn & Hahn 2007, S. 298). Hingewiesen wird auf das Fehlen sozialisationstheoretischer Elemente zur Habitusgenese und -transformation in unterschiedlichen Handlungsräumen (Helsper 2014), die nicht über das Milieu gleichzuschalten sind, sodass eine „subjekttheoretische Erweiterung und Revision“ (Liebau 1987, S. 137) des Habituskonzeptes erkenntnisreich erscheint. Zu fragen wäre dann danach, wie ein Habitus entsteht und sich transformiert. Erst diese „subjektbildenden Prozesse“ (Rademacher & Wernet 2014, S. 180) könnten Differenzierungen und Eigendynamiken des Habitus im Kontext familialer und schulischer Interaktions- und Sozialisationsprozesse (z. B. bei Auf- oder Abstiegen im Bildungsverlauf) abbilden. Obwohl im Anschluss an strukturtheoretische Überlegungen zu ontogenetischen Subjektkrisen erste Sozialisationsmodelle der Habitusbildung und -transformation vorliegen (Helsper 2014), wird diese fehlende subjektive Verfasstheit auch am Modell eines Schüler:innenhabitus kritisiert, der „als Ausdruck einer ungebrochenen Milieueinbettung erscheint“ und einen „Idealzustand“ (ebd., S. 173) einer homogenen Passung von Schulkulturen und Herkunftsmilieus unterstellt.

Unbestimmtheiten und Mehrdeutigkeiten spiegeln sich darüber hinaus in den mitunter synonym verwendeten Begriffen Schüler:innenhabitus, Bildungshabitus, Lernhabitus oder schulischer bzw. schulbezogener Habitus wider, die sehr unterschiedliche Ausschnitte einer sozialen Praxis beschreiben (Thiersch 2022). So finden sich Zusammenführungen, wie im Konstrukt (individueller) Schul- und Bildungshabitus verdeutlicht werden kann (Helsper et al. 2018, S. 33). In

einer allgemeinen Fassung wird der „Schülerhabitus als Ausdruck der schul- und bildungsbezogenen Orientierungen und Praxen, die schon im familiären Raum erworben und während der Schulzeit in Auseinandersetzung mit der Schule fortgeschrieben und erzeugt werden“ (Helsper 2018, S. 23), definiert. In diesem Zusammenhang besteht nach wie vor Klärungsbedarf, was mit dem Habitus von Schüler:innen gegenstandstheoretisch genauer in den Blick genommen wird und wie sich ein Schüler:innenhabitus zu den Orientierungen, die in anderen Feldern erworben werden, verhält.

In der Schüler:innenforschung mit der Dokumentarischen Methode lassen sich dabei grundlegend zwei unterschiedliche habitustheoretische Erkenntnisinteressen unterscheiden: Zum einen existieren Untersuchungen und Analysen zu den Funktionen bzw. Funktionsweisen des Habitus, womit sich die Frage verbindet, welche Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkschemata ein Habitus im schulischen Feld hervorbringt. Davon zu trennen sind Beobachtungen, die darauf abzielen, den Prozess bzw. die Prozesshaftigkeit eines Habitus zu bestimmen, also, wie sich ein Habitus im schulischen Feld reproduziert oder transformiert (Kramer 2009, 2013; von Rosenberg 2014). Diese zwei Erkenntnisinteressen liegen quer zu den drei sozialen Ebenen des Habitus (Gesamt-, Partial- und Feldhabitus), auf die die vorliegenden Untersuchungen mit der Dokumentarischen Methode bislang abzielen und die in unterschiedliche Gegenstandskonzeptionen eingegangen sind. Da diese Ebenen in der empirischen Wirklichkeit zusammenspielen und sich überschneiden, stellt die folgende Unterscheidung einen analytischen Versuch der Systematisierung dar.

3.2 (Individueller) Bildungshabitus als Gesamthabitus

Vor allem in der Schüler:innenbiographieforschung kommt der Habitus von Schüler:innen in der Gesamtheit der Praktiken und Orientierungen, die auch in anderen Sozialisationsräumen wie der Familie, den Peers und den Medien weitergegeben und angeeignet worden sind, in den Blick, womit sich Fragen grundlegender Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata über das schulische Feld hinaus stellen (Helsper et al. 2014, S. 7). Aufgeworfen ist damit der Problemkomplex der gleichzeitigen Totalität und Differenzierung des Habitus in unterschiedlichen Handlungsräumen. Bestimmt wird dieser Gesamthabitus am treffendsten mit dem Konstrukt eines *Bildungshabitus* (Ecarius & Wahl 2009; Kramer et al. 2013; Thiersch 2014). Wenig überraschend ist es, dass die Ergebnisse dieser Studien auf der vertikalen Ebene eine starke Nähe zu Bourdieus Lebensstilen der sozialen Klassen und zu den in den Milieustudien von Michael Vester et al. (2001) herausgearbeiteten Habitusformationen der Distinktion, der Strebenden und der Notwendigkeit aufweisen, die im Feld Schule dann horizontal ausbuchstabiert worden sind (Kramer et al. 2009, 2013). Der Bildungshabitus wird vor allem in der Familie angeeignet und weitergegeben (Ecarius & Wahl 2009; Thiersch 2014).

Grundlegende Fragen der Genese und Transformation des Habitus werden damit konzeptionell zu fassen versucht (Helsper 2014).

Auch wenn Bourdieu im Bildungsbegriff die Gefahr einer zu starken Betonung der sozialen Gestaltungsmöglichkeiten eines autonomen Subjekts sah, hat er selbst auf die Nähe von Habitus und Bildung verwiesen:

„Liefere dieser überbestimmte Begriff nicht Gefahr, falsch verstanden zu werden (...), so wäre ‚Bildung‘ (culture) ein Begriff, der sich sowohl auf das Prinzip der objektiven Regelmäßigkeiten wie das Vermögen der Handelnden als System verinnerlichter Modelle anwenden lässt, dem Begriff des ‚Habitus‘ vorzuziehen“ (Bourdieu 1974, S. 41).

Offen bleibt theoriesprachlich dabei, „ob und wie das Konzept des Habitus den Bildungsprozess anders zu verstehen erlaubt oder gar zwingt bzw. ob und wie der Bildungsbegriff umgekehrt einen strukturellen Beitrag zum Habituskonzept leisten kann“ (Niestradt & Ricken 2014, S. 100). Im Anschluss darin wird eine „Lesart vom ‚Bildungshabitus‘ als eines in Bildungsprozessen gebildeten ‚opus transformatum‘ und (Bildungsprozesse weiterhin) bildenden ‚modus transformandi‘“ (ebd.) entworfen. Der Bildungshabitus ist somit „strukturierendes Moment seiner eigenen Transformation“ (ebd., S. 113), die nicht allein von außen durch neue Erfahrungen in neuen Feldern ausgelöst erscheint.

Mit dem Bildungshabitus werden in der Schüler:innenforschung somit drei Perspektiven fokussiert, die bei Bourdieu und in der Dokumentarischen Methode bis dahin weniger in den Blick kamen. Diese betreffen die Fragen der Genese, der Transformation und der individuell-biographischen Prägung des Habitus bzw. Orientierungsrahmens (Helsper et al. 2013). Bourdieu (1993, S. 117) verstand zwar in der vollständigen Anpassung des Habitus einen „Sonderfall des Möglichen“, verwies aber beständig auf die Reproduktionskräfte des Habitus. So werden die Beharrungsannahme und These der familial-sozialisatorischen „Einprägearbeit“ (Bourdieu & Passeron 1973, S. 49) in der Weitergabe des Habitus bei Bourdieu und die Annahme der Stabilität von Orientierungsrahmen in der Dokumentarischen Methode hinterfragt und Fragen zu Transformationsprozessen, wie Neues vor dem Hintergrund habitueller Orientierungen und Praktiken entsteht, in den Blick genommen (Kramer et al. 2013; von Rosenberg 2014). Konzeptionelle Voraussetzung ist hier, die „Generierungsprinzipien von Habitusformationen – jenes der objektiven Homogenisierung durch analoge Konditionierungen und konjunktive Erfahrungsräume sowie jenes der individuell-lebensgeschichtlichen Abfolge und Erfahrungsaufschichtung“ (Helsper et al. 2013, S. 116) zu unterscheiden. Diese Trennung eines individuellen von einem kollektiven Habitus oder Orientierungsrahmen basiert auf der Integration strukturtheoretischer Überlegungen zur Krise und Bewährung in Sozialisationsprozessen der (individuellen) Habitusbildung und -transformation in die praxeologisch-wissenssoziologischen Kerngedanken (Kramer 2013; Helsper 2014). In einer Längsschnittstudie wird

bspw. gezeigt, dass sich der Orientierungsrahmen nicht in Gänze, aber in einzelnen Erfahrungsdimensionen wandelt, die in veränderten positiven und negativen Gegenhorizonten sowie in neuen Enaktierungspotentialen zum Ausdruck kommen können. Somit werden Transformationen im Orientierungsrahmen, aber nicht des Orientierungsrahmens deutlich (Kramer et al. 2013), was die These stützt, dass der primär in der Familie inkorporierte Habitus (primäre Habitus) in seinen Grenzen transformierbar und somit stabil, aber nicht starr sei (Ecarius et al. 2011, S. 91).

3.3 Schüler:innenhabitus als Partialhabitus

Die Untersuchungen, die auf einen *schulbezogenen oder schulischen Habitus* abzielen, fokussieren vor dem Hintergrund biographischer Gesamteinbettungen spezifischer die Erfahrungen der Schüler:innen in der Schule als einem sozialen Feld, das einen bestimmten ausschnittshaften Habitus hervorbringt. Dieser „gegenstandsbezogene *Partialhabitus*“ (Niestradt & Ricken 2014, S. 100) beschreibt die Orientierungen, die im Erfahrungsraum Schule vor dem Hintergrund der bereits in der Familie entwickelten Habitusformationen entwickelt worden sind, und umfasst inhaltliche, fachliche, leistungsbezogene sowie soziale Dimensionen der Schule (Kramer et al. 2009, S. 52). Dieser schulische Habitus, den man im engeren Sinne als *Schüler:innenhabitus* fassen könnte, ist sowohl von der biographischen Genese und den milieuspezifischen Erfahrungsräumen als auch von den feldspezifischen Erwartungen und Anforderungen einer Schule bzw. Schulkultur geprägt. So werden damit insbesondere kulturelle Passungen und das Zusammenspiel von primären Habitusformen und sekundären Anforderungs- und Anerkennungsstrukturen der Schule gefasst, sodass der „Schülerhabitus in einer zweifachen Weise“ (Kramer 2014, S. 190) bestimmt wird. Im Schüler:innenhabitus wird dann zwischen einem akteursbezogenen und einem institutionell geforderten Habitus unterschieden, die unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten erzeugen (ebd.). Passungsfragen werden insbesondere in der peerbezogenen Schüler:innenforschung und in Untersuchungen zur Passung von Schulkultur und Schüler:innenbiographie in den Blick genommen.

In der Schulkulturforschung schließt man an Erkenntnisse aus Untersuchungen an, die nicht ausschließlich mit der Dokumentarischen Methode gewonnen wurden und eine „latente Grundlegung der schulbiographischen Passung durch familiäre und schulische Habitusformationen“ (Kramer 2002, S. 307) rekonstruieren. Es sind einige Studien durchgeführt worden, die für Schulformen oder -modelle die jeweils typischen Habitusformen bestimmen: etwa für den Hauptschulhabitus (Wellgraf 2012), den Habitus von Förderschüler:innen (van Essen 2013), den schulischen Habitus von Grundschüler:innen (de Moll 2018) oder einen Waldorfschüler:innenhabitus (Idel 2014). Mit der Dokumentarische Methode konnte bspw. eine „Typologie von Passungsverhältnissen zwischen dem

institutionellen idealen Schülerhabitus, also den feldspezifischen Anforderungen der jeweiligen Gymnasien, und den individuellen Schülerhabitus“ (Helsper et al. 2018, S. 420f.) für das exklusive schulische Segment entwickelt werden.

In der Peerforschung werden mit der Dokumentarischen Methode Passungsverhältnisse der habituellen Orientierungen der Peergroups als Distinktions-, Parallel- oder Gegenwelt zum Schulischen rekonstruiert, die im Schüler:innenhabitus zu vermitteln sind (Krüger et al. 2012).

„Was den Habitus der SchülerInnen anbetrifft, so ist es für diesen geradezu konstitutiv, dass er die Vermittlung von zwei differenten oder diskrepanten sozialen Identitäten zu leisten hat: derjenigen des Schülers im engeren – auf die Aufrechterhaltung der schulischen Ordnung und Disziplin bezogenen – Sinne und derjenigen des Mit-Schülers, des Mitglieds der Peer Group also“ (Bohnsack 2014, S. 50).

Anhand von Gruppendiskussionen und ethnographischen Beobachtungen in schulischen Peergroups an einer Berliner Hauptschule können drei Formen des Schüler:innenhabitus herausgearbeitet werden: der affirmative, der subversive und den antagonistische Schüler:innenhabitus. Diese lassen sich anhand ihrer Bezugnahmen auf die schulische Vorderbühne der institutionellen Erwartungen, Regeln und Praktiken der Schule und die schulische Hinterbühne, die von den Praktiken der Peergroups geprägt ist, ausdifferenzieren (von Rosenberg 2014, S. 275).

„Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der antagonistische Schüler*innenhabitus versucht, das Verhältnis von Vorder- und Hinterbühne umzukehren, indem er im Raum der Vorderbühne offensiv die Praktiken der Hinterbühne in den Vordergrund stellt. Der subversive Schüler*innenhabitus parallelisiert dahingegen Vorder- und Hinterbühne, wodurch die Anforderungen der Vorderbühne subversiv unterlaufen werden. Wohingegen der affirmative Schüler*innenhabitus, der an der untersuchten Hauptschule am wenigsten vertreten war, im Gegensatz zu den antagonistischen und subversiven Habitusformen strikt zwischen den Räumen der Vorder- und der Hinterbühne trennt [...]“ (von Rosenberg 2014, S. 280).

3.4 Lernhabitus als feldspezifischer Habitus

Schließlich kann ein Habitus von Schüler:innen auf der Ebene eines *feldspezifischen Habitus* rekonstruiert werden, der „die in Normen, Anforderungen und imaginären Entwürfen zum Ausdruck kommende institutionelle Struktur (ein-)geforderter Praktiken, Haltungen und Orientierungen“ umfasst und somit als der „ideale Schülerentwurf und dessen Anforderungsstruktur innerhalb des schulischen Feldes“ (Helsper et al. 2014, S. 7) verstanden wird. Dieser feldspezifische Habitus wird als der institutionelle Schüler:innenhabitus gefasst, der Schüler:innen, die sich an die schulischen Anforderungen anpassen, institutionelle Anerkennung und Gratifikationen wie z. B. gute Noten, Lob usw. sichert (Kramer 2014).

„Als eine spezifische Ausdrucksgestalt des schulischen Imaginären ist der Entwurf eines idealen Schülers bzw. einer idealen Schülerin zu verstehen, also der Entwurf von Haltungen, Orientierungen, Fähigkeiten und Praktiken, die aufseiten der Schule bei Schüler*innen besonders geschätzt werden und erwünscht sind“ (Helsper 2020, S. 10).

In der Schulkulturforschung wird somit zwischen einem „ideale[n] institutionelle[n] Schülerhabitus“, der den jeweiligen schulischen Normen, Rollenerwartungen und zugeschrieben sozialen Identitäten entspricht, und einem davon abweichenden, „verworfen[e] und abgewiesene[n] Schülerhabitus“ unterschieden (ebd. S. 10f.). „So lassen sich exzellente und zu adelnde, gelungene, akzeptable und noch tolerierbare, prekäre, tabuisierte und abgewiesene Ausdrucksgestalten des Schülerhabitus innerhalb der jeweiligen Schulkultur unterscheiden“ (ebd., S. 11). Herausgearbeitet werden diese Habitusentwürfe bspw. in der Analyse von Schulleiter:innenreden, Schulprogrammen oder Interaktionsprotokollen des Unterrichts.

Auf diese Spielart einer institutionellen Habitusanalyse von Schüler:innen fokussiert man auch verstärkt in der Unterrichtsforschung mit der Dokumentarischen Methode. Mit dem Lernhabitus „sind die auf das fachliche Lernen bzw. die Lernanforderungen bezogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster bezeichnet, die den Unterricht seitens der Schüler:innen strukturieren“ (Martens & Asbrand 2021, S. 60). Ausgegangen wird davon, dass sich im Unterricht milieu-, peer- und schulformbezogene Orientierungen (Gesamthabitus) sowie gegenstandsbezogene Orientierungen (z. B. Leistungen) des Schüler:innenhabitus (Partialhabitus) mit einem Lernhabitus (Feldhabitus) überlagern. Insofern zielen diesen Studien auf den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne ab. Im Lernhabitus wird als Basistypik in der Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Auf- und Anforderungen etwa die „Orientierung an der Erledigung schulischer Aufgaben“ (Asbrand & Martens 2018, S. 99) herausgearbeitet, die wiederum vier Typen der Aufgabenerledigung enthält: „das Abliefern von Arbeitsergebnissen“, „die Mitarbeit in der Unterrichtsinszenierung“, „die Wissensreproduktion und die fachlichen Eigenkonstruktionen der Schüler:innen“ (Martens & Asbrand 2021, S. 64ff.). Passungsverhältnisse von Lehr- und Lernhabitus strukturieren dabei die Praxis der Aufgabenerledigung (ebd., S. 55). Neuere Studie zum geöffneten und individualisierten Unterricht, der durch digitale Medien und Lernsoftware verwirklicht wird, verweisen darauf, dass sich dieser Lernhabitus im schulischen Wandel reproduziert (z. B. Thiersch & Schlopker 2023).

4 Dokumentarische Analysen zum Habitus von Schüler:innen – Fazit und Diskussion

Wie im Beitrag mit den exemplarischen Verweisen auf die dokumentarischen Studien angedeutet, existiert inzwischen eine Vielzahl an Ergebnissen und Erkenntnissen zum Habitus von Schüler:innen. Mitunter kann auch hier der Eindruck eines „one size fits all“ bezüglich des Schüler:innenhabitus entstehen (Wernet & Rademacher 2014). Ansinnen war es, die Unklarheiten und Unschärfen der unterschiedlichen Begriffskonstruktionen einerseits in ein Verhältnis zu den unterschiedlichen Habitusebenen und andererseits zu den metatheoretischen Rahmungen der Methode zu bringen, um Erkenntnisinteresse und Gegenstandskonzeption einer Schüler:innenforschung mit der Dokumentarischen Methode reflexiv zu bestimmen. Auch wenn Veranschaulichungen das Problem beinhalten, Komplexität auf wenige Begriffe zu reduzieren und damit komplexere Zusammenhänge verloren gehen, soll eine solche die Ergebnisse des Systematisierungsversuchs zur Ausdifferenzierung der Habitusanalyse von Schüler:innen mit der Dokumentarischen Methode zusammenfassen (siehe Abb. 1):

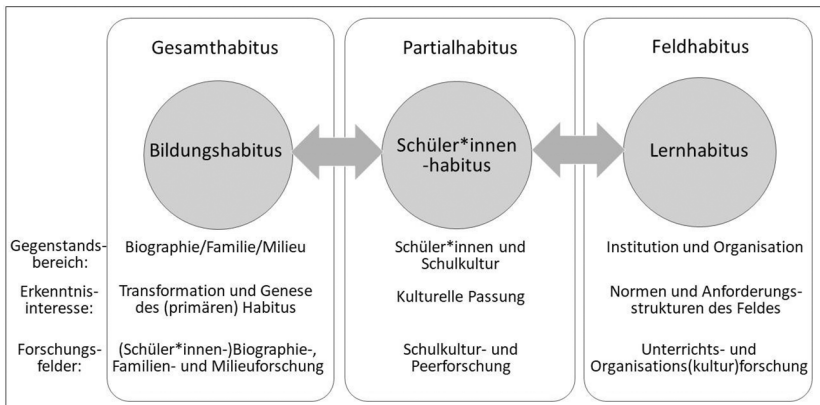


Abb. 1: Differenzierungen zur Habitusanalyse von Schüler:innen mit der Dokumentarischen Methode (eigene Darstellung)

Die analytische Trennung von Bildungs-, Schüler:innen- und Lernhabitus verdeutlicht, dass sie nicht nur auf unterschiedliche Ebenen des Sozialen zielen, sie unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer Gegenstandsfokussierungen, zentralen Erkenntnisinteressen und Forschungsfelder. Diese analytische Trennung bedeutet dabei nicht, dass in der Forschung zu Schüler:innen mit der Dokumentarischen Methode die Wechselbeziehungen, wie sie in den Pfeilen zum Ausdruck kom-

men, aus dem Blick geraten sollen. Im Gegenteil: Die begriffliche Systematisierung kann Perspektiven eröffnen, begrifflich und konzeptionell schärfer, bspw. das Zusammenspiel von biographischen Grundlegungen des Habitus und institutionellen Anforderungsstrukturen im Schüler:innenhabitus zu beschreiben.

Weiterführende Forschungsperspektiven der Schüler:innenforschung mit der Dokumentarischen Methode könnten zukünftig darin liegen, diesen heuristischen Systematisierungsvorschlag auf die von Bohnsack (2014, S. 51) vorgeschlagenen „Relationennetze“ der Habitusanalyse zu beziehen. Im Rahmen von Dokumentarischen Mehrebenenanalysen wären Verhältnisbestimmungen individueller und kollektiver Habitus oder Orientierungsrahmen sowie des primären und sekundären Habitus der Schüler:innen erkenntnisversprechend. In diesem Zusammenhang sind – wohl aufgrund des damit verbundenen Aufwandes – mehrdimensionale und relationale Typenbildungen in der Schüler:innenforschung bislang noch selten (z. B. Helsper et al. 2018), die auf das Verhältnis und die Interferenz von milieu-, geschlechts-, migrations- und generationsspezifischen Habitusformen abzielen. Die kategoriale Relationierung von Habitus, Norm und sozialer Identität, also der Mehrdimensionalität der Kategorienbildung, weist ebenfalls Forschungs- und Klärungsbedarf auf. Während in der Professionsforschung das Verhältnis von Habitus und Norm bereits differenzierter bestimmt wird (Hericks et al. 2018; Rauschenbach & Hericks 2018), z. B. für Fragen des Berufseinstiegs und von Professionalisierungsprozessen (Bonnet & Hericks 2019), erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Implikationen dieser Differenz in der Schüler:innenforschung für die Unterscheidung von Bildungs-, Schüler:innen- und Lernhabitus erst ansatzweise. Bspw. wären diesen Kategorien für die Übergangsforschung und die Bedeutung der Normen in neuen (Schul-)Feldern für den Habitus relevant zu machen. Noch grundsätzlicher muss angesichts gesellschaftlicher Transformationsprozesse (z. B. Digitalisierung) und eines damit verbundenen Wandels der Schule gefragt werden, welche Normen, Identitätszuschreibungen und Anforderungen in Schule stabil bleiben und inwieweit Schüler:innen mit welchen neuen Feldstrukturen konfrontiert werden, sodass auch Transformationsprozesse der Schüler:innenhabitus einsetzen (Thiersch & Wolf 2023). Umgekehrt wären die in der Schüler:innenforschung diskutierten grundlegenden Fragen zur Ausschärfung von Gesamt-, Partial- und Feldhabitus in der Professionsforschung für Zusammenhänge von Lehr-, Lehrer:innen- und Fachhabitus mindestens genauso virulent und könnten zur Klärung der Transformation eines (professionellen) Habitus bzw. Orientierungsrahmens ebenso beitragen wie die Frage der Grundlegung des Lehrer:innenhabitus durch den Schüler:innenhabitus (Helsper 2018).

Weitere Habitusanalysen zu Schüler:innen mit der Dokumentarischen Methode können zukünftig damit einen zentralen Beitrag leisten, einige offene Fragen und Probleme einer Forschung zu Schüler:innen zu beantworten. Es kommen nicht nur empirisch die Orientierungen und Praktiken von und die Erwartungen an

Schüler:innen sowie deren Verhältnis in den Blick. Die praxeologische Perspektive eröffnet die Möglichkeit, Schüler:innen systematischer als zentrale Akteure und Adressat:innen von Schule und Unterricht zu verstehen und zu würdigen (Brendenstein 2022). Die in diesem Beitrag vorgeschlagene begriffliche und konzeptionelle Differenzierung könnte für die spannungsreiche Gegenstandskonzeption von Schüler:innen einen Rahmen bieten. Zum einen können die eigensinnigen Perspektiven des Schüler:in-Seins als ein sozialisatorisch relevanter Lebens- und Erfahrungsraum, der sich auch außerschulisch bildet, betrachtet werden. Zum anderen kommen Schüler:innen als institutionelle Akteure im Lichte institutioneller Normen und Rollenerwartungen (z. B. Leistungsrolle) in den Blick (Bennewitz et al. 2022, S. 12). Mit der Dokumentarischen Methode sind somit methodologische Perspektiven zur Frage eröffnet, was bzw. wen man da eigentlich als Schüler:in in den Blick nimmt und wie Kinder und Jugendliche als Schüler:innen hervorgebracht werden.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bennewitz, H., de Boer, H. & Thiersch, S. (2022). Einleitung: Schüler*innen in der Forschung. In Dies. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 11-23). Münster & New York: UTB/Waxmann.
- Bohn, E. (1991). *Habitus und Kontext. Ein kritischer Beitrag zur Sozialtheorie Bourdieus*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bohn, C. & Hahn, A. (2007). Pierre Bourdieu (1930-2002). In D. Käsler (Hrsg.), *Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens* (S. 289-310). [5. Aufl.]. München: Beck.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2), S. 63-81.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Loos, P., Schaeffer, B., Städtler, K. & Wild, B. (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Cliques*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Dies. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 9-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus – theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101-123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2022). Schülerinnen und Schüler. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S.328-338). Münster & New York: Waxmann.
- Bremer, H. & Teiwes-Kügler, C. (2013). Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In A. Brake, H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen* (S. 93-129). Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, J. (2014). Das Konzept des männlichen Habitus. Möglichkeiten und Grenzen für die Analyse von Unterrichtspraktiken von Schülern. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung* (S.82-98). Wiesbaden: Springer VS.
- de Moll, F. (2018). *Familiale Bildungspraxis und Schülerhabitus. Außerschulische Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheit in der Grundschulzeit*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ecarius, J. & Wahl, K. (2009). Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In J. Ecarius (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (S. 13-33). Wiesbaden: Springer VS.
- Essen, F. van (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förder-schüler*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern et al.: Bernd Huber Verlag.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u. a.: Waxmann.
- Helsper, W. (1990). Schule in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger (Hrsg.), *Abschied von der Aufklärung* (S. 175-194). Opladen: Leske und Budrich.
- Helsper, W. (2014). Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung* (S. 125-158). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (2013). Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität – ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die dokumentarische Methode. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen, Entwicklungen, Anwendungen* (S. 111-140). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (2014). Habitus – Schule – Schüler. Eine Einleitung. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung* (S. 7-29). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Gibson, A., Kiliyas, W. & Niemann, M. (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In R. Bohnsack, N. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 51-67). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.

- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2013). „Habit(us)-wandel“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“: strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), S. 13-32.
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung* (S. 183-202). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 243-267). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, H.-H., Deinert, A. & Zschach, M. (2012). *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiographien in einer Längsschnittperspektive*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Liebau, E. (1987). *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann*. Weinheim & München: Juventa.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11, S. 55–73.
- Martens, M. (2022). Fokus auf geteilte Erfahrungen. Das Gruppendiskussionsverfahren in der Schüler*innenforschung. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 129-136). Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2013). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pfaff, N. (2012). Schulische Bildung als Kontext sozialer Distinktion. Kultur- und milieuvvergleichende Rekonstruktionen zu den Praktiken Lernender. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*. 18 (1), S. 57-81.
- Rademacher, S. & Wernet, A. (2014). „One Size Fits All“ – Eine Kritik des Habitusbegriffs. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung* (S. 159-182). Wiesbaden: Springer VS.
- Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In M. Heinrich, A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 109-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenberg, F. von (2014). Schülerhabitus und Habitus transformation. Peer groups als Potentiale für Bildungsprozesse. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung* (S. 274-292). Wiesbaden: Springer VS.
- Silkenbeumer, M. & Wernet, A. (2012). *Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium – Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungsselbst*. Opladen u. a.: Budrich.
- Sturm, T. (2021). Praxeologisch-wissensoziologische Unterrichtsforschung: Norm und Habitus in fachunterrichtlichen Praxen der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2, S. 266-282.
- Thiersch, S. (2014). *Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen „Erbes“*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thiersch, S. (2022). Habitus von Schüler*innen. In H. Bennewitz, H. de Boer, S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 69-78). Münster: Waxmann.
- Thiersch, S. & Schlöpker, J. (2023). Digitale Lernbüros zwischen Programmatik und Praxis – Rekonstruktionen des selbstgesteuerten Lernens an Gesamtschulen. In K. Graalmann, M. Hollen, P. große Prues, S. Thiersch (Hrsg.), *Gesamtschule – Status quo und Quo vadis?* Münster: Waxmann.
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2023). Orientierungen im Wandel. Schüler*innenperspektiven auf Unterricht mit digitalen Technologien. In M. Proske, K. Rabenstein, A. Moldenhauer, S. Thiersch, A. Bock, M. Herrle, M. Hoffmann, A. Langer, F. Macgilchrist, N. Wagener-Böck & E. Wolf (Hrsg.),

- Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung* (S. 90-111). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T., Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Wellgraf, S. (2012). *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: Transcript
- Wohlkinger, F. & Bayer, M. (2020). Typologie des Schülerhabitus in der Sekundarstufe I. Ein quantitativer Operationalisierungsansatz mit Daten des Nationalen Bildungspanels. *Journal for educational research online*, 12 (2), S. 67-88.

Autor

Thiersch, Sven, Dr., Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt schulische Sozialisation, Universität Osnabrück.

Arbeitsschwerpunkte: Sozialisationstheorien, Bildungsungleichheit und -mobilität, Schul- und Unterrichtsforschung, rekonstruktive Sozialforschung.

E-Mail: sven.thiersch@uni-osnabrueck.de

Katharina Papke und Monika Wagner-Willi

Schüler:innen-Perspektiven und konstituierende Rahmung – Implikationen für empirische Zugänge am Beispiel inklusiver unterrichtlicher Settings

Zusammenfassung

Im Rahmen des Beitrages wird diskutiert, inwiefern (Peer-)Gruppendiskussionen und deren dokumentarische Interpretation die „Erlebniszentren und Relevanzsysteme“ (Nentwig-Gesemann 2002, S. 46) von Schüler:innen offenlegen können sowie in welchem Zusammenhang diese mit der *konstituierenden Rahmung* (Bohnsack 2020) der Unterrichtsinteraktion stehen. Entlang von empirischen Beispielen aus als inklusiv firmierenden unterrichtlichen Settings wird dabei den Erkenntnispotenzialen und methodologischen Herausforderungen, die mit diesem empirischen Zugang für die Schüler:innenforschung verbunden sind, nachgegangen.

Schlagwörter

Perspektiven von Schüler:innen, Gruppendiskussion, Dokumentarische Methode, konstituierende Rahmung, Inklusion

Abstract

Student perspectives and constitutive framing – implications for empirical approaches using examples inclusive teaching settings

The article discusses in how far (peer-)group discussions and their documentary interpretation can reveal the *central experiences and relevancies* (cf. Nentwig-Gesemann 2002, p. 46) of pupils and clarify the relation between these and the *constituting framework* (Bohnsack 2020) of the class interaction. Against this background, the question of the approach's insights and methodological challenges shall be pursued along empirical examples from teaching settings labeled as inclusive.

Keywords

Pupils' Perspectives, Group Discussion, Documentary Method, Constituting Framework, Inclusion

1 Einleitung

Die Adressat:innen der Bildungsorganisationen – die Schüler:innen – finden als Forschungssubjekte in der qualitativen Erforschung von Schule und Unterricht seit Ende der 1990er Jahre zunehmend Beachtung (vgl. Zinnecker 2000). Einen zentralen Strang bilden „Schüler-Ethnographien“ (ebd., S. 667), die durch die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung resp. als Peerforschung gerahmt sind (vgl. ebd., S. 668f.), z. B. bei Georg Breidenstein und Helga Kelle (1998), die „das Geschehen in der Schulklasse, neben den und außerhalb der ausdrücklichen Belange des Unterrichts“ (ebd., S. 13) betrachten. Diese Perspektive ist durch Studien erweitert worden, welche die Zusammenhänge und Abgrenzungen von peerkulturellen und schulisch-unterrichtlichen Praktiken herausarbeiten (vgl. für einen Überblick: Breidenstein 2022). So zeigt Breidenstein (2006) u. a. auf, wie Praktiken der Unterrichtsteilnahme, z. B. das Kommentieren des Unterrichtsdiskurses (ebd., S. 110ff.), situativ durch die Peerkultur bestimmt werden. Werner Helsper (2000) hat die Komplexität des Feldes folgendermaßen skizziert:

„[D]ie kindlich-jugendliche Schulwelt [...] besteht aus offiziellen Unterrichts- und Schulrahmungen, den interaktiven Aushandlungsprozessen zwischen Lehrer(innen) und Schüler(innen), den unterrichtlichen informellen Aktivitäten der Peerculture, die Unterricht mit konstituieren, und schließlich aus den abgeschirmten Peerinteraktionen, in denen sich alltägliche, schulische Jugendkultur ereignet. Die Schule ist somit kein homogener, sondern ein differenzierter ‚Sinn-Raum‘“ (Helsper 2000, S. 663).

Ein besonderes Potenzial, sich diesem komplexen „Sinn-Raum“ (ebd.) unter systematischer Berücksichtigung der beteiligten Schüler:innen zu nähern, bietet auf Grund ihrer Differenzierung von Sinnebenen die *Praxeologische Wissenssoziologie* resp. die Analyseperspektive der *Dokumentarischen Methode*. In der dokumentarischen Forschung zu Schüler:innen bildet die Interaktion zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen einen Schwerpunkt – diese wird z. B. mit Blick auf die asymmetrische Rollenkonstellation in ihren Passungsverhältnissen untersucht (vgl. Martens & Asbrand 2017). Matthias Martens und Barbara Asbrand gehen dabei aufgrund der organisationalen Struktur von einer grundlegenden Diskrepanz der Orientierungsrahmen von Lehrpersonen gegenüber denjenigen von Schüler:innen aus. Dieser Setzung folgend schlagen sie den Begriff der „Rahmenkomplementarität“ (ebd., S. 75) für die Fälle vor, bei denen eingespielte Handlungsrouninen und reibungslos verlaufende Unterrichtsinteraktionen beobachtet werden können

(ebd.). Empirisch rekonstruiert Martens (2015) in seiner Studie zum individualisierenden Unterricht z. B. bei Schülerinnen einer Tischgruppe im Mathematikunterricht eine Unvereinbarkeit der Orientierungen der Schülerinnen im Hinblick auf die Anforderungen des Unterrichts. Diese unterschiedlichen Orientierungen begreift er zugleich als komplementär zur leistungshierarchischen Orientierung der Lehrperson, die unterschiedliche Leistungsanforderungen an die Schüler:innen stellt. Dabei versteht Martens die Prozesse der Klassifikation, Positionierung und Adressierung (vgl. ebd., S. 226), die sich im Rahmen unterrichtlicher Differenzierung vollziehen, als „ko-konstruktive Ausgestaltung der differenzierenden Behandlung“ (ebd.), die er „als eine konjunktive Erfahrung (Mannheim 1980)“ (ebd.) der Schüler:innen interpretiert, welche sich auf Grund der Rollenasymmetrie von derjenigen der Lehrpersonen unterscheidet. Bettina Fritzsche (2015) rekonstruiert im Rahmen einer Anerkennungstheoretischen und wissenssoziologischen Fundierung die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen an Primarschulen in London und Berlin (vgl. ebd., S. 176). Dabei gelangt auch der Zusammenhang von schulischen Differenzbearbeitungen und Prozessen der Inklusion bzw. Exklusion in den Analysefokus (vgl. ebd., S. 175). Die Ergebnisse lassen Differenzen zwischen peerkulturellen Normen und Normen der Organisation sowie zwischen den Praktiken der Peers erkennen, „wobei sowohl die Geschlechterdifferenz, als auch die Konstitution ‚besonderer Schüler_innen‘ von Bedeutung waren“ (ebd., S. 187). Während der Begriff *Schüler:in* die organisationale Ebene resp. den Rollenbezug betont, zeigen eigene Analysen (Wagner-Willi 2005, 2018), wie diese Ebene durch die konjunktive Ebene der mehrdimensional und zueinander relational zu fassenden Peerkulturen bearbeitet wird. Situationen des Schulalltags bergen eine Fülle von Praktiken, die eine Überlagerung von peerkultureller und unterrichtlicher Ordnung erkennen lassen, so z. B. Aktionismen in Situationen des Übergangs von der Pause zum Unterricht. Diese beziehen sich

„bevorzugt auf Territorien und Requisiten, welche die schulische Ordnung, die institutionalisierten Erwartungen und Abläufe symbolisieren und verkörpern. Sie werden situativ ihrer institutionellen Funktion beraubt, zweckentfremdet und in einen anti-strukturellen Rahmen von Fun und Action gestellt“ (Wagner-Willi 2005, S. 289).

In Bezug auf Peerkulturen haben wir es im Feld der Schule genau genommen mit einer „doppelten Mehrdimensionalität konjunktiver Erfahrungsräume“ (Wagner-Willi 2018, S. 325) zu tun. Zum einen, und grundlegend, sind Peer-groups – wie andere soziale Milieus – in ihrer Ausgestaltung durch verschiedene Erfahrungsdimensionen geprägt (z. B. Adoleszenz, Geschlecht; vgl. Bohnsack 2017, S. 117). Zum anderen nehmen Peergroups durch Formen der Differenzbearbeitung wie etwa Praktiken der Grenzziehung, aber auch der Annäherung, aufeinander Bezug, und das heißt immer im Hinblick auf spezifisch relevante Erfahrungsdimensionen. Mit diesen Praktiken gehen im schulischen Kontext

Prozesse der Inklusion und Exklusion einher, und zwar sowohl im Rahmen der Peerkulturen (vgl. Wagner-Willi 2018, S. 320ff.) als auch im Rahmen des unterrichtlichen Handelns (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2015, S. 241ff.). Umgekehrt tragen bildungsorganisationale Arrangements von z. B. Fördermaßnahmen dazu bei, Schüler:innen auf Grund von personenbezogener ‚Unterstützung‘ durch sonderpädagogische Fachpersonen an Teilhabe zu hindern – so in Situationen, in denen Schüler:innen in Form eines situativen *Unterlebens* (Goffman 1973) organisationale Lücken für peerkulturelle Praktiken nutzen oder in denen sie kooperativ Aufgaben bearbeiten sollen (vgl. z. B. Sturm & Wagner-Willi 2015, S. 243f.). Dies geschieht v. a. dort, wo mit der Praxis der beteiligten Lehrkräfte eine „Konstruktion ‚behinderter‘ Identität“ einhergeht (Wagener 2020, S. 118).

Einen zentralen empirischen Zugang bieten Videografien unterrichtlicher Interaktionen, die mit variierenden Strategien der *dokumentarischen Videointerpretation* (vgl. Bohnsack et al. 2015) analysiert werden. Zudem fungieren *Gruppendiskussionen* und *Interviews* als Möglichkeit des Zugangs zu den Perspektiven und Erfahrungen der Schüler:innen – mit Blick auf unterschiedliche Bereiche des Schulalltags (siehe neben den Genannten z. B. zu didaktisch initiierten Diskussionen: Jahr & Nagel 2017, zu Schullassistenten: Köpfer & Böing 2017, zu Peerbeziehungen: Köhler 2012). Der vorliegende Beitrag knüpft hier an und betrachtet Erfahrungen und Perspektiven von Schüler:innen zur unterrichtlichen Praxis in inklusiven Settings auf der Basis von Gruppendiskussionen. Da es hierbei immer auch um *organisationale Rahmungen* geht, erachten wir neben den Überlegungen der *Dokumentarischen Methode* zum *konjunktiven* und *kommunikativen* Wissen die von Ralf Bohnsack vorgelegte neuere Konzeption der „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2017, S. 135) und des „professionalisierten Milieus“ (Bohnsack 2020, S. 36) für bedeutsam, um organisationsbezogene konjunktive Erfahrungen und Orientierungen von Schüler:innen angemessen rekonstruieren zu können. Der *konjunktive Erfahrungsraum* (Mannheim 1980) ist dabei nicht nur als das Produkt des Erlebens einer gemeinsamen Handlungspraxis i. S. eines „kollektiven *Habitus*, dem Orientierungsrahmen *im engeren Sinne*“ (Bohnsack 2017, S. 104, Herv. i. Orig.) zu verstehen; vielmehr konstituiert sich ein *konjunktiver Erfahrungsraum* auch im Erleben des Spannungsverhältnisses von *kommunikativem* und *konjunktivem Wissen* resp. in der praktischen Bearbeitung dieser „notorischen Diskrepanz“ (ebd.), dem „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ (ebd.). Im Rahmen von Organisationen bezeichnet Bohnsack die *Praxisstruktur* der Bewältigung der notorischen Diskrepanz zwischen den „normativen Programmatiken einerseits und der interaktiven Handlungspraxis andererseits“ (Bohnsack 2020, S. 32) als „*konstituierende Rahmung*“ (Bohnsack 2017, S. 135). Mit dieser sind z. B. im schulischen organisationalen Kontext „Erst-Codierungen durch Disziplinierung und Leistungsmessung“ (ebd., S. 136) verbunden, d. h. „Komponenten der Fremdrahmung“ (Bohnsack 2024, S. 31). Hinsichtlich des hier eingenomme-

nen Fokus erscheint es zentral, die Relation der Schüler:innen zur *konstituierenden Rahmung* zu berücksichtigen:

„Dabei ist die konstituierende Rahmung nicht allein das Produkt der beruflichen Akteur:innen, sondern ein interaktives Produkt, an dem auch die Klient:innen beteiligt sind, sodass die konstituierende Rahmung grundsätzlich nicht allein den Intentionen der beruflichen Akteur:innen, zu denen wir auch gar keinen validen Zugang haben, zugerechnet werden kann, aber auch nicht allein ihren beobachtbaren Interventionen. Vielmehr ist sie das Produkt des Interaktionssystems. Dies ist einer der wesentlichen Gründe, von einem professionalisierten Milieu zu sprechen“ (Bohnsack 2024, S. 32).

Der vorliegende Beitrag betrachtet den Zusammenhang der Erfahrungen von Schüler:innen mit dem interaktiven Produkt der *konstituierenden Rahmung* des Unterrichts auf der Grundlage von empirischen Daten, die im Rahmen der vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten und aus zwei Teilprojekten bestehenden Studie „*Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards – Rekonstruktiver Fallvergleich und partizipative Entwicklung inklusiven Unterrichts*“ (Wagner-Willi & Zahnd 2020) erhoben wurden.¹ Nach einer Einführung in den methodologischen Kontext des empirischen Materials (Kap. 2) präsentieren wir eine komparative Analyse von Gruppendiskussionen und diskutieren, inwiefern deren dokumentarische Interpretation die „Ergebniszentren und Relevanzsysteme“ (Nentwig-Gesemann 2002, S. 46) von Schüler:innen offenlegen können und in welchem Zusammenhang sie mit der *konstituierenden Rahmung* des Unterrichts stehen (Kap. 3). Im abschließenden Kapitel (4) gehen wir der Frage nach, welche Erkenntnispotenziale und methodologischen Herausforderungen mit Gruppendiskussionen für die Schüler:innenforschung unter Einbezug des Konzepts der *konstituierenden Rahmung* verbunden sind, dies auch unter Berücksichtigung von Ergebnissen der dokumentarischen Interpretationen von Unterrichtsvideografien, die im o. g. Projektkontext entstanden sind.

2 Empirisches Material und methodisches Vorgehen

Grundlage der Analyse bilden zwei in exemplarischer Funktion ausgewählte Gruppendiskussionen, die mit Schülern der 5. Klassenstufe aus Primarschulen der Nordwestschweiz (im Rahmen des Teilprojekts zum *Rekonstruktiven Fallvergleich* der o. g. SNF-Studie) geführt wurden. Für die Diskussionsrunden haben sich die Schüler jeweils in selbstgewählten Gruppen (4-6 Personen) mit den Diskursleitenden in einem separaten Raum versammelt. Damit sie ihre Perspektiven auf den

1 Gefördert durch den SNF in der Laufzeit: 01.04.2020-31.03.2024, Projekt-Nr.: 100019 188805

Unterricht mit der Klassenlehrperson sowie dem:r Schulischen Heilpädagogen:in² frei entfalten können, wurde ihnen die Vertraulichkeit der Daten und deren Anonymisierung zugesichert. Die Diskursleitenden nahmen hierbei in erster Linie die Rolle der Zuhörerenden ein, um *selbstläufige* Diskussionen entstehen zu lassen (vgl. Bohnsack 2014). Nach einer Eingangsfrage zu den unterrichtlichen Erfahrungen im Allgemeinen wurde eine spezifische Frage zur Aufgabebearbeitung gestellt,³ ehe der Fokus auf hierbei ggf. auftretende Schwierigkeiten gelegt wurde. Letzteres wird in den folgend exemplarisch präsentierten Sequenzen erörtert, die mit dem Transkriptionssystem *TiQ* (vgl. Przyborski 2004, S. 331ff.) und der Dialekt-Schreibweise nach Eugen Dieth (1986) verschriftlicht wurden. Gemäß dem in der *Dokumentarischen Methode* angelegten Prinzip der *komparativen Analyse* (Bohnsack 2017) werden die beiden Fälle einander gegenübergestellt, wobei die Vergleichsdimension auf der Ebene der unterrichtlichen Handlungsstruktur in Bezug auf die Hilfeleistung gegenüber den Schüler:innen liegt.⁴

3 Komparative Analyse

Folgend werden ausgewählte Passagen zweier Gruppendiskussionen – der *Gruppe Blau* (Kap. 3.1) sowie der *Gruppe Rot* (Kap. 3.2) – bzw. deren Analysen vorgestellt und die Ergebnisse miteinander verglichen (Kap. 3.3).

3.1 Gruppe Blau (BS1) – Passage „Warteliste“

Bei dem zunächst präsentierten Fall handelt es sich um die Diskussion der *Gruppe Blau* aus der Primarschule *BS1*. Die Diskursteilnehmer tragen die Namen: Iker (Im), Shiva (Sm), Hasan (Hm), Francesco (Fm) und Matteo (Mm).

1	Im:	Nimm=s nid persönlich, aber es <u>nervt</u> ; (.) ähm (1) irgendwie äh: ich
2		ha=s verge:sse, Shiva het wieder driigredt; (.) wart, ich überleg=s mir; (.)
3	?m:	└ @.@
4	Im:	in dere Ziit kasch du.
5	Yw:	└ Sonst stell ich mal ne Zwischenfrage noch; ähm und wenn das so ist, ihr
6		habt ne Aufgabe bekommen und ihr merkt, okay ich hab <u>Schwierigkeiten</u>
7		und ich brauch jetzt irgendwie <u>noch mehr</u> Hilfe, könnt ihr da mal
8		<u>beschreiben</u> wie eure Lehrerin oder euer Heilpädagoge dann reagiert, (.)
9		was passiert dann?
10	?m:	└ (Äh)

2 In der Schweiz ist dies die Berufsbezeichnung von in der Schule tätigen Fachpersonen der Sonderpädagogik.

3 Die Frage lautete: „Könnt ihr mal erzählen, wenn ihr Aufgaben bekommt und die bearbeiten sollt – wie läuft das so?“

4 Die empirischen Analysen (Kap. 3) entstanden im Rahmen des in dem SNF-Projekt „*Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards*“ (Wagner-Willi & Zahnd 2020) eingebetteten Promotionsprojektes (Papke 2021), welches sich einem *Rekonstruktiven Fallvergleich* annimmt.

11	Im:	Also meistens ()
12	Hm:	└ Also darf ich jetzt etwas sagen?
13	Yw:	Ja.
14	Hm:	└ Darf ich etwas sagen? (.) okay. ähm, wie wenn wir einen (.) etwas ganz
15		Schwieriges haben, (.) dann (.) dann ich weiss nicht so ganz aber bei (.)
16	Yw:	└ Mhm,
17	Hm:	Test ha- haben wir kein Hilfe; (.) nur nur wenn man nicht versteht. (1) aber
18	Mm:	└ Doch;
19	Hm:	aber bei normalen Sachen ha- sehe ich immer Kristina, dass immer ähm
20		nur guckt (.) und dann ganz schnell streckt und Herr Mut kommt oder Herr
21		Halbstatter kommt, (.) und ihm sagt, (.) was es ist; (.) äh einfach so störe
22		<u>immer wieder</u> in Mathematik oder Deutsch in (.) oder in NMG.

Gruppe Blau (BS1) – Passage „Warteliste“ (Teil 1)

(Z. 1-4: Nimm=s nicht persönlich, aber es nerve; (.) ähm (1) irgendwie äh: ich hab=s vergessen, Shiva hat wieder reingeredet; (.) wart, ich überleg=s mir; (.) in der Zeit kannst du.)⁵

Zu Beginn der Passage „Warteliste“ dokumentiert sich eine konfrontative Gesprächssituation, in der Iker die Schuld für das Vergessen seines Redebeitrags Shiva zuschreibt. Zunächst bewertet er etwas explizit als ‚nervend‘ (vgl. Z. 1), was er dann auf das ‚wiederholte Reinreden‘ (vgl. Z. 2) des Mitschülers bezieht. In der anschließenden Forderung zu ‚warten‘ (vgl. Z. 2) nimmt Iker eine den Diskurs leitende Position ein und weist dann das Rederecht einer anderen Person zu. Die Diskursleitung (Yw) reagiert zeitgleich ebenfalls mit einer Metakommunikation, in der sie ankündigt, eine „Zwischenfrage“ (Z. 5) zu stellen, also in die Gesprächslücke zu springen. Dies verweist auf die reflexiven Prinzipien der Gesprächsführung: So handelt es sich zwar um einen fremdinitiierten Diskurs (vgl. Z. 5-9) – dies wird später auch an der Adressierung der Diskursleitung als das Rederecht verwaltende Instanz deutlich (vgl. Z. 12f.) –, jedoch wird versucht die Selbstläufigkeit (vgl. Bohnsack 2014, S. 226) wieder herzustellen. Die Diskursleitung stellt schließlich eine immanente Frage, die auf die von der Gruppe zuvor geschilderte Aufgabenbearbeitung (hier nicht abgedruckt) eingeht, wenngleich sich darin auch durch den Verweis auf ein Reagieren der Lehrpersonen im Falle von auftretenden Schwierigkeiten und den Bedarf nach „noch mehr Hilfe“ (Z. 7) ein exmanenter und propositionaler Gehalt findet, gekoppelt mit der Aufforderung, eine Beschreibung (vgl. Z. 8) hierzu zu liefern. In den Reaktionen der Teilnehmer wird dazu mit dem gleichzeitigen (Wieder-)Einstieg in den Diskurs und der Klärung, wer als nächstes sprechen „darf“ (vgl. Z. 10-12), eine gewisse interaktive Dichte bzw. Involviertheit deutlich.

Hasan äußert folgend, dass die Hilfepraxis in unterschiedlichen Situationen verschiedenartig gehandhabt wird (vgl. Z. 14-19). Auf seine Beschreibung, in Testsituationen gäbe es keine Hilfe, verleiht Matteo kurz seiner Gegenposition

⁵ Hier und bei den folgenden Transkript-Auszügen werden jene Transkript-Zeilen mit ausgeprägter Schweizerdeutscher Dialektsprache zum Nachvollzug übersetzt.

Ausdruck (vgl. Z. 18), womit sich für den Diskurs ein *antithetischer* Charakter andeutet. Im Rahmen dieser Korrektur dokumentiert sich so eine Bemühung um zutreffende Beschreibungen der Praxis, insofern die Diskursteilnehmer um diese wetteifern, sich unterbrechen, kommentieren bzw. verschiedene Positionen einnehmen. Hasan grenzt hierauf – in Form einer Synthese – selbst die Reichweite des von ihm Geäußerten ein, indem er anfügt, dass es in Testsituationen nur dann Hilfe gibt, ‚wenn man etwas nicht versteht‘ (vgl. Z. 17). Es kann also Hilfe i. S. einer Klärung von Verständnisfragen angefordert werden – nicht jedoch in Bezug auf die Aufgabenlösung. Den dann über die antithetische Konjunktion „aber“ (Z. 19) eingeführten Fall der „normalen Sachen“ (Z. 19) bezieht Hasan offenbar auf die Unterrichtssituationen außerhalb der Tests. Hierzu gibt es Hilfe – und dies sogar „immer“ (Z. 19), was jedoch mit „Kristina“ (Z. 19) an eine spezifische Person gekoppelt ist. So ist für diese Mitschülerin die Hilfe auf Dauer gestellt bzw. beschreibt Hasan, wie Kristina permanent und ohne längere Betrachtung der Aufgabe gleich aufstreckt, d. h. sich gleich meldet (vgl. Z. 19-20). Kristina erhält also gemäß seinen Äußerungen ohne eigenes Bemühen die Hilfe der Heilpädagogen (Herr Mut und Herr Halbstatter, vgl. Z. 20-21). Damit geht Hasan zwar auf die erfragten Reaktionen der Lehrpersonen (vgl. Z. 5-9) ein, doch fokussiert er deutlich stärker auf den Prozess des Anmeldens von Hilfe. Dieser scheint besonders relevant zu sein: so beobachten und bewerten sich die Schüler:innen augenscheinlich gegenseitig im Hinblick auf ihr Hilfebegehren. Hasan holt die Betrachtung i. d. S. stärker auf die Peer-Ebene, wobei er Kristinas Interaktionsverhalten als permanente Störung bzw. Belästigung klassifiziert (Z. 20-21). Im weiteren Diskursverlauf thematisiert Francesco dann die „manchmal“ (Z. 43) erlebte Praxis der Hilfeerbringung durch die Klassenlehrerin:

43	Fm:	Also öppis was wie (.) irgendwie unfair isch, (.) manchmal bi manche
44	Im:	└ ° () °
45	Fm:	Kinder (.) wenn=ähm <u>ich</u> als allererstes so die ganz Ziit lang sch- uffstreck
46		weil ich öppis nid verstoh (.) und denne plötzlich ne andere Kind uffstreckt,
47		(.) denn goht sie bi <u>diesem Kind</u> ; (.) dann streckt <u>dört</u> =ne Kind uff, (.) denn
48		goht sie bi diesem Kind; obwohl ich die ganz Ziit am Uffstrecke bin.
49	Yw:	└ Mhm;
50	Im:	Okay das nervt halt-
51	?m:	└ Frances-
52	Fm:	└ Und genau am <u>Schluss</u> (2) ja genau, am <u>Schluss</u> ; ähm wenn
53		äh, (.) denne isch die Lektion zu End und ich- ich konnt fast gar nichts
54		make, weil ich die ganz Ziit ne Fr- Frog gha=han.

Gruppe Blau (BS1) – Passage „Warteliste“ (Teil 2)

(Z. 43-48: Also etwas was wie (.) irgendwie unfair ist, (.) manchmal bei manchen Kindern (.) wenn=ähm ich als allererstes so die ganze Zeit lang sch- aufstrecke weil ich etwas nicht verstehe (.) und dann plötzlich ein anderes Kind aufstreckt, (.) dann geht sie bei diesem Kind; (.) dann streckt dört ein Kind auf, (.) dann geht sie bei diesem Kind; obwohl ich die ganze Zeit am Aufstrecken bin.

Z. 52-54: Und genau am Schluss (2) ja genau, am Schluss; ähm wenn äh, (.) dann ist die Lektion zu Ende und ich- ich konnte fast gar nichts machen, weil ich die ganze Zeit ne Fr- Frage gehabt habe.)

Francesco bringt einen Aspekt ein, den er explizit als „unfair“ (Z. 43) bewertet: so wird die Reihenfolge des ‚Aufstreckens‘, d. h. des Meldens, in manchen Fällen von der Klassenlehrerin bei der Hilfeerbringung nicht beachtet (vgl. Z. 45-48). Diese, von Iker als ‚nervend‘ (vgl. Z. 50) validierte, Problematik der Nichtbeantwortung einer Frage durch die Klassenlehrerin führt zur Erfahrung der Behinderung der eigenen Handlungsfähigkeit, die gar bis zum Ende der Lektion anhält (vgl. Z. 53-54) – und so eine gewisse Totalität mit sich führt. In der folgenden Sequenz dokumentiert sich, dass hiermit ein gemeinsames Erlebniszentrum der Gruppe angesprochen ist:

59	Im:	Ich find äh: dass das auch stimmt weil (1) das isch mir au <u>sehr</u> uffgfall; ich kann ei Stund uffstrecke, (.) denn streckt e=andere Kind uff-, <u>ich</u> kann gefühlt ei <u>Jahr</u> uffstrecke und sie nimmt mich nid dra. (1) un:d (.) äh
60		
61		
62	Yw:	└ Mhm;
63	Im:	irgendwie Hasan was mich au bi paar Kinder (.) <u>nervt</u> , zum Bispiel bi dir; (.) dich <u>interessiert</u> halt immer was im anderi si <u>Lebe</u> isch; also ich schwör, (.) es interessiert dich nid; ich zum Bispiel daheime; (.) ich mach <u>irgendwas</u> es- es <u>interessiert</u> dich halt nid; wenn ich öppis zum Bispiel (.) Francesco erzähl und du kasch nebe mir si und du dennis=willsch wüsse (.) und ich <u>nei</u> sag, (.) denn heisst das halt <u>nei</u> ; es intereres-; ab und zue muesch du nid alles wüsse.
64		
65		
66		
67		
68		
69		
70	Yw:	└ Mhm.
71	Hm:	Ja und dann (.) dann sag ich <u>nein</u> ; (.) ist doch okay;
72	Im:	Meistens au, (.) sag sag (.) und-
73	Hm:	└ Ja └ sag sag (.) bitte sag ich; und dann (.) nein;
74		und dann sage ich, (.) okay;

Gruppe Blau (BS1) – Passage „Warteliste“ (Teil 3)

(Z. 59-69: Ich find äh: dass das auch stimmt weil (1) das ist mir auch sehr aufgefallen; ich kann eine Stunde aufstrecken, (.) dann streckt ein anderes Kind auf-, ich kann gefühlt ein Jahr aufstrecken und sie nimmt mich nicht dran. (1) un:d (.) äh irgendwie Hasan was mich auch bei paar Kinder (.) nervt, zum Beispiel bei dir; (.) dich interessiert halt immer was im anderen sein Leben ist; also ich schwör, (.) es interessiert dich nicht; ich zum Beispiel daheim; (.) ich mach irgendwas es- es interessiert dich halt nicht; wenn ich etwas zum Beispiel Francesco erzähl und du kannst neben mir sein und du danns=willst wissen (.) und ich nein sage, (.) dann heisst das halt nein; es intereres-; ab und zu musst du nicht alles wissen.)

Iker schließt validierend an die Schilderung von Francesco an, die er zu einer Zwischenkonklusion ausformt: Dabei spitzt er Francescos Beschreibung, sich erfolglos eine ganze Lektion zu melden, zu, indem er den zeitlichen Rahmen auf ‚gefühlte ein Jahr‘ (vgl. Z. 61) ausdehnt, d. h. er bringt mit Hilfe des dramaturgischen Mittels der Übertreibung die mit dem aussichtslosen Melden verbundene Erfahrung des nicht erfüllten Hilfebegehrens nochmals pointierter zum Ausdruck. Nach einer kurzen Sprechpause (vgl. Z. 61) wechselt Iker dann plötzlich den Bezugsrahmen der Betrachtungen zu nervendem Verhalten, indem er direkt Hasan anspricht, der für Iker ‚eines der Kinder‘ darstellt, welches ‚nervt‘ (vgl. Z. 61-63). Dabei formuliert er vehement („ich schwör“, Z. 64), Hasan wolle immer wissen, ‚was im Leben

anderer passiert' (vgl. Z. 64). Obwohl Iker sich hier nicht auf unterrichtliche Situationen bezieht, besteht doch eine gewisse Homologie zu den bisherigen Erörterungen, insofern auch Iker – wie zuvor Hasan (vgl. Z. 19-22) – eine Störung durch ein obsessives Frageverhalten beschreibt, wobei dies nun nicht von Kristina ausgeht, sondern von Hasan selbst. Iker nutzt also die aufgemachte Form und prozessiert sie auf der Ebene der Peerbeziehungen fort, worin sich die Verwobenheit der unterrichtlichen und der peerkulturellen Erfahrungsebenen dokumentiert – ähnlich der Schilderung zu Kristinas Verhalten:

75	Im:	└ Nei bi- wenn <u>ich</u> mit Francesco öppis sag; (.) und	
76	Yw:		└ Mhm
77	Im:	du=es wisse willsch, dann saisch du immer sag sag (.) bitte. un:d (1)	
78		bi Kristina, es <u>stört</u> ; Herr Mut isch immer nebe ihre; (.) <u>immer</u> ; es <u>nerv-</u>	
79	Hm:		└ Ja
80	?m:		└ °Ja°
81	?m:		└ Mhm;
82	Hm:	Es st- (.) es nervt immer; wenn ich erst aufstrecke, wenn ich etwas nicht	
83		verstehe und aber ich hab schon zwei Sachen fertig; streck ich auf (.) aber	
84		sie-, Herr Mut ist dort und wenn Herr Mut geh- weggeht, (.) streckt sie noch	
85	Yw:		└ °Ja°
86	Hm:	einmal und komm- kommt er wieder; (.) extr- äh (.) wie- sie <u>stört</u> einfach;	

Gruppe Blau (BS1) – Passage „Warteliste“ (Teil 4)

(Z. 75-78: Nein bei- wenn ich mit Francesco etwas sage; (.) und du=es wissen willst, dann sagst du immer sag sag (.) bitte. un:d (1) bei Kristina, es stört; Herr Mut ist immer neben ihr; (.) immer; es nerv-

Das Streitgespräch wird schließlich mit einer gewissen Abruptheit so aufgelöst, dass Iker das Subjekt der Betrachtung von Hasan auf Kristina zurückverschiebt (vgl. Z. 78), wobei er fast dieselben Worte wie zuvor Hasan benutzt (vgl. Z. 19-22). Hasan validiert dies wiederum (vgl. Z. 79) und es ergibt sich zwischen den beiden eine verbindende Bewegung, in der sie sich im Gleichklang gegen Kristina wenden. In dieser Hinsicht entsteht eine Art Synthese für den *antithetischen* Diskursverlauf, wenngleich diese in Teilen auch *rituellen* Charakter besitzt, was die Ausklammerung des eigentlichen Streitpunktes – Hasans Verhalten – betrifft. Durch diese Ausklammerung wird der Disput zwischen Iker und Hasan jedoch geglättet und sie treffen sich im Hinblick auf einen gemeinsamen Gegenhorizont. Dazu validiert Hasan Ikers Elaboration und stimmt fast wortwörtlich in diese ein. Sowohl in der Bewertung des Verhaltens der Mitschülerin als ‚einfach störend‘ (vgl. Z. 86) als auch im Herausstellen eines Missverhältnisses von Hilfebedarf und Hilfeerhalt sind sich die Diskussionsteilnehmer – trotz des im Diskurs aufscheinenden Widerstreits – also einig. In Bezug auf den Unterricht dokumentiert sich in den Beschreibungen allerdings eine gewisse Krisenhaftigkeit, als die einzelfallbezogene Hilfeleistungspraxis eine Art Konkurrenzsituation entspinnt, in der die Schüler:innen zu Wettbewerber:innen um ein knappes Gut werden.

3.2 Gruppe Rot (BS2) – Passage „Hilfsbereitschaft“

Der zweite Fall präsentiert die Diskussion der *Gruppe Rot* der Primarschule BS2. Hierbei tragen die Diskussionsteilnehmer die Namen: Finn (Fm), Kylian (Km), Benno (Bm), Jan (Jm), Milan (Mm) und Noel (Nm):

25	Fm:	Also s=is eigentlich immer so (.) dass wir (nicht) alles im Kopf behalten
26		können und (1) immer wieder <u>Fragen</u> stellen, (.) und zu=s Sachen (.)
27	Km:	└ Und
28	Fm:	Meinung sagen und so; das ist eigentlich (1) sie is <u>ganz</u> offen; (.) Frau
29	Km:	└ Und
30	Fm:	<u>Reichert</u> .
31	Km:	└ äh:m (.) bei Frau Reichert <u>find</u> =ich (.) sehr <u>toll</u> , dass sie (.) ähm (1) so
32		freut sich immer auf den Unterricht (.) wenn wir kommen; (.) und sie (.) sie
33		(.) äh:m (1) ähm (.) sie macht <u>nicht</u> eine Faxe (.) wenn wir sie etwas fragen,
34		(.) sondern sie (1) wie soll ich sagen? sie ist immer (.) so: (.) <u>hilfsbereit</u> .

Gruppe Rot (BS2) – Passage „Hilfsbereitschaft“ (Teil 1)

In dieser Passage charakterisiert Finn die unterrichtliche Situation, wobei er zunächst von Grenzen des von den Schüler:innen erwartbaren Könnens ausgeht und dann auf die damit verbundenen Praktiken des wiederkehrenden Fragenstellens verweist (vgl. Z. 25-27). Zudem wird beschrieben, dass die Schüler zu „Sachen“ (Z. 26) ihre „Meinung sagen“ (Z. 28). Dann nimmt der Schüler Bezug auf die Haltung der Klassenlehrerin (Frau Reichert) gegenüber diesen Schüler:innen-Praktiken: so sei sie „ganz offen“ (Z. 28). Das heißt, die Lehrerin zeigt sich offen für zweierlei: 1.) auftretende Fragen, die (auch) im Zuge des Vergessens von Lerninhalten entstehen, und 2.) die Kommunikation der Schüler:innen-Perspektiven, wobei die „Meinung sagen“ (Z. 28) zu können impliziert, Kritik an den Verfahren – im metakommunikativen Sinne – üben zu können. Hieran schließt Kylian validierend an und schildert, Frau Reichert freue sich immer auf den Unterricht – er verlässt also die Ebene des unterrichtlichen Handelns und wechselt auf die der Gefühle resp. emotionalen Haltung der Lehrperson zum Unterricht, zu der er einen Zugang zu haben scheint. Darin dokumentiert sich eine Verbundenheit – so ist die Freude der Klassenlehrerin für die Schüler von Relevanz. Dem steht der negative Horizont des ‚Faxen-Machens‘ (vgl. Z. 33) gegenüber – eine aus der Erwachsenen- in die Peer-Sprache durch Umkehr transformierte Metapher für (zu disziplinierendes) ‚Quatschmachen‘. Diese wird hier jedoch i. S. des Diskreditierens des Fragenstellens verwendet, wovon sich die Klassenlehrerin mit ihrer generellen ‚Hilfsbereitschaft‘ (vgl. Z. 34) abhebt.

37	Bm:	U:nd es ist halt <u>auch</u> so; (.) wenn wir sie etwas fra:gen, ((atmet laut)) und sie=s schon s- (.) viel oft <u>erklärt</u> ha:t, (.) dann macht sie halt nicht so (.)
38		<u>ha::</u> ((atmet laut)); (.) <u>sondern</u> (.) da:nn dann sagt sie (1) äh:m, (.) weil
39		<u>Mhm;</u>
40	Fm:	
41	Bm:	sie hat ja auch (.) <u>mus</u> ja <u>auch</u> (.) zum Beispiel Hausaufgaben
42		korrigieren; dann kann- sagt sie manchmal, (1) ich hab=s grade (1) <u>Fin</u>
43		(.) <u>erklärt</u> , (.) und (1) t- äh:m (1) du kannst ja zu <u>ihm</u> gehen und ihn fragen.
44		(1) aber sie ist nie so <u>gemein</u> ;

Gruppe Rot (BS2) – Passage „Hilfsbereitschaft“ (Teil 2)

Benno elaboriert (para-)sprachlich den negativen Gegenhorizont des ‚Faxen-Machens‘ und geht auf die Lage und die Strategie der Lehrerin ein, die neben der unterrichtlichen Interaktion weitere Anforderungen erfüllen muss, „zum Beispiel Hausaufgaben korrigieren“ (Z. 41-42). In diesem Zuge verweist sie etwa auf die Möglichkeit, einen Mitschüler, der die Erklärung bereits erhalten hat, zu befragen (vgl. Z. 42-43). So dokumentiert sich in der Darstellung eine reziproke Kommunikation und gegenseitige Antizipation von Perspektiven der Schüler:innen und der Lehrerin.

3.3 Komparation

In der Passage „Hilfsbereitschaft“ gehen die Schüler der *Gruppe Rot* deutlicher auf die Interaktion zwischen ihnen und der Lehrperson ein, während in der *Gruppe Blau* die Peer-Ebene eine größere Rolle spielt und die Schüler:innen kaum Zugang zu Interaktionen mit den Lehrpersonen zu finden scheinen. Für die *Gruppe Rot* führt Benno die Peers dabei in einer spezifischen Funktion ein: im Hinblick auf die Möglichkeit der Konsultation von Mitschüler:innen, die bereits eine Erklärung von der Lehrerin erhalten haben (vgl. Z. 42-43). Hierin zeichnet sich der positive Horizont einer kooperativen und flexiblen Hilfepraxis ab, die auch die Schüler:innen in die Hilfeebringung miteinschließt. Stellen also die Mitschüler:innen im Fall der *Gruppe Blau* eine Konkurrenz zum eigenen Hilfeerhalt dar, so sind sie in der *Gruppe Rot* nach Erhalt professioneller Hilfe selbst relevante Akteur:innen der Hilfeebringung.

Zusammenfassend ist zu bemerken, dass die Diskussionsteilnehmer der *Gruppe Rot* wie mit einer Stimme sprechen, womit ein *univoker* Diskursmodus (vgl. Przyborski 2004) konstatiert werden kann. Im Vergleich zum Diskurs der *Gruppe Blau* ergibt sich hier ein deutlicher Kontrast, insofern dort miteinander konkurrierende, widerstreitende Redebeiträge zu beobachten sind, die durch (z. T. rituelle) Synthesen (nicht) aufgelöst werden. Eine Praxis der gegenseitigen Beobachtung und Bewertung zeigt sich als charakteristisch für die *Gruppe Blau* – im Hinblick nicht nur auf unterrichtsbezogene, sondern auch auf peerkulturelle Aspekte. In diesem Sinne kommt es zu einer *Relationierung* der unterrichtlichen und peerkulturellen *Kontextur* (vgl. Jansen & Vogd 2022) bzw. dokumentiert sich eine diesbezügliche

che „Zirkularität“ (Wagner-Willi 2005, S. 294). So beschreibt auch Breidenstein (2010, S. 882), dass z. T. „die Relevanzen und Anforderungen des Unterrichts in der Peer Kultur durchaus gebrochen“, z. T. „aber auch eingebaut, aufgenommen oder umfunktioniert“ werden. In diesem Zusammenhang ist für die *Gruppe Blau* nicht bloß ein *dynamisches Changieren* zwischen den Sphären (vgl. Hackbarth 2016, S. 146), sondern die Herausbildung einer Gleichförmigkeit zu beobachten (vgl. Kap. 3.1). Dabei deutet sich eine Korrespondenz der Adressierungen, die die Schüler untereinander vornehmen, mit denjenigen der Lehrpersonen gegenüber den Schüler:innen an, was etwa das (gegenseitige) Reglementieren betrifft. In den – in den Folgewochen zur Diskussion der Gruppe *Blau* – im Teilprojekt der *Partizipativen Unterrichtsentwicklung* entstandenen Dokumentationen zu Unterrichtsbeobachtungen und Reflexionsgesprächen (mit den Schüler:innen wie den Lehrpersonen, vgl. Zahnd & Oberholzer 2022) wird dabei erkennbar, wie sich schließlich die sich im Diskurs dokumentierenden Ab- und Ausgrenzungspraktiken auf Peer-Ebene verschärfen. Hierbei involviert ein Konflikt um Kristina und Iker einen Großteil der Schüler:innen der Klasse direkt oder indirekt, letzteres z. B. über Klärungsversuche im Klassenrat (vgl. ebd., S. 21). Die Klassenlehrerin äußert dazu, dass derlei Konflikte zur Folge haben, dass die Durchführung von Unterricht kaum mehr möglich sei.

Eine Wechselwirkung der unterrichtlichen Handlungsstruktur mit derjenigen der Peers deutet sich jedoch nicht nur im Diskurs der Gruppe *Blau*, sondern auch in demjenigen der Gruppe *Rot* an, wo die Offenheit der Lehrperson gegenüber den Anliegen der Schüler:innen mit einer Offenheit dazu korrespondiert, den Mitschüler:innen bei Fragen weiterzuhelfen resp. diese als Hilfeleistende zu akzeptieren. Auch sind in diesem Diskurs keine vergleichbaren Ab- und Ausgrenzungen unter den Peers zu beobachten und die Schüler zeigen sich nachsichtig bzw. nehmen gar die Perspektive der Lehrperson ein, wenn diese z. B. einmal keine Zeit für sie hat (vgl. Kap. 3.2).

4 Fazit und Implikationen

Fragt man vor dem Hintergrund dieses Fallvergleichs nach der „Bewältigung der notorischen Diskrepanz zwischen den [...] normativen Anforderungen der Organisation und der Konstitution einer gemeinsamen Praxis mit der Klientel im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums“ (Bohnsack 2020, S. 31), also nach der *konstituierenden Rahmung*, dokumentiert sich deren Etablierung in der Gruppe *Rot* v. a. hinsichtlich der herausgestellten reziproken Kommunikation und gegenseitigen Antizipation von Perspektiven zwischen der Lehrerin und den Schülern. Demgegenüber deutet sich in den Beschreibungen der Gruppe *Blau* an, dass die Schaffung einer *konstituierenden Rahmung* nicht gelingt, insofern im Hinblick auf

die verhinderten Fragemöglichkeiten eine (totale) Handlungsunfähigkeit durch die Schüler geschildert wird: So kann das spezifische Nicht-Verstehen des unterrichtlichen Gegenstands nicht vor den Lehrpersonen zum Ausdruck gebracht werden, worin aufscheint, dass der Sachbezug verlorengeht und ein Modus des „*organisationalen Rahmungsverlusts*“ (ebd., S. 103) entsteht. Betrachtet man hierzu die Ergebnisse der *dokumentarischen Interpretation* von Unterrichtsvideografien (vgl. zur Auswertungsmethode: Fritzsche & Wagner-Willi 2015) aus dieser Klasse, zeigt sich dort, dass die Schüler:innen auch im Rahmen des Klassengesprächs resp. der Aufgabenerläuterung – also nicht nur in den geschilderten Situationen der Aufgabenbearbeitung (vgl. Kap. 3.1) – durch die spezifische Praxis der Professionellen in weiten Teilen daran gehindert werden, ihr jeweiliges Verständnis des unterrichtlichen Gegenstands und diesbezügliche Inkongruenzen zu artikulieren (vgl. Papke & Wagner-Willi 2024). So wird durch die Klassenlehrerin die implizite Anweisung prozessiert, ‚keine überflüssigen Fragen zu stellen‘, wobei auf Seite der Schüler:innen zu beobachten ist, dass diese bei Fragen zögern oder Wortmeldungen gar ganz zurückziehen (vgl. ebd.).

Wenden wir uns der Frage der Relevanz der Erhebung und Analyse von Schüler:innen-Perspektiven zu, können wir zunächst Folgendes festhalten: Der Einbezug der bislang eher vernachlässigten Perspektiven von Schüler:innen mit Hilfe von Gruppendiskussionen erzeugt einen beachtlichen (Mehr-)Wert für die Gewinnung von Erkenntnissen zu den Prozessstrukturen von Schule und Unterricht. So ermöglicht die Gestaltung des Gruppendiskurses nach dem Prinzip der „Offenheit gegenüber den Kontextuierungen der Erforschten“ (Bohnsack 2005, S. 70) einen (partiellen) Blick auf die *Genese* der Phänomene von Schule und Unterricht. In unserem Fallbeispiel der *Gruppe Blau* zeichnet sich etwa eine spezifische Verwobenheit der Prozessstrukturen des Unterrichts mit der (mehrdimensionalen) konjunktiven Ebene der Peer-Kultur ab. Diesbezüglich kann dann das im Rahmen der Unterrichtsvideografien beobachtbare Zurückziehen von Wortmeldungen als Reaktion sowohl auf die starke Reglementierung der Interaktionssituation durch die Klassenlehrerin als auch auf die Bewertungen der Mitschüler:innen interpretiert werden – letzteres wird erst durch das Material der Gruppendiskussion ersichtlich. In diesem Zusammenhang lässt sich mit Rekurs auf Niklas Luhmann herausstellen, dass „die Insider-Perspektive dessen, der die Systemgeschichte miterlebt hat, mehr Wissen vermittelt [...], als allgemein selbstverständlich und für Außenstehende zugänglich wäre“ (Luhmann 1975, zit. in Bohnsack 2020, S. 45-46). Dabei kann die spezifische Konflikthaftigkeit zwischen den Schülern der *Gruppe Blau*, die sich im Schuljahresverlauf für diesen Klassenzusammenhang, wie dargelegt, weiter steigert, über die von ihnen erbrachten Erzählungen und Beschreibungen auch als *Produkt der (Unterrichts-)Interaktion* verstanden werden (vgl. Kap. 3.3).

Bohnsack (2020, S. 71) hat außerdem im Rahmen der *Praxeologischen Wissenssoziologie* herausgestellt, dass sich „Akteurs- und Interaktionsperspektive [...] partiell auch wechselseitig zu validieren“ vermögen. Der Einbezug von Daten zu Perspektiven von Lehrpersonen *und* zu unterrichtlichen Interaktionen ist in der Schulforschung, die mit der *Dokumentarischen Methode* arbeitet, bereits gewinnbringend vorgenommen worden (vgl. z. B. Bonnet & Hericks 2020). Dabei kommt u. E. der Schüler:innen-Perspektive in der Schul- und Unterrichtsforschung auch und gerade deshalb eine besondere Bedeutung zu, da sie die Adressat:innen der Bildungsorganisationen sind, auf die sich die jeweiligen Lehr-Lern-Arrangements ausrichten haben. Zudem sind deren Perspektiven auf Grund der organisational bedingten asymmetrischen Rollenkonstellation im Schulalltag eher der Gefahr ausgesetzt, unterbelichtet zu bleiben. Dies trifft umso mehr auf den hier exemplarisch herangezogenen Gegenstandsbereich der Schüler:innenforschung im Kontext von inklusiven Settings zu (vgl. Tervooren 2016, S. 572). Die Schulforschung hat sich u. E. dieser Spezifik ihres Feldes zu stellen.

In Bezug auf das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsmethode zur Erfassung der Sichtweisen von Schüler:innen lassen sich jedoch auch Grenzen aufzeigen. Unsere, auf deren Erfahrungen gerichteten Diskussionen zum Lehr-Lernsetting, zu unterrichtlichen Interaktionen und der Bewältigung der an die Schüler:innen gestellten Anforderungen boten zwar Einblicke in deren unterrichtsbezogenen konjunktiven Erfahrungen, Problemlagen und Orientierungen, allerdings stießen die Gruppen auch auf Grenzen der Erzählbarkeit ihrer alltäglichen unterrichtlichen (Lern-)Erfahrungen. Daher erachten wir den Einbezug von Videographien für bedeutend, um dem unterrichtlichen Schüler:innen-Handeln im alltäglichen Vollzug bzw. der vielschichtigen Prozessstruktur unterrichtlicher Interaktionen auf die Spur zu kommen (vgl. hierzu: Papke & Wagner-Willi 2024) – auch wenn Videografien stets selektive empirische Daten liefern und i. d. S. *blinde Flecken* verbleiben (vgl. Wagner-Willi 2005).

Resümierend hat die Erforschung der Perspektiven von Schüler:innen, deren Bezeichnung sich aus der Mitgliedschaft in der schulischen Bildungsorganisation verdankt, den organisationalen Kontext ihrer Genese zu berücksichtigen. Hierbei betont Bohnsack (2020, S. 42): „Klient:innen wie Professionelle sind hinsichtlich ihrer je spezifischen Identität und ihres je spezifischen Habitus im Kern das Produkt der sich konstituierenden Erfahrungsräume resp. ‚Eigenprodukt des Kommunikationssystems‘ (Luhmann 2020: 30)“. In dieser Hinsicht wird die

„Bedeutung des Prozesscharakters, also der Interaktions- oder auch Gruppendynamik, und die in dieser Hinsicht erforderliche Sensibilität der Professionellen im Umgang mit dem daraus erwachsenden ‚Systemgedächtnis‘ (Luhmann 1975a: 26) [...] – zumeist unterschätzt und ist mit dem eher statischen Begriff des ‚Arbeitsbündnisses‘ [...] kaum zu fassen“ (Bohnsack 2020, S. 42).

Zwar ist das Konzept des ‚Arbeitsbündnisses‘ als in vielfältigen Spannungsverhältnissen stehend sowie dialektisch gedacht, doch diskutieren hierzu etwa auch Werner Helsper und Merle Hummrich (2008, S. 62), dass die „Prozessperspektive“ lange Zeit „zu wenig beachtet worden“ ist. Diesbezüglich verweist Bohnsack (2020, S. 80) auf eine „Hierarchisierung des Arbeitsbündnisses im Sinne des strukturtheoretischen Ansatzes“, in deren Rahmen der Klientel von vornherein ein geringes Maß an Autonomie zugesprochen wird. So konstatiert er eine Verhaftung der Konzeption Ulrich Oevermanns (1996, vgl. S. 154) auf einer Stufe der ‚konventionellen‘ Moral, welche ‚postkonventionelle‘ Ausprägungen zu wenig einschließt (vgl. Bohnsack 2020, S. 80). Im Hinblick auf letztere stellt er heraus: „Derartige diskursethische Prinzipien [...] legen die Klientel nicht auf die normativen Autonomievorstellungen seitens der beruflichen Akteur:innen fest“ (ebd.) und eröffnen die Möglichkeiten „einer *reflexiven* Autonomie“ (ebd., Herv. i. Orig.). Das Konzept der *konstituierenden Rahmung* bietet hier, wie entlang der Fallbeispiele ausgeführt, eine *praxeologisch-wissensoziologisch* fundierte Möglichkeit, den Anteil der Schüler:innen am *interaktiven Produkt* eines *professionalisierten Milieus* (vgl. Bohnsack 2024) zu fassen.

Literatur

- Bohnsack, R. (2024). Konstituierende Rahmung, sozialisatorische Interaktion und konjunktiver Erfahrungsraum. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis* (S. 17-63). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Leverkusen: UTB.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), S. 63-81.
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015). *Dokumentarische Video- und Filminterpretation*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht*. Tübingen: Narr.
- Breidenstein, G. (2022). Peer-Interaktion und Peer-Kultur im Kontext von Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1337-1356). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (6), S. 869-887.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse*. Weinheim/München: Juventa.
- Dieth, E. (1986). *Schwyzertütschi Dialäktschrift*. Aarau: Sauerländer.
- Fritzsche, B. (2015). Wenn niemand zu Schaden kommen darf. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 15 (2), S. 173-190.
- Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S.131-152). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

- Goffmann, E. (1973). *Asyle – über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hackbarth, A. (2016). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2000). Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen – Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (5), S. 663-666.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule* (S. 43-72). Wiesbaden: Springer VS.
- Jahr, D. & Nagel F. (2017). Politikdidaktische Forschung mit der Dokumentarischen Methode. In M. Maier, C. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung* (S. 191-210). Wiesbaden: Springer VS.
- Jansen, T. & Vogd, W. (2022). *Kontexturenanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Köhler, S.-M. (2012). *Freunde, Feinde oder Klassenteam?* Wiesbaden: Springer VS.
- Köpfer, A. & Böing, U. (2017). Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit Assistenzerfahrung auf Schullasistenz. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62 (1), S. 20-32.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martens, M. (2015). Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 15 (2), S. 211-219.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (1), S. 72-90.
- Nentwig-Gesemann, I. (2002). Gruppendiskussionen mit Kindern. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 3 (1), S. 41-63.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Papke, K. (2021). *Organisierte Inklusion?* (Kurzbeschreibung zum Promotionsprojekt). <https://bildungswissenschaften.unibas.ch/de/doktoratsstudium/dissertationen/katharina-papke/> Zugegriffen: 19. Februar 2023.
- Papke, K. & Wagner-Willi, M. (2024). Professionalisierte Unterrichtsmilieus: zur Herstellung und Bearbeitung einer konstituierenden Rahmung in unterrichtlichen Kooperationen. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis* (S. 141-168). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015). ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16 (2), S. 231-248.
- Tervooren, A. (2016). Inklusion – (k)ein Thema für die Peerforschung? In S.-M. Köhler, K.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 561-576). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner-Willi, M. (2018). Schülerinnen und Schüler: Inklusion und Differenz in mehrdimensionaler Perspektive. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 315-329). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne*. Wiesbaden: VS.
- Wagner-Willi, M. & Zahnd, R. (2020). *Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards – Rekonstruktiver Fallvergleich und partizipative Entwicklung inklusiven Unterrichts*. <https://data.snf.ch/grants/grant/188805> Zugegriffen: 19. Februar 2023.
- Zahnd, R. & Oberholzer, F. (2022). Stolpersteine und Wegweiser auf dem Weg zu inklusiven Lernarrangements. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28 (12), S. 16-23.
- Zinnecker, J. (2000). Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (5), S. 667-690.

Autorinnen

Papke, Katharina, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Wissenssoziologie und Professionsforschung, Inklusive Unterrichtsentwicklung.

E-Mail: katharina.papke@fhnw.ch

Wagner-Willi, Monika, Dr., Dozentin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Arbeitsschwerpunkte: Videobasierte Schul- und Unterrichtsforschung, Inklusive Pädagogik, Dokumentarische Methode.

E-Mail: monika.wagnerwilli@fhnw.ch

Christopher Hempel

Formationen von Orientierungsrahmen. Aushandlungsprozesse bei Schüler:innen zwischen gegenstands-, unterrichts- und peerbezogenen Ansprüchen

Zusammenfassung

Im Beitrag wird ausgehend von den theoretischen Konzepten der Interferenz, Polykontextualität und doppelten Mehrdimensionalität eine Heuristik Dokumentarischer Schüler:innenforschung vorgeschlagen, die das empirische Interesse an der Relationierung von Orientierungsrahmen auf drei Ebenen (Argumente, Prämissen und Logiken) und in drei Dimensionen (fachlich, unterrichtsorganisatorisch, peerbezogen) in den Mittelpunkt stellt. Die Forschungsstrategie wird am Beispiel des Aushandlungsprozesses zwischen Schüler:innen während eines Planspiels im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht illustriert. Im Beispiel verlaufen die Aushandlungen reibungslos, weil die Logik des pragmatischen Erledigens des durch das Planspiel vermittelten Handlungsauftrags die Praxis der Schüler:innen dominiert.

Schlagworte

Schülerjob, Dokumentarische Methode, Polykontextualität, Unterrichtsinteraktion, Planspiel

Abstract

Formations of orientation frames. Negotiation processes among students between subject-related, teaching-related and peer-related demands

Based on the theoretical concepts of interference, polycontextuality, and doubled multidimensionality, this paper proposes a heuristic of documentary research on school students that focuses on the empirical interest in relating frames of orientation on three levels (arguments, premises and logics) and in three dimensions (subject-related, instructional organization, peer-related). This research concept is illustrated by the example of the negotiation process between students during a simulation in a social science classroom. In this example, negotiation proceeds frictionless because the logic of pragmatic

execution of the task imposed by the simulation dominates the students' practice.

Keywords

Research on School Students, Documentary Method, Polycontextuality, Classroom Interaction, Simulation Game

1 Einleitung

Kein Kind wird als Schüler:in geboren, sondern mit Beginn der Schullaufbahn als solche:r erstmals adressiert und mehr oder weniger mühsam – in Abhängigkeit etwa von der Passung zum familiären Herkunftsmilieu – sozialisiert, indem schulische Anforderungen erfahren und zunehmend *habitualisiert* bearbeitet werden. Das Kind lernt, sich als Schüler:in gegenüber den vielfältigen Erwartungen seitens der Organisation, seiner Lehrer:innen und Mitschüler:innen in einer bestimmten Weise zu verhalten sowie formalen Regeln und impliziten Gesetzmäßigkeiten zu folgen. Dokumentarische Schüler:innenforschung zielt auf die Rekonstruktion des Zusammenspiels derjenigen *Orientierungsrahmen*, die in *konjunktiven Erfahrungsräumen* in- und außerhalb der Organisation Schule fundiert sind und die alltägliche Praxis des Schüler:inseins in je spezifischer Weise strukturieren.

Damit wird eine erste Setzung deutlich: Schüler:innen sind Kinder und Jugendliche, die in die Organisation Schule eingebunden sind. Das setzt Erhebungsverfahren voraus, die die damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten und -zwänge erfassen. Das sind idealerweise Beobachtungen oder Videografien von Schüler:innenpraktiken, die *in situ* im Unterricht und Schulleben entstehen. Die Bindung Dokumentarischer Schüler:innenforschung an die Organisation Schule bedingt zudem eine intensive Auseinandersetzung mit den dynamischen Weiterentwicklungen in und um die praxeologische Wissenssoziologie, die die Besonderheiten *organisationaler* Praxis betreffen. Eine solche Entwicklung sieht dieser Text im Versuch, statt der *einen* Logik der Praxis oder *des* Orientierungsrahmens einer bestimmten Gruppe die mitunter spannungsreiche Relationierung unterschiedlicher Normen, Prämissen und Logiken theoretisch zu fundieren und empirisch zu rekonstruieren. Der Beitrag plausibilisiert diese These anhand aktueller theoretischer Konzepte und entwickelt ausgehend hiervon eine Heuristik Dokumentarischer Schüler:innenforschung (Kap. 2). Anschließend wird die damit verbundene Forschungsstrategie am Beispiel des Aushandlungsprozesses zwischen Schüler:innen während eines Planspiels im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht illustriert (Kap. 3). Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit (Kap. 4).

2 Zur Konzeption Dokumentarischer Schüler:innenforschung

Im Folgenden (Kap. 2.1) werden also drei Konzepte bzw. methodologische Diskurse skizziert, die die Komplexität unterrichtlicher Praxis zu erfassen suchen. Sie bilden – neben der methodologischen Reflexion eigener Unterrichtsforschung – eine Basis für die Herleitung und Begründung der anschließend dargestellten Heuristik (Kap. 2.2). Diese stellt einen Vorschlag dar, der bestehende Arbeiten der Dokumentarischen Schüler:innenforschung systematisieren hilft und dabei unterstützen kann, neue Forschungsfragen zu formulieren und zu verorten.

2.1 Die ‚Vielstimmigkeit‘ der unterrichtlichen Praxis

Mit dem Begriff des Schülerjobs beschrieb Georg Breidenstein (2006) eine pragmatische und distanzierte Haltung, die das alltägliche Tun von Schüler:innen charakterisiert. Die Ergebnisse der Studie irritierten insbesondere didaktische Sichtweisen auf Unterricht (Breidenstein 2008): Beschrieben wurde die Herstellung von Unterricht als Zusammenhang *sozialer Praktiken*, die diesen als Form aufrechterhalten, auch und gerade, wenn er sich gegenüber seinem eigentlichen Zweck, (fachliches) Lernen zu ermöglichen, verselbstständigt (z. B. auch Meseth et al. 2004). Damit gerieten bereits hier *Verhältnisse* unterschiedlicher Logiken, insbesondere peerkulturelle und unterrichtliche, in den Blick, die Breidenstein (2021) heute programmatisch mit der Metapher der *Interferenz* in den Mittelpunkt praxeologischer Unterrichtsforschung stellt. Leitend ist die Annahme, dass sich Praktiken, die unterschiedlichen Logiken folgen und auf unterschiedliche Handlungsprobleme bezogen sind (unterrichtlich-organisatorische, fachliche oder soziale), im Unterrichtsvollzug überlagern (auch schon May 2015). Sie „können parallel und gleichsinnig verlaufen, können einander verstärken, können aber auch durchaus in Spannung zueinanderstehen oder einander stören“ (Breidenstein 2021, S. 934). Insbesondere *Wechselwirkungen* zwischen Praktiken des fachlichen Lernens (sowie die ihnen zugrundeliegenden fachlichen Praktiken) und Praktiken der Unterrichtsorganisation sollen demnach empirisch fokussiert werden (ebd., S. 943).

Auch die auf der (praxeologischen) Wissenssoziologie basierende Dokumentarische Methode – klassischerweise interessiert am Orientierungsrahmen einer Gruppe, der in einem konjunktiven Erfahrungsraum bzw. Milieu fundiert ist – kannte immer schon die Möglichkeit von *Rahmeninkongruenzen*, die in exkludierenden Diskursmodi auf nicht geteilte Erfahrungsräume verweisen (Przyborski 2004, S. 286ff.). Dass sich mehrere konjunktive Erfahrungsräume und damit auch Orientierungsrahmen nicht nur oppositionell gegenüberstehen, sondern auch *mehrdimensional* nebeneinander koexistieren sowie ‚interferieren‘ können, wurde dann insbesondere in der Dokumentarischen Organisationsforschung hervorgehoben. In Organisationen treffen Mitglieder aufeinander, die unterschiedlichen

Herkunftsmilieus angehören und die mit vielfältigen organisationalen Verhaltenserwartungen konfrontiert werden, die zu bewältigen sind. Arnd-Michael Nohl (2014) systematisierte im Kontext seiner interkulturellen Pädagogik zwei Formen von Milieus: gesellschaftliche Milieus, die durch die Mitglieder ‚von außen‘ in die Organisation hineingetragen werden, und so genannte „Organisationsmilieus“, die in der Organisation „auf der Basis der habitualisierten Anwendung formaler Regeln“ (ebd., S. 194) neu entstehen. Beide Arten von Milieus könnten für sich genommen oder eben in ihrer *wechselseitigen Dynamik* untersucht werden. Durchaus passend dazu erfolgte auch mit der Weiterentwicklung der praxeologischen Wissenssoziologie durch Ralf Bohnsack (2017a) erstens eine Aufwertung des kommunikativen Wissens. Normen und Erwartungen bzw. ‚Organisationsregeln‘ gelten seitdem als „konstitutiv für den konjunktiven Erfahrungsraum“ (ebd., S. 240), obwohl sie in „notorischer Diskrepanz“ (ebd., S. 235) zur Logik der Praxis und dem ihr inhärenten konjunktiven Wissen stehen. Ein Orientierungsrahmen im weiteren Sinne umfasst dann den habitualisierten Umgang mit eben dieser Diskrepanz. Zweitens wird eine *doppelte Mehrdimensionalität* von Erfahrungsräumen in Organisationen angenommen, die die Differenzierung bei Nohl aufgreift: Man habe bei der Forschung in Organisationen nicht nur der „Mehrdimensionalität [...] gesellschaftlicher Milieus Rechnung zu tragen (im Hinblick auf ihre Mitglieder wie auch ihre Klientel), sondern ebenso auch der Mehrdimensionalität ihrer internen konjunktiven Erfahrungsräume, der Organisationsmilieus“ (ebd., S. 248).

In der Dokumentarischen (Fach-)Unterrichtsforschung ist diese Unterscheidung zwischen gesellschaftlichen und organisationalen Milieus durchaus etabliert: Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi (2016) untersuchen Unterrichtsmilieus (hinsichtlich der Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen) als Organisationsmilieus, in denen es „den Beteiligten [...] mit ihren heterogenen milieuspezifischen Erfahrungen gelingt, einen konjunktiven Erfahrungsraum hervorzubringen“ (ebd., S. 77). Andreas Bonnet (2009) analysiert Schüler:innendiskussionen im bilingualen Chemieunterricht als kollektive Praxis, in der „die mitgebrachten Orientierungen der Akteure notgedrungen miteinander wechselwirken“ (ebd., S. 224) und so einen neuen konjunktiven Erfahrungsraum (auch hier: ein Unterrichtsmilieu) hervorbringen. Christopher Hempel, Marcus Heinz und Dieter Koop (2017) rekonstruieren Modi der Gegenstandskonstitution im Politikunterricht, die von der Distanz zu den außerschulischen Erfahrungen der Schüler:innen einerseits und der unterrichtlichen Diskursorganisation andererseits abhängen. Die Autoren zeigen so z. B., wie gegenstandsbezogene Rahmeninkongruenzen, die potenziell kontroverse Aushandlungen evozieren, durch eingespielte Interaktionsmuster des Unterrichts eingeebnet und ‚harmonisiert‘ werden.

Schließlich hat Werner Vogd (2011) die Dokumentarische Methode mit systemtheoretischen Konzepten verknüpft und dabei den Begriff der *Polykontextualität* ins Zentrum gestellt. Der Begriff meint, dass organisationale Praxis „stets damit beschäftigt [ist], verschiedene gesellschaftliche Rationalitäten, professionelle Logiken, mikropolitische Erwägungen, persönliche Netzwerke, unterschiedliche sachliche Perspektiven sowie organisationsfremde Werthorizonte zu reflektieren und in eine Beziehung zueinander zu setzen“ (Jansen & Vogd 2017, S. 260). Das Zitat verdeutlicht, dass nicht nur das explizite Wissen „handlungsauffordernde“ (ebd., S. 263) Bedeutung erhält, die klare Dichotomie zwischen kommunikativ und konjunktiv also mindestens abgeschwächt wird. Auch wird die Mehrdimensionalität oder Mehrdeutigkeit organisationaler Praxis zur konstitutiven Grundannahme und die *Relationierung* zum primären Gegenstand der empirischen Rekonstruktion. Das Organisationsmilieu entsteht folglich daraus, dass bestimmte Orientierungsrahmen, die hier Kontexturen heißen, in ein Verhältnis gesetzt werden. Kontexturen sind in der Systemtheorie Muster der Kommunikation, die bezogen auf ein bestimmtes Medium binär codiert sind. Sie erlauben bestimmte kommunikative Anschlussmöglichkeiten, schließen andere aus und reproduzieren sich hierüber selbst (Vogd 2011, S. 113ff.). In Organisationen koexistieren also mehrere Kontexturen als jeweils binär strukturierte Logiken, die mit anderen in Spannung stehen, aber auf je spezifische Weise mit ihnen „verschachtelt“ sind (Jansen & Vogd 2017, S. 265).

Diese *Arrangements* sind Gegenstand der Kontexturanalyse, die auf der Dokumentarischen Methode basiert und aus ihr heraus entwickelt wurde (Vogd & Harth 2019). Im Mittelpunkt der reflektierenden Interpretation stehen hier die sogenannten transjunktionalen Operationen, die den Wechsel zwischen Kontexturen über verschiedene Formen der Abgrenzung (Rejektionen) anzeigen und damit *Verhältnissetzungen* hervorbringen. Die Kontexturanalyse fokussiert also „diejenigen Praxen, die heterogene Perspektiven in ein Arrangement zu bringen haben“ und „gestattet es entsprechend, systemisch spannungsgeladene, auf unterschiedliche Positionen und Wertbezüge verteilte Verhältnisse systematisch zu untersuchen.“ (ebd., Absatz 91). Die Perspektive einer Polykontextualität wird seitens der Dokumentarischen Unterrichtsforschung in den eigenen Theorierahmen integriert (Asbrand & Martens 2018). Zudem gibt es erste Ansätze, die Kontexturanalyse als eigenständige Methode der Fachunterrichtsforschung zu etablieren und anzuwenden (Hempel & Herfter 2021). Hier kann beispielsweise gezeigt werden, wie in Gruppenarbeiten zwischen Schüler:innen die Kontexturen des politischen Lernens, der politischen Diskussion, der Politikwissenschaft und schließlich – in dominanter Weise – der didaktischen Verwaltung aufeinander bezogen sind.

Die drei dargestellten Ansätze unterscheiden sich in ihren grundlagentheoretischen Bezügen (Praxeologie, Wissenssoziologie, Systemtheorie) und ihrem Gegenstand (Praktiken, Orientierungsrahmen, Arrangements an Kontexturen).

Sie konvergieren aber dahingehend, dass sie die *Vielstimmigkeit* unterrichtlicher Praxis betonen und die Wechselwirkungen zwischen diesen Stimmen bzw. deren Integration in ein spezifisches ‚Unterrichtsmilieu‘ oder eine ‚Verbundkontextur‘ empirisch in den Blick nehmen wollen. Auf Basis der Auseinandersetzung mit diesen Forschungslinien wird im Folgenden eine Heuristik vorgeschlagen, die die Dokumentarische Schüler:innenforschung als Analyse der *Formation von Orientierungsrahmen* entwirft. Sie integriert die verschiedenen Bezüge und fokussiert sie konsequent auf den Forschungsgegenstand der Praxis von Schüler:innen im Kontext von Unterricht. Dabei werden mit ‚Argumenten‘, ‚Prämissen‘ und ‚Logiken‘ auch drei Begriffe eingeführt und verwendet, die die Unterscheidung differenter Arten von Orientierungsrahmen zugleich hervorheben und sprachlich vereinfachen sollen.

2.2 Formationen von Orientierungsrahmen – eine Heuristik

In der nachfolgend abgebildeten Heuristik (siehe Abb. 1) werden Orientierungsmuster (Argumente) sowie Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (Bohnsack 2017a, S. 239) auf zwei Ebenen (Prämissen und Logiken) und in drei Dimensionen (fachlich, didaktisch/unterrichtsorganisatorisch, peerbezogen) unterschieden.



Abb. 1: Heuristik Dokumentarischer Schüler:innenforschung (d. Vf.)

Im Mittelpunkt des Interesses steht das praktische Tun der Schüler:innen im Unterricht. Dieses Tun ist auf einen fachlich formatierten Gegenstand bezogen, der

in einer spezifischen, didaktisch formatierten Weise (und unter der Bedingung vielfältiger sozialer Beziehungen in der Klasse) bearbeitet wird. Die Unterscheidung zwischen Inhalt und Struktur unterrichtlicher Interaktion ist in der dokumentarischen Fachunterrichtsforschung bekannt und wichtig (Jahr 2022), weil je nach Beobachtungsfokus geteilte oder differente Orientierungsrahmen rekonstruiert werden können, die auf (dis)konjunktive Erfahrungsräume verweisen. So kann es zum Beispiel sein, dass eine Gruppe von Schüler:innen eine didaktisch induzierte Praxis des politischen Argumentierens aufführt, die in ihrer *Struktur* auf einen geteilten Orientierungsrahmen verweist (z. B. die anderen argumentativ zu überzeugen). *Inhaltlich* kann die Aushandlung aber durch divergierende Orientierungen charakterisiert sein, wenn z. B. Pandemiebewältigung hier als ökonomische und da als epidemiologische Herausforderung gerahmt wird (Hempel 2022). Daher umfasst die Heuristik Orientierungsrahmen auf den drei genannten Dimensionen, die unabhängig oder in ihrem Zusammenspiel, ihrer Überlagerung und gegenseitigen Formatierung untersucht werden können.

Das bedeutet auch, dass in *allen drei* Dimensionen mit impliziten, konjunktiven Wissensbeständen gerechnet werden kann. Andreas Bonnet (2009, S. 223f.) kopelte die Unterscheidung zwischen Inhalt und Struktur unterrichtlicher Interaktion noch an die Begriffe kommunikativ (Inhalt) und konjunktiv (Struktur), was im Lichte der Heuristik als theoretische Engführung erscheint. Sabine Thormann (2012) fand in ihrer Studie zwar unterscheidbare Interaktionsmuster, aber keine geteilten Orientierungsrahmen bezüglich der verhandelten Inhalte, was empirisch möglich (siehe auch das Fallbeispiel in diesem Beitrag), aber eben nicht zwingend ist.

Prinzipiell lassen sich neben den genannten Dimensionen verschiedene Arten von Orientierungen unterscheiden, deren Rekonstruktion nicht zuletzt von der Anlage der Forschung abhängt. In der hier vorgeschlagenen Heuristik werden die Begriffe „Argumente“, ‚Prämissen‘ und ‚Logiken‘ differenziert:

Argumente

Argumente sind Orientierungsmuster, die auf der kommunikativen Ebene des Sprechens oder Schreibens über einen fachlichen Gegenstand, den Unterricht als solchen oder das Zusammenleben in der Klasse liegen. Sie werden expliziert und können im Zuge der formulierenden Interpretation zusammenfassend wiedergegeben werden. Im Unterricht spielen Argumentationsmuster besonders in der fachlichen Dimension eine bedeutende Rolle: Sie beziehen sich auf den Gegenstand des Unterrichts, der häufig als theoretisches Wissen zu rezipieren ist, ohne dass eigene Sichtweisen und Erfahrungen der Schüler:innen (und damit auch die Möglichkeit, Prämissen zu rekonstruieren) Eingang in das Unterrichtsgeschehen finden.

Prämissen

Prämissen sind Orientierungsrahmen, die als milieuspezifische Perspektive das (erzählende oder beschreibende) Sprechen oder Schreiben über einen fachlichen Gegenstand, den Unterricht oder die Klassengemeinschaft strukturieren. Der Zugang zu diesen Orientierungsrahmen erfolgt im Zuge der reflektierenden Interpretation über die *proponierte Performanz*, also Darstellungen alltäglicher Praxis und Erfahrungen (Bohnsack 2017b, S. 93). Dazu muss es im Unterricht Gelegenheiten geben oder müssen in Gruppendiskussionen ‚künstliche‘ Gelegenheiten geschaffen werden. Besonders relevant sind gegenstandsbezogene Prämissen in der fachlichen Dimension, die sich unmittelbar als Lernvoraussetzungen begreifen lassen.

Logiken

Logiken sind Orientierungsrahmen, die sich – in Auseinandersetzung mit fachlichen, unterrichtlichen oder peerbezogenen Anforderungen – auf die Struktur einer Praxis selbst beziehen. Der Zugang erfolgt im Zuge der reflektierenden Interpretation über die *performative Performanz*, also die Beobachtung des Tuns der Schüler:innen im Unterricht selbst (ebd.). Sie basieren nicht notwendigerweise, aber häufig auf der konjunktiven Erfahrung des alltäglichen Schulbesuchs, sind also Ausdruck eines Unterrichtsmilieus.

Prämissen und Logiken sind jeweils – als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne – auf spezifische Normen und Erwartungen bezogen und können in jeder Dimension sowohl in gesellschaftlichen als auch organisationalen Erfahrungsräumen fundiert, also Orientierungsrahmen *im* und *des* Unterrichts, sein. Auch hier ein Beispiel, bei dem eine spezifische Logik des Unterrichts dominant wird: Auf der didaktischen bzw. unterrichtsorganisatorischen Dimension arbeiten sich die Schüler:innen an den unterrichtlichen Arbeitsaufträgen auf eine Art und Weise ab, die durch eine ausgeprägte *Produktionsorientierung* geprägt ist. Sie findet ihren Ausdruck im Sammeln und Niederschreiben von Ergebnissen auf einer Folie, ohne dass die gesammelten Stichworte durchdacht, diskutiert oder verstanden werden müssen. Damit wird die fachliche Praxis des Argumentierens und der eigenen Urteilsbildung, die die Lehrkraft auch als unterrichtliche Anforderung positioniert, praktisch unterlaufen (Hempel & Jahr 2024).

Die hier vorgelegte Heuristik dient dazu, mögliche Erkenntnisinteressen Dokumentarischer Schüler:innenforschung zu ordnen. Mit der Unterscheidung von zwei Ebenen¹ und drei Dimensionen sind insgesamt sechs Schwerpunktsetzungen denkbar, die für sich oder in ihrem Zusammenspiel analysiert werden können. Für die isolierte Betrachtungsweise einer Schwerpunktsetzung wird der Begriff

1 Argumente sind noch keine Orientierungsrahmen, sodass für ein ausschließliches Interesse an ihnen andere Methoden, wie die qualitative Inhaltsanalyse, geeigneter erscheinen.

Fokussierung vorgeschlagen, für die Analyse des Zusammenspiels von zwei oder mehr Orientierungsrahmen der Begriff *Relationierung*. Exemplarisch werden drei Studien Dokumentarischer Schüler:innenforschung zitiert und eingeordnet:

Fokussierung: Prämissen in der fachlichen Dimension

Vor allem in den Fachdidaktiken ist eine Dokumentarische Schüler:innenforschung verbreitet, die sich auf (vor-)fachliche, gegenstandsbezogene Prämissen bezieht, diese anhand von Unterrichtsgesprächen oder Gruppendiskussionen mit Schüler:innen erhebt und die ihre Ergebnisse als Lern- oder Unterrichtsvoraussetzungen reflektiert. Eine beispielhafte Studie aus der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik ist die Arbeit von Sophie Schmitt (2017), die die Orientierungen von Schüler:innen zum Gegenstandsbereich „Arbeit und Arbeitslosigkeit“ rekonstruiert.

Fokussierung: Logiken in der didaktischen/unterrichtsorganisatorischen Dimension

Gegenüber diesen typisch fachdidaktischen Erkenntnisinteressen interessiert sich die erziehungswissenschaftliche Dokumentarische Schüler:innenforschung stärker für die Funktionslogiken des Unterrichts, wie sie nicht zuletzt durch didaktische Entscheidungen präfiguriert werden. In solchen Studien wird Unterricht zumeist videographiert und ist für die Dokumentarische Analyse damit in hinreichender Komplexität erhoben. Beispielhaft soll hier auf die Studie von Matthias Martens und Barbara Asbrand (2021) verwiesen werden, die – im Anschluss an Breidensteins Begriff des „Schülerjobs“ – auf Basis ihrer Unterrichtsanalysen eine Orientierung an (distanzierter, pragmatischer) Aufgabenerledigung als Basistypik herausarbeiten und ausdifferenzieren. Sie reflektieren die Mehrdimensionalität des Schüler:innenhabitus, fokussieren dann aber bewusst auf diejenige Dimension, die sich auf die „spezifische[n] Bewältigungsmuster“ (ebd., S. 59) unterrichtlicher Anforderungen bezieht.

Relationierung: Logiken in der fachlichen, didaktischen und peerbezogenen Dimension

Als Relationierung wird die Forschungsstrategie bezeichnet, die einzelne Orientierungskomponenten oder -rahmen von Schüler:innen auf mehreren Dimensionen herausarbeitet und primär auf deren Formation, d. h. auf die Art und Weise, wie sie praktisch arrangiert sind und sich so gegenseitig überlagern und formatieren, zielt. Diese Forschungsstrategie benötigt und ermöglicht eine hohe Auflösung und eignet sich insbesondere für eine (einzel-)fallbezogene Forschung, die die Komplexität von Schüler:innenpraxis zu verstehen sucht. Sie kann aufgrund ihrer konstitutiven Mehrdimensionalität Ausgangspunkt einer relationalen Typenbildung (Nohl 2013) sein, die systematisch Zusammenhänge zwischen den Orientierungsrahmen unterschiedlicher Dimensionen typisiert.

Eine Studie, die sich der Dokumentarischen Analyse mehrdimensional strukturierter Unterrichtsmilieus annimmt, ist David Jahrs „Politik der Schulklasse“ (Jahr 2022). Er rekonstruiert die fachliche (hier: politische) Handlungspraxis von Schulklassen, wie sie sich in Auseinandersetzung mit dem unterrichtlichen Auftrag – der Simulation einer Dorfgründung – und in Abhängigkeit von den etablierten sozialen Beziehungen zwischen den Peers konstituiert. Er verknüpft zur Analyse des organisationalen Interaktionszusammenhangs der Schulklasse die beiden Logiken der „Peer-Kultur und offizielle[n] Unterrichtsordnung“ (ebd., S. 100).

3 Fallanalyse zu politischen Aushandlungen zwischen Schüler:innen

Im Folgenden wird beispielhaft an die Forschungsstrategie der Relationierung angeknüpft, indem eine Unterrichtssituation aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht auf Basis der oben skizzierten Heuristik dokumentarisch interpretiert wird.

3.1 Kontext: Planspiel zur Pandemiebewältigung

Im Entwicklungs- und Forschungsprojekt „Pandemiebewältigung im Planspiel“, aus dem die nachfolgend interpretierte Unterrichtssituation stammt, wurde ein Planspiel entworfen, bei dem Schüler:innen die Rollen von Regierungsmitgliedern aus Bund und Ländern übernehmen und in Auseinandersetzung mit ihren Rollenkarten und den aufeinander aufbauenden Szenarien Entscheidungen zum Umgang mit der Corona-Pandemie treffen (Hempel 2021).² In diesem Planspiel werden dabei mehrfach zwei Phasen durchlaufen, in denen Aushandlungsprozesse zwischen den Schüler:innen (in ihren Rollen) provoziert werden: Zunächst gilt es, sich innerhalb der jeweiligen Bundes- bzw. Landesregierung (nicht-öffentlich) auf eine Strategie zu verständigen. Anschließend wird die zur Zeit der Corona-Pandemie politisch entscheidende Bund-Länder-Konferenz (Münch 2020) simuliert, in der die jeweiligen Ministerpräsident:innen ihre Strategie (klassen-)öffentlich präsentieren, untereinander aushandeln und schließlich Entscheidungen treffen, die dann im Planspiel auch zu Konsequenzen führen.

2 Das Projekt wurde in Zusammenarbeit mit dem Landesverband Sachsen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung durchgeführt und durch das Sächsische Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt im Rahmen des Programms „Weltoffenes Sachsen“ finanziell gefördert. Für ihre Mitarbeit und Unterstützung ist Max Jakob Hansmann, Philipp Dieckmann, Lukas Lehmann, Thomas Stackfleth, Ariane Hinneburg, Björn Wagner und Sybille Reinhardt zu danken.

Die fachdidaktische Konzeption orientiert sich am Prinzip der *Konfliktorientierung* (Reinhardt 2020, S. 207) angesichts unterschiedlicher Positionen und Perspektiven, die einerseits von den Schüler:innen aufgrund eigener Erfahrungen in den Unterricht hineingetragen und andererseits über die Vorgaben und Erwartungen in den Rollenkarten unterrichtlich evoziert werden. Damit wird deutlich, dass (aus-)handlungsleitende Orientierungsrahmen auf *mehreren* Dimensionen potenziell relevant werden, die nicht zuletzt in der bekannten Schwierigkeit transpersonaler *Perspektivenübernahme* in Planspielen begründet liegen (Petrik 2017). Exemplarisch: Der Unterrichtsgegenstand betrifft Schüler:innen und ihre Familien persönlich, die in der milieuspezifischen Verarbeitung dieser Erfahrungen ausgeprägten Prämissen können genauso dominant werden wie diejenigen, die sie in Ausführung des unterrichtlichen Arbeitsauftrages nur simulieren. Die Aushandlungen können stärker dem unterrichtlich vorgesehenen Skript folgen und ggf. als erwünscht wahrgenommene Kompromissfindung inszenieren oder in die fachliche Logik des Debattierens münden, bei der es darum geht, andere tatsächlich argumentativ zu überzeugen. Sie können professionell-distanziert ablaufen, indem sich die beteiligten Schüler:innen konsequent in ihren Rollen bewegen und gegenseitig adressieren, oder – wenn sie hieran scheitern – von den Peerbeziehungen in der Klasse beeinflusst und überformt werden.

Das Planspiel wurde in insgesamt vier Schulklassen des neunten Jahrgangs an einem Gymnasium und einer Realschule in Sachsen im Rahmen je eines Projekt-tages durchgeführt. Dabei wurden die klassenöffentlichen Bund-Länder-Konferenzen videografiert sowie die nicht-öffentlichen Aushandlungen in ausgewählten Gruppen audiografiert. Die dabei entstandenen Daten ermöglichen – mit einem Schwerpunkt auf der verbalen Interaktion – einen Zugang zur Praxis der krisenbezogenen Aushandlung zwischen Schüler:innen im Rahmen von Unterricht und stehen für Auswertungen, insbesondere auch als empirische Basis für studentische Abschlussarbeiten, zur Verfügung. Zum Zweck der Illustration der in diesem Beitrag dargestellten Dokumentarischen Schüler:innenforschung wird eine Situation aus den videografierten Bund-Länder-Konferenzen unter den folgenden Fragestellungen analysiert:

- a) Wie, d. h. auf Basis welcher Prämissen und im Kontext welcher Logiken, gestalten Schüler:innen die Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse im Rahmen des Planspiels zur Corona-Pandemie?
- b) Wie sind diese unterschiedlichen Prämissen und Logiken miteinander ver-schränkt, wie lässt sich ihre ‚Formation‘ charakterisieren?

Die Auswertung erfolgt fallbezogen in Orientierung an den Schritten der Dokumentarischen Analyse von Fachunterricht (Jahr 2021, S. 169f.): Zunächst wird das nach Unterrichtsphasen sortierte Audio- und Videomaterial mittels thematischer Verläufe strukturiert und auf dieser Basis geeignete Passagen ausgewählt. Die

nachfolgend analysierte Passage steht am Beginn der inhaltlichen Aushandlung, hier wird die Logik etabliert, die sich auch im weiteren Verlauf der Konferenz als typisch herausstellt. Die Analyse selbst beginnt mit einer Kontextinterpretation, die Unterrichtsauftrag und materielles Setting umfasst. Dieser Kontext, oben nur knapp skizziert, setzt Anforderungen und propositionale Gehalte, schließlich sprechen die am Unterricht Beteiligten nicht ‚einfach so‘ miteinander (Hempel & Jahr 2024). Es folgt die schrittweise entwickelte Interpretation, die *formulierend* Inhalte als Argumente und *reflektierend* Rahmungen als Prämissen und Logiken herausarbeitet. Dabei erfolgt hier eine in erster Linie pragmatisch begründete Beschränkung auf die verbale Interaktion. Die reflektierende Interpretation wird zudem, vor dem Hintergrund der oben dargestellten theoretischen Annahmen, *mehrdimensional* vorgenommen. Das bedeutet, dass nicht nur ein Orientierungsgehalt herausgearbeitet und die hierauf bezogene Diskursorganisation rekonstruiert wird. Stattdessen können sich in einer Äußerung auch mehrere Orientierungsgehalte auf unterschiedlichen Dimensionen dokumentieren, an die je unterschiedlich angeschlossen wird. Die Ergebnisse werden schließlich in Form einer Fallbeschreibung zusammengefasst.³

3.2 Beispielanalyse: Die Inszenierung einer Kontroverse

Die nachfolgend ausgewählte Situation stammt aus der ersten durchgeführten Bund-Länder-Konferenz einer neunten Gymnasialklasse und folgt auf die Vorstellung der Teilnehmer:innen. Hier ist es Franz in seiner Rolle als Bundeskanzler, der das Gespräch über Bedingungen zur Vermeidung vollständiger Schulschließungen initiiert:⁴

Franz: Das erste Thema, was auch ähm sehr wichtig ist, dass es auch um die Zukunft unseres Landes geht ist die Bildung. Wir also- ich mein die Position der Bundesregierung ist im Bildungsbereich, dass wir zu teilweisen Schulschließungen kommen, dabei hat die Priorität, natürlich dass die Schulbildung sichergestellt werden muss, da ähm (.) wir zurzeit quasi das klassische immer auf diesen Frontalunterricht innerhalb der Schule- und wir würden dadurch, da die Bildung auch eine Kernkompetenz der Länder ist natürlich auf die (.) Interessen der Länder sehr gerne eingehen (.) °würden°. (.) Wie is- wär'n eure Positionen dazu?

Transkriptauszug 1: Zeile 21-28

Franz referiert nicht seine persönliche Sicht, sondern bemüht sich bewusst um ein Sprechen als Bundeskanzler, wie seine Selbstberichtigung nach Verwendung der ersten Person Plural zeigt. Er duzt seine Mitschüler:innen zwar abschließend, adressiert sie aber zuvor in ihrer institutionellen Zuständigkeit. Mit dem Vorschlag

3 Die einzelnen Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode können ganz allgemein bei Bohnsack (2021) oder bezogen auf Unterricht und Schüler:innenhandeln bei Jahr (2021) sowie Asbrand und Martens (2018) genauer nachgelesen werden.

4 Die Transkription orientiert sich am Transkriptionssystem „TiQ“ (Talk in Qualitative Social Research).

einer „teilweisen Schulschließung“ formuliert er einen klaren, bereits kompromissorientierten Vorschlag, den er – was etwas überzogen wirkt – mit nicht weniger als dem nationalen Interesse begründet und für den er um Zustimmung (deren eigentliche Notwendigkeit etwas im Vagen bleibt) wirbt. Inhaltlich proponiert er also Schulbildung unter allen Umständen zu ermöglichen. Sein Argument ist dabei eingebunden in die Logik des Planspielsettings: Unter größtmöglicher Überspielung der tatsächlichen Peerbeziehungen eine (fiktive) institutionelle Rolle auszufüllen, die eine politische Agenda setzt und diesbezüglichen Verhandlungsbedarf antizipiert.

Moritz: Ja, wir wolln dass (.) quasi (.) ne Maskenpflicht in der Schule gilt und (.) dass zwei- bis dreimal pro Woche getestet wird. (.) Ja und dass dann halt, wenn das dann weiter besteht, dass dann bei höheren Inzidenzen Wechselunterricht ist, (.) damit dann halt sehr viel Frontalunterricht nicht äh (.) dass den dann halt nicht mehr gibt. Ja und dann soll auch nur ein Schüler pro Bank sitzen und alle 45 Minuten generell soll eine Stoßlüftung durchgeführt werden.

Franz: Also Sie wollen sozusagen mit ab- mit Hygienemaßnahmen alles (.) so halten, dass die Schulen zumindest in einer Teilöffnung bleiben können.

Moritz: Genau.

Transkriptauszug 2: Zeile 29-37

Moritz nimmt die Adressierung an und referiert einen recht konkreten Katalog an Maßnahmen, die als Forderungen in den Raum gestellt werden. Dabei differenziert er den von Franz proponierten Orientierungsgehalt, indem der Schulbildung Bedingungen gesetzt werden – nämlich wenn durch Vorsichtsmaßnahmen Ansteckungen verhindert werden und Inzidenzen nicht weiter ansteigen. Franz integriert diese unter „Hygienemaßnahmen“ subsumierten Bedingungen dann in die von ihm propionierte Orientierung, indem sie als Beitrag zur Absicherung der (teil-)geöffneten Schule vereinnahmt werden. Mit der Zustimmung von Moritz ist eine erste Konklusion vollzogen, die am Ende einer unproblematischen Aus- handlung steht: Eine Kontroverse findet nicht statt, die unterschiedlichen Maß- nahmen werden fast schon technokratisch aufgelistet und ‚abgenickt‘.

Franz: Gibt es dazu vielleicht auch andere Positionen gibt es Länder die-

Georg: ↳Ja:

Georg: Unsere Position vom (.) ja ich habe jetzt den Namen von unserem Land vergessen @(.).@ Äh-

Mehrere: @(.).@

Georg: Wir sind für eine (.) Schließung der Bildungseinrichtungen, da dort natürlich mit einer der meisten Kontaktstellen von Menschen ist und wenn jetzt beispielsweise ein Schüler infiziert ist kann der Worst Case passieren, dass wir direkt eine Klassenstufe infiziert haben. Weil jetzt auch schon oft die Rede von Tests waren. Ich (.) bin jedenfalls noch nicht darüber informiert worden das Tests entwickelt wurden. Ich weiß jetzt nicht ob wir uns auch darüber erstmal

Sara: ↳Ja::: ((nickt))

Georg: Gedanken machen sollten. (.) Genau, dass °isses°

Transkriptauszug 3: Zeile 38-48

Georg kündigt auf Nachfrage eine andere Position an – und vergisst dabei den Namen des Bundeslandes, für das er spricht, was für Erheiterung in der Runde sorgt. Insbesondere die Reaktionen auf diesen Fauxpas (das gemeinsame Lachen, das zügige Fortfahren in der Argumentation) zeigen, dass die fehlende Authentizität der Verhandlungsrunde allen bewusst ist, die Schüler:innen aber gewillt sind, das (Plan-)Spiel mitzuspielen und so zu tun, als ginge es hier wirklich um wichtige Entscheidungen, als müsste der „Worst Case“ tatsächlich verhindert werden. In Bezug auf die bisherige Orientierung argumentiert Georg nun oppositionell: Statt Schulen unbedingt offenzuhalten, müssten Infektionen unbedingt verhindert werden, gerade weil die diskutierten Schutzmaßnahmen (Tests) noch gar nicht verfügbar seien.

Franz: Also die Frage ob das praktikabel ist mit den Tests innerhalb der B- innerhalb der Bildungseinrichtungen mmh. Wie gesagt also uns ist es halt wichtig die Bildung muss sichergestellt werden, da es auch eine Kernkompetenz unseres Landes sein muss eine gut gebildete Generation hervorzubringen mhh wie meine unsere Position wäre Teilschließung da wir so am besten mmh äh die Bildung sicherstellen können und trotzdem auch Hygienemaßnahmen einhalten können und die damit das pandemisch- also die pandemische Lage runterdrücken können. Wäre das eine Möglichkeit, auf die wir uns alle hier einigen können?

Alle: Ja

Franz: Dann würde ich das im Bildungsbereich als Beschluss so festhalten, dass wir Teilschließungen machen und wie läh- natürlich Abstandsgebot, Hände waschen, Stoßlüften-

Georg: Maskenpflicht.

Transkriptauszug 4: Zeile 49-59

Angesichts der oppositionellen Bezugnahme Georgs überrascht die nun folgende, einstimmige Entscheidung, die als rituelle Konklusion interpretiert werden kann.⁵ Die Frage nach der Verfügbarkeit von Tests bleibt offen, Franz bezweifelt stattdessen deren Praktikabilität – die zuvor gar nicht Thema war. Er elaboriert erneut die Orientierung der Absicherung von Bildung als Investition in die Zukunft und sieht dies mit dem Vorschlag einer Teilschließung bei gleichzeitiger Umsetzung von Hygienemaßnahmen enaktiert. Er rahmt die Wiederholung seines ursprünglichen Vorschlags als Kompromiss, der von allen validiert und als Beschluss, dem ausdrücklich auch Georg durch die Ergänzung einer Maßnahme (Maskenpflicht) zustimmt, festgehalten wird. Als rituelle Konklusion auf der Ebene der Gegenstandsverhandlung kann diese Interaktionssequenz deshalb gewertet werden, weil die unterschiedlichen Positionen in Bezug auf die Frage der Priorisierung (teil-)offener Schulen oder Infektionsschutz gar nicht ernsthaft vermittelt

5 Trotz der (scheinbaren) Einigung wird die Diskursorganisation nicht als antithetisch mit abschließender Synthese interpretiert, weil Franz' Entscheidung eher eine Setzung ist als ein tatsächlicher Kompromiss. Die schnelle Zustimmung ist dann eher ein Ausdruck der Vermeidung ernsthafter Konflikte, „andere Positionen“ werden nicht mit Nachdruck vertreten. Das sind Hinweise darauf, dass wir es hier mit Argumenten und eben nicht mit Prämissen, also im Erfahrungswissen der Schüler:innen verankerten Orientierungsrahmen zu tun haben.

werden. Georg verzichtet darauf, ernsthaft für seine Sache einzutreten. Es bleibt auch völlig unklar, was mit Franz' „Teilschließung“ gemeint sein soll; stattdessen wirkt der Begriff als Symbol für den Kompromiss, den alle Beteiligten anstreben und hier gemeinsam inszenieren. Darin dokumentiert sich, nun auf der Ebene der Logiken, eine geteilte Orientierung an der kollektiven Bearbeitung des unterrichtlichen Auftrags in einer Form, in der unterschiedliche Positionen zwar formal vertreten, aber nicht kontrovers verhandelt, sondern auf eine ‚eingespielt‘ wirkende Weise miteinander harmonisiert werden.

Insgesamt – und das bestätigt sich über die gesamten Bund-Länder-Konferenzen dieser Gymnasialklasse hinweg – lässt sich hier eine Formation beobachten, bei der die Logik der ‚didaktischen Verwaltung‘ (Hempel & Herfter 2021) oder auch des pragmatisch-distanzierten Erledigens des durch das Planspiel vermittelten Handlungsauftrags (Martens & Asbrand 2021) dominiert: Die Schüler:innen setzen die an sie gerichteten Rollenanforderungen um, indem sie passende Argumente platzieren; zugleich antizipieren sie jeweils schon die unterschiedlichen Argumente und lassen sie hinter ‚Kompromissformeln‘ verschwinden. Damit simulieren sie nur die fachliche Praxis des Argumentierens und der Konfliktaustragung, denn keiner der Beteiligten scheint authentisch für eine Sache einzutreten. Das führt gleichwohl zu einem reibungslosen Funktionieren des Planspiels.

Kontrastierung: Die Eskalation einer Kontroverse

Anders als in der Gymnasialklasse, in der weder gegenstandsbezogene Prämissen der Schüler:innen erkennbar in den Unterricht hineingetragen werden (und daher kaum ‚echter‘ Streit stattfindet) noch peerbezogene Logiken nachweisliche Wirkung entfalten, eskaliert die Durchführung des Planspiels in einer Sekundarschulklasse (Hempel 2022): Hier werden Positionierungen, die auf unterschiedlichen Prämissen (Priorisierung von Infektionsschutz vs. Absicherung ökonomischer Strukturen) beruhen, authentisch und mit Bezug zur eigenen Lebenswelt vertreten. Sie werden zunehmend in einer Weise aufeinander bezogen, die mit persönlichen Angriffen zwischen den Schüler:innen einhergeht. Dazu bewegen sie sich jeweils jenseits der institutionellen und ihnen zugewiesenen Rollen. Es entsteht eine Dynamik, bei der die Erledigung des unterrichtlichen Auftrags in den Hintergrund rückt – und es stattdessen darum geht, Mitschüler:innen ‚fertigzumachen‘ und in der als Wettkampf verstandenen Simulation als Sieger vom Verhandlungstisch zu gehen.

4 Schluss

Diese Kontrastierung, auf die hier nur knapp verwiesen werden konnte, zeigt, dass sich ausgehend von ein- und demselben unterrichtlichen Setting (hier: einem Planspiel zur Pandemiebewältigung) ganz unterschiedliche *Formationen von Orientierungsrahmen* entfalten können, in denen auf je spezifische Weise fachliche, unterrichtliche und peerbezogene Logiken dominant oder marginalisiert werden. Das Ergebnis der *praktischen Relationierung* präfiguriert die Dynamik der Aushandlungen zwischen den Schüler:innen, ihrer Möglichkeit, ‚eigene‘ (milieubedingte) Prämissen in die Aushandlungen einzubringen, die didaktisch gestaltete Unterrichtsordnung affirmativ mit ‚Leben‘ zu füllen, zu unterlaufen oder – im Extremfall – zu sprengen. Diese Varianten kommen in den empirischen Blick, wenn die ‚Vielstimmigkeit‘ der unterrichtlichen Praxis ernstgenommen und das Tun von Schüler:innen als Balanceakt zwischen *mehrdimensionalen* Logiken und den Normen und Erwartungen, auf die sie bezogen sind, gefasst und dokumentarisch analysiert wird.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 10. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Bohnsack, R. (2017a). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 233 – 259). Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017b). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2009). Die dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 10 (2), S. 223-240.
- Breidenstein, G. (2021). Interferierende Praktiken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (4), S. 933–953.
- Breidenstein, G. (2008). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 201–218). Sonderheft 9. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hempel, C. (2022). Die Krise als kontroverser Unterrichtsgegenstand und lernförderliche Erfahrung. Fachdidaktische Konzeption eines Planspiels zur Pandemiebewältigung und rekonstruktive Fallanalyse einer Eskalation. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 13 (2), S. 56–76.
- Hempel, C. (2021). Corona-Politik im Planspiel. Ein Praxisforschungsprojekt zur Förderung demokratischer Handlungskompetenzen. *POLIS*, (4), S. 22-25.
- Hempel, C. & Herfter, C. (2021). Kontexturanalyse: Rekonstruktionen des Mit- und Gegeneinanders verschiedener Logiken unterrichtlicher Kommunikation. In A. Petrik, D. Jahr & C. Hempel (Hrsg.), *Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen* (S. 140-161). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Hempel, C. & Jahr, D. (2024). Deutungsarbeit: Vergleichende Rekonstruktionen zur Konstituierung der Sache im Politik- und Physikunterricht. In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht: Relationierungen und Perspektiven* (S. 104–124). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hempel, C., Heinz, M. & Koop, D. (2017). Ergebnisse und Perspektiven der rekonstruktiven Analyse alltäglichen Gemeinschaftskundeunterrichts. In C. Hempel & M. Hallitzky (Hrsg.), *Unterrichten als Gegenstand und Aufgabe in Forschung und Lehrerbildung. Beispiele aus der (fach)didaktischen Forschungspraxis* (S. 53–66). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Jahr, D. (2022). *Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jahr, D. (2021). Dokumentarische Methode: Rekonstruktion von Orientierungsrahmen im Unterrichtsmilieu. In A. Petrik, D. Jahr & C. Hempel (Hrsg.), *Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen* (S. 160–188). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Jansen, T. & Vogd, W. (2017). Reflexivität in der Dokumentarischen Methode – metatheoretische Herausforderungen durch die Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 260–278). Opladen: Barbara Budrich.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (1), S. 55–73.
- May, M. (2015). Ordnungsbildung in fachkulturellen Praktiken. Empirische Rekonstruktionen am Beispiel der politischen Bildung. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 6 (1), S. 72–91.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2004). Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht. Erste empirische Befunde und theoretische Schlussfolgerungen. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts* (S. 95–146). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Münch, U. (2020). Wenn dem Bundesstaat die Stunde der Exekutive schlägt. Der deutsche (Exekutiv-)Föderalismus in Zeiten der Coronakrise. *Jahrbuch des Föderalismus* 2020, S. 207–226.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Petrik, A. (2017). Raus aus der Alltagswelt! Zur unterschätzten Anforderung der transpersonalen Perspektivenübernahme in Planspielen. In S. Rappenglück & A. Petrik (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung* (S. 35–57). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinhardt, S. (2020). Politische Bildung für die Demokratie. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, 69 (2), S. 203–214.
- Schmitt, S. (2017). *Jenseits des Hängemattenlandes. Arbeit und Arbeitslosigkeit aus der Sicht von Jugendlichen. Eine Rekonstruktion ihrer Orientierungen und ihre Bedeutung für die politische Bildung*. Schwalbach/Ts.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016). Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, S. 75–89.
- Thormann, S. (2012). Gelingt der politische Diskurs? Eine empirisch-qualitative Untersuchung im Oberstufenunterricht. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, 61 (1), S. 109–121.
- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung – eine Brücke*. 2. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.

Vogd, W. & Harth, J. (2019). Kontexturanalyse. Eine Methodologie zur Rekonstruktion polykontextueller Zusammenhänge, vorgeführt am Beispiel der Transgression in der Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung im tibetischen Buddhismus. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20 (1), [92 Absätze]. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.1.3107>.

Autor

Hempel, Christopher, Dr., Juniorprofessor für Fächerübergreifende Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung sowie Didaktik des fächerübergreifenden und sozialwissenschaftlichen Unterrichts.

E-Mail: christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de

Nora Katenbrink und Britta Kohler

Funktionale Analyse des Abschreibens von Hausaufgaben – Produktive Bearbeitungen des schulischen Kontextes durch Schüler:innen?

Zusammenfassung

Das Abschreiben von Hausaufgaben wird, ebenso wie andere auf den ersten Blick den schulischen Erwartungen widersprechenden Praktiken, in bisherigen Arbeiten als personales Defizit, als peerkulturelles schuldistanziertes Handeln oder als Ausdruck milieuabhängiger Bildungsorientierungen gedeutet. In diesem Text wird eine andere Sicht vorgeschlagen: In einer Auslegung der dokumentarischen Soziogenese als funktionale Analyse wird das Abschreiben als Bearbeitung spannungsreicher Erwartungen an die Schüler:innenrollen rekonstruiert. So gelingt es, ein (schul-)alltägliches Phänomen als eine Schüler:innenpraxis in den Blick zu nehmen. Dazu werden zunächst die grundlegenden methodologischen Annahmen einer funktionalen Analyse konturiert. Anhand von exemplarischen Ergebnissen aus einem Anforschungsprojekt zum Abschreiben von Hausaufgaben wird der Beitrag der Dokumentarischen Methode zur Schüler:innenforschung ausgelotet.

Schlagwörter

Rekonstruktive Schüler:innenforschung, Dokumentarische Methode, Hausaufgaben, Funktionale Analyse, Abschreiben von Hausaufgaben

Abstract

Functional analysis of copying homework – productive processing of the school context by students?

In previous studies, copying homework, like other practices that seem at first glance to contradict school expectations, has been interpreted as a personal deficit, as peer-cultural behaviour at odds with school, or as an expression of milieu-dependent educational orientations. This paper proposes a different view: in an interpretation of documentary sociogenesis as a functional analysis, copying is reconstructed as a means of processing multiple and contradictory expectations in a student role. In doing so, an everyday school

phenomenon is brought into focus as a student practice. To this end, the basic methodological assumptions of functional analysis are outlined. Using the results of a research project on copying homework as an example, the contribution of the documentary method to student research is explored.

Keywords

Reconstructive Student Research, Documentary Method, Homework, Functional Analysis, Copying Homework

1 Einleitung

Das Abschreiben von Hausaufgaben stellt, ebenso wie Hausaufgaben an sich, ein alltägliches Phänomen im schulischen Kontext dar; in der Wissenschaft wird es jedoch kaum theoretisch oder empirisch bearbeitet (Kohler 2017). Diese Randständigkeit ist nicht allein der Tatsache geschuldet, dass Hausaufgaben überwiegend im Verborgenen abgeschrieben werden und das Abschreiben kaum offen thematisiert wird: Die Hausaufgabenforschung ist im Wesentlichen psychologisch fundiert und interessiert sich insbesondere für (individuelle) Kompetenzzuwächse oder, allgemeiner formuliert, die messbaren Effekte schulisch initiierten Lernens (z. B. Göllner et al. 2017; Hofer et al. 2009). In Rahmen dieses Forschungsparadigmas erscheint das Abschreiben als unzulässige Kompensation fehlender Anstrengung oder Abkürzung des Lernprozesses aufgrund von personalen Defiziten seitens der Schüler:innen, die das intendierte Lernen letztlich verhindern (Katenbrink & Kohler 2021). Fasst man hingegen Hausaufgaben als ein komplexes und prozesshaftes schulisches Phänomen auf (Kohler 2017), dessen Funktion erst im interaktiven Prozess zwischen Vergabe, Bearbeitung und Kontrolle bzw. Nutzung der Ergebnisse im Unterricht hergestellt wird, kann hinterfragt werden, ob das Abschreiben alleine über diese individuellen Defizite zu erklären ist. Indem das Abschreiben nun nicht länger als bloße Täuschung oder illegitime Abkürzung verstanden wird, soll eher beschreibend gefragt werden, worauf innerhalb des Hausaufgabenprozesses und die darin inhärenten komplexen und durchaus ambivalenten Erwartungen Schüler:innen mit ihrem Abschreiben reagieren. Aufgeworfen wird damit die Frage der Zurechnung, der Genese des Abschreibens, indem wir diskutieren, auf welche schulischen Bezugsprobleme das Abschreiben eine funktionale Antwort darstellt. Angeschlossen wird hierzu an ein analytisches Angebot innerhalb der Dokumentarischen Methode, nämlich die funktionale Analyse (Jansen & Vogd 2017; Vogd 2010). Diese funktionale Analyse sehen wir zugleich als eine Möglichkeit, dokumentarische Schüler:innenforschung weiterzuentwickeln. In einem ersten Schritt leiten wir mit Blick auf die rekonstruktive Schüler:innen- und Peer-Forschung (Kap. 2) her, wie hier das Abschreiben thematisiert und erklärt wird. Danach klären wir methodologisch und methodisch die

funktionale Analyse (Kap. 3), um anschließend mögliche Erträge einer funktionalen Analyse exemplarisch zu entfalten (Kap. 4). Abschließend wagen wir einen Ausblick auf das Potenzial einer praxeologischen, wissenssoziologisch fundierten Schüler:innenforschung für die Gewinnung von Erkenntnissen zu den Anforderungen und Erwartungen an Schüler:innenpraktiken einerseits und zu den Bearbeitungen dieser Erwartungen andererseits.

2 Der Blick der rekonstruktiven Schüler:innenforschung auf das Abschreiben

Wie zuvor bereits angedeutet, gibt es, von wenigen Ausnahmen abgesehen (z. B. Fuhrmann 2022), kaum qualitative bzw. rekonstruktive Studien, die sich ausschließlich Hausaufgaben oder dem Abschreiben dieser Aufgaben widmen. Vielmehr wird das Abschreiben als eine mögliche Schüler:innenpraktik exemplarisch und beispielhaft innerhalb anderer Thematiken verhandelt. Ein erstes Beispiel ist das Themenfeld Hilfe und Unterstützung unter Schüler:innen, wie es vor allem in der schulischen Peer-Forschung betrachtet wird. In diesbezüglichen Studien wird aufgezeigt, dass die Unterstützung fraglos und selbstverständlich gegeben wird. Über „die Regel guter Nachbarschaft“ (Breidenstein 2006, S. 195) geben die Peers sich gegenseitig Auskunft und stellen Notizen und Hausaufgaben zum Abschreiben zur Verfügung. Nach Georg Breidenstein (ebd., S. 195f.) etabliert sich hier eine „Solidarität unter Gleichen“ und ein „Zusammenstehen gegenüber schulischen Anforderungen“. Das Abschreiben bzw. insbesondere das zur Verfügung-Stellen der richtigen Lösung kann als kollaborativer Austausch (um)gedeutet und somit als Unterstützung unter Schüler:innen interpretiert werden. Nach Laura Fuhrmann (2022, S. 248) bilden sich auf diese Weise sogar „Komplizennetze“ unter Schüler:innen. Damit wird das Abschreiben zugleich unter eine Perspektive subsumiert, wonach Handlungen, die den pädagogischen Intentionen oder allgemeiner der schulischen Ordnung zuwiderlaufen, als (kollektive) Distanzierungen von schulischen Ansprüchen verstanden werden. Aus dieser Sicht wird das Abschreiben von Hausaufgaben ebenso wie andere den schulischen Erwartungen auf den ersten Blick nicht entsprechenden Praktiken der Peer-Kultur als „komplexe schulische Gegenwelt[en]“ (Breidenstein 2020, S. 5) zugeordnet. Beschrieben wird somit u. a. anhand des Abschreibens vor allem, wie sich Peer-Beziehungen und -Interaktionen in Reaktion auf und in Abgrenzung von ‚schulischen Anforderungen‘ konstituieren, ohne weiter zu beleuchten, um welche Anforderungen es sich handelt. Diese schulischen Anforderungen werden eher in habitustheoretischen Auslegungen rekonstruktiver Forschungen thematisiert. So wird hier u. a. der Umgang bzw. die Bearbeitung von Hausaufgaben als Teil der Bildungsorientierung erfragt (Helsper et al. 2007). Gefasst werden

Hausaufgaben aus dieser Perspektive als eine schulische Anforderung, die dann schüler:innenseitig unterschiedlich bearbeitet wird. Die Genese der Bearbeitung und der Nicht-Bearbeitung wird jedoch ebenfalls in der Peerorientierung sowie der familialen Bildungsorientierung gesucht (Helsper 2020). In einer ‚klassischen‘ Auslegung der Soziogenese der Dokumentarischen Methode werden diese Orientierungen dann wiederum dem Herkunftsmilieu der Schüler:innen zugerechnet. Auch hier wird abgeblendet, dass die (Nicht-)Bearbeitung bzw. das nicht regelkonforme Abschreiben von Hausaufgaben auch in Schule und Unterricht selbst Sinn bzw. Funktion haben kann und damit kommt der Anteil des schulischen Kontextes an dieser Schüler:innenpraxis nicht in den Blick. Schüler:innenpraxen können jedoch auch aus einer funktionalistischen Perspektive als ein spezifischer Modus der Bearbeitung komplexer Probleme im schulischen Kontext verstanden werden. Damit wird diese Praxis weniger entlang vor- oder außerunterrichtlich erworbener Erfahrungshintergründe untersucht, sondern als handlungspraktische Reaktion auf situative Anforderungen begriffen (Nassehi 2008). Die zentrale Beobachtungshaltung ist dann die Frage, für welches Problem eine beobachtbare Praxis eine Lösung ist (Vogd 2010).

3 Funktionale Analyse als Spielart einer dokumentarischen Schüler:innenforschung

Für die empirische Erfassung der Lösungen sowie der Bezugsprobleme braucht es eine Methodologie, die es erlaubt, einerseits die Eigenlogik der Praxis und ihres Vollzugs in den Blick zu nehmen und andererseits die Funktionalität dieser Praxis innerhalb ihres Kontextes zu rekonstruieren. Wir nehmen an, dass diese doppelte Fokussierung von Funktionalität durch die dokumentarische Methode möglich gemacht wird – was nicht zuletzt auch durch deren praxeologische Grundlegung zu erklären ist (Bohnsack 2014b; Vogd 2010). Zentral ist hierfür, dass insbesondere durch Ralf Bohnsack unter Rückgriff auf Karl Mannheim und Alfred Schütz ein Handlungs- bzw. Praxisbegriff zugrunde gelegt ist, der einen der Praxis vorgängigen Sinn im Sinne von Intentionen und Motiven, aber auch von Regel- und Wertesystemen im Sinne objektiver Strukturen oder erster Bezugsprobleme suspendiert (Bohnsack 1992). „Es gibt eine Einstellung auf die Funktionalität eines jeden geistigen Gebildes, auf die Funktionalität sowohl bezüglich des individuellen wie des kollektiven Lebens. Diese Einstellung auf die Funktionalität ist keine theoretische, sondern eine vorthoretische“ (Mannheim 1980, S. 70).

3.1 Funktionale Analyse in der dokumentarischen Methodologie

In ursprünglicher Auslegung betrachtet die Dokumentarische Methode letztlich die ‚Funktionalität‘ als stark milieugebunden, indem als *modus operandi* von

Habitus resp. Praxen insbesondere das existenziell erlebte und geteilte Erfahrungswissen rekonstruiert wird. (Bohnsack 1989, 2017). Dazu macht die Dokumentarische Methode zunächst über die sinngenetische Typenbildung ein Angebot zur Analyse impliziter Handlungsmuster bzw. Eigenlogiken des Handelns, über die die Beforschten in der Regel selbst nicht explizit verfügen, die aber als handlungsleitend verstanden werden (Bohnsack 2014b). Gleichzeitig geht die eigentliche Zielstellung der Dokumentarischen Methode noch weiter: Als soziologische Methode fragt sie nach der Entstehung dieser sinngenetischen Muster. In Anschluss an den Handlungs- und Erfahrungsbegriff von Mannheim (1964) wird diese Genese, also die Funktionalität, in einem spezifischen Erfahrungsraum verortet. Etwas vereinfacht erklärt: Innerhalb eines spezifischen Erfahrungsraums generieren die gemeinsam geteilten Erfahrungen – verstanden als „eine Partizipation an den gemeinsamen Schicksalen“ (ebd., S. 542) – kollektiv geteiltes, konjunktives, handlungsleitendes Wissen. So zeichnete Bohnsack (1989) in seiner ersten rekonstruktiven Studie nach, inwieweit erfahrungsraumsspezifische Lagerungen wie Milieu, Geschlecht, Generation, aber auch Region (z. B. entlang der Kontrastierung Stadt-Land) spezifische kollektive Handlungsorientierungen von Jugendgruppen ausbilden. Bereits in dieser Studie führte Bohnsack aus, dass auch das Erleben von Schule durch diesen existenziellen, konjunktiven Erfahrungshintergrund geprägt ist, wenn beispielsweise junge Lehrlinge Schule als einen negativen Horizont für das Erfahren von Selbstständigkeit (ebd., S. 30), Gymnasiasten hingegen Schule als einen Ort des Leistungsdrucks erfahren (ebd., S. 48).

Insbesondere die Verbindung von Jugend- und Milieuforschung bietet ertragreiche Anknüpfungspunkte für Forschungen zum Schüler:innenhabitus. Sie ermöglicht es nicht nur, sinngenetisch homo- und heterologe Muster des Handelns von Schüler:innen und damit typische Orientierungen von Schüler:innen herauszuarbeiten, sondern sie ermöglicht es über die soziogenetische Typenbildung insbesondere in Kombination mit schulkulturellen Perspektiven auch, habituelle Bildungs- und gegebenenfalls Transformationsprozesse in Schüler:innenbiographien nachzuzeichnen (Helsper et al. 2014). Angenommen wird, dass der primäre, familiär erworbene Herkunftshabitus Ausgangspunkt für weitere Habitusfigurationen darstellt. So wurzelt der Schüler:innenhabitus unter anderem in den Bildungs- und Schulorientierungen des familiären Raums. Die Ausgestaltung des Habitus geschieht erst in der Auseinandersetzung mit den schulischen Anforderungen im Kontext konkreter Schulkulturen (Kramer 2014). Somit wird es möglich, für je spezifische Schulen bzw. Schulkulturen gleichsam Schulmilieus, also Schüler:innen-, peerkulturelle und/oder professionelle Milieus, im Sinne kollektiver, handlungsleitender Orientierungen zu rekonstruieren. Zentraler Fluchtpunkt der Rekonstruktion und der Ergebnisse bleibt jedoch der individuelle, milieugebundene Habitus (Helsper et al. 2007).

Auch wenn die Rekonstruktion milieugebundener Habitusformationen sowie schulischer Milieus (Nohl 2014) sich als ertragreich erwiesen hat, schlagen wir eine Verschiebung weg vom Milieu hin zu den Bearbeitungen des sozialen Kontextes vor, die innerhalb der Dokumentarischen Methode bisher vorrangig für organisationales Handeln (Jansen & Vogd 2017; Goldmann 2017) und professionelle Praktiken (Katenbrink & Schiller 2023) diskutiert wurde. Über den Vorschlag der funktionalen Analyse wird eng an die zentrale Idee der Soziogenese angeschlossen, insofern diese als eine Rekonstruktion des Herstellungsprozesses von Handlungsorientierungen nach Bohnsack (2007, S. 181) „zum Erfassen jener Funktionalität, die dem Gebilde, der Handlung, der Äußerung, dem Begriff innerhalb dieses Handlungs- und Interaktionszusammenhanges zukommt“, führt. Die Annahme von Funktionalität gründet auf der Kopplung von Praktiken und jeweiligem sozialen Kontext: „Die Bedeutung einer Handlung, einer Äußerung oder Geste, eines Begriffes erfasse ich dann, wenn ich jenen existentiellen sozialen Zusammenhang, jene Handlungspraxis mir rekonstruktiv vergegenwärtige, für welche diese Äußerung einerseits Ausdruck ist, deren Bestandteil sie andererseits aber zugleich darstellt“ (ebd.).

Diese Verwobenheit von konjunktiver, performativer und handlungspraktischer Logik einerseits sowie kommunikativer, propositionaler und theoretischer Logik andererseits konstituiert die Praxis, insofern der Praxis selbst beide Logiken inhärent sind. Zugleich besteht eine „notorische Diskrepanz“ (Bohnsack 2017, S. 56) zwischen konjunktiver und kommunikativer Logik: Die kommunikative Logik ist dabei unmittelbar explizierbar und lässt sich als Common-Sense-Wissen verstehen. Sie manifestiert sich in Form von institutionalisierten Normen und Erwartungen, die in den performativen Praktiken aufgerufen und zugleich auch enttäuscht werden können. Die auf der Ebene der Sinnogenese rekonstruierten typischen habitualisierten Praxen stellen Bearbeitungen dieser Diskrepanz dar (ebd.). Die dem Abschreiben inhärenten, typischen Handlungsmuster sind demnach Ergebnis der Bearbeitung einer Spannung zwischen normativen, institutionalisierten Erwartungen an Schüler:innen und der performativen Logik von Schüler:innenpraktiken. Als eine Möglichkeit zur Analyse dieser Kopplung bietet Bohnsack selbst die funktionale Analyse an, die Werner Vogd unter Rückgriff auf die Systemtheorie weiter ausformuliert. Die zentrale Idee der funktionalen Analyse ist es, dass Handlungen als Antwort auf ein klares Bezugsproblem gesehen werden, die wiederum Bezugsprobleme generieren, welche ebenfalls zu lösen sind (Vogd 2010). Zu rekonstruieren gilt es nun diesen sich ständig wiederholenden Problem-Lösungs-Zusammenhang als ein stabiles Muster und wiederum in genetischer Absicht das Muster dieses Musters bzw. dessen latente Struktur. Zu fragen ist also nach den Bezugsproblemen und den Bearbeitungsmustern, die die inkorporierten, handlungsleitenden Orientierungen resp. den Habitus generieren. Ebenfalls in Anschluss an Vogd (2010) besteht die Gemeinsamkeit von praxeolo-

gischer Perspektive auf den modus operandi des Habitus und funktionaler Analyse darin, dass es nicht länger um Handlungsintentionen, frei entscheidende Subjekte oder bewusste wollende Akteur:innen, sondern um die Praktiken geht, die „einer bestimmten, wiedererkennbaren inferenziellen Logik folgen“ (ebd. 125). Das Ziel der funktionalen Analyse im Sinne dokumentarischer Methodologie lässt sich dann wie folgt bestimmen: „Bestimmte Bezugsprobleme gebären bestimmte Praxisformen, die dann als bewährte und sich repetierende Orientierungen eine gewisse Stabilität generieren. Aus praxeologischer Perspektive erscheint diese dann als ein Habitus, der jeweils mehr oder weniger im Einklang mit den Ansprüchen eines jeweils historisch gegebenen sozialen Feldes stehen kann.“ (ebd.)

Betrachtet man mit dieser funktionalen Perspektive die eingangs dargestellten Forschungsergebnisse zum Abschreiben, dann lässt sich wiederum bestimmen, welche Bezugsprobleme in der jeweiligen Forschungstradition in den Blick kommen. Die rekonstruktive Peer-Forschung betrachtet dann vor allem die Bearbeitungen des Bezugsproblems der „Doppelstruktur des Schülerjobs“ (Breidenstein 2006, S. 130), also die Bearbeitung der ambivalenten Verwobenheit von Schüler:innen- und Peer-Praktiken. Die peerkulturellen Bearbeitungen der schulischen Anforderungen folgen aus dieser Perspektive der Solidarisierung unter den Peers und damit zugleich einer Distanzierung von Schüler:innenrollen bzw. den schulischen Anforderungen. In einer habitustheoretischen Schüler:innenforschung hingegen wird implizit als Bezugsproblem die Frage der (Nicht-)Passung oder Spannung zwischen Herkunftshabitus und Schüler:innenhabitus rekonstruiert. In Anschluss an die funktionale Analyse wollen wir hingegen die habituellen Praktiken, die sich als grundlegende Muster des Abschreibens rekonstruieren lassen, als Lösung noch empirisch zu bestimmender Bezugsprobleme des schulischen Kontextes verstehen. Diese Bezugsprobleme sind im Schulischen selbst inhärent bzw. in der polykontextualen Organisation wiederum selbst erzeugt.

3.2 Methodisches Vorgehen bei der funktionalen Analyse

Grundsätzlich entspricht die funktionale Analyse von qualitativ erhobenen Daten dem üblichen Vorgehen einer dokumentarischen Interpretation: Dem thematischen Verlauf und der Formulierenden Interpretation folgen die Reflektierende Interpretation und die Typenbildung (Karies 2021). Auch wenn die funktionale Analyse vor allem im Bereich der Soziogenese neue Wege beschreitet, werden bereits bei der Reflektierenden Interpretation und dem damit einhergehenden Wechsel der Analysehaltung vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘ spezifische Fokussierungen vorgenommen. Im Sinne der sich beständig wiederholenden Muster des Problem-Lösungs-Zusammenhangs gilt es die Vollzugspraxis des vorliegenden Datums durch die Muster in der Diskurspraxis in den Blick zu nehmen: „In einem praxeologischen Verständnis ist die Frage nach dem Sinn einer Handlung oder Äußerung diejenige nach der Struktur, nach dem generativen Muster oder der generativen

Formel, dem *modus operandi* des handlungspraktischen Herstellungsprozesses. Die Identifikation dieses generativen Musters, also dessen Interpretation, setzt die Beobachtung einer Handlungspraxis voraus“ (Bohnsack 2013, S. 231). Zu beobachten ist, wie der Sinn einer Praxis nach und nach durch die jeweiligen kontingenten und selektierenden Anschlussnahmen hervorgebracht wird. Dies wird möglich durch das zentrale Moment der komparativen Analyse innerhalb der dokumentarischen Methode. Indem verschiedene Reaktionen respektive Anschlussnahmen als funktional äquivalent gesehen werden, kann die Regelmäßigkeit der Reaktionen und damit der Praxis herausgearbeitet werden (Bohnsack & Nohl 2013, S. 301). Auf der Ebene der sinngenetischen Typenbildung werden so durch fallbezogene und zugleich komparative Sequenzanalysen zum einem homo- und heterologe Muster der Art und Weise von diskurspraktischen Anschlussnahmen und zum anderen homologe und heterologe Muster der Anschlussnahmen an die Normen und Erwartungen rekonstruiert. Insbesondere die heterologen Muster werden dabei als funktionale Äquivalente aufgefasst (Bohnsack 2013), d. h. als unterschiedliche Bearbeitungen desselben Problems. In einer stärker fallvergleichenden Perspektive wird dann danach gefragt, um welche Probleme es sich handelt.

4 Exemplarische Einblicke in eine funktionale Analyse von Schüler:innenpraktiken

Anhand erster, explorativer Ergebnisse aus einem Anforschungsprojekt zum Abschreiben von Hausaufgaben soll ein Einblick in die Perspektive einer funktionalen Analyse gegeben und überlegt werden, inwieweit diese Analyse Erträge für eine dokumentarische Schüler:innenforschung generiert. Im Folgenden wird zunächst kurz das Forschungsdesign erläutert.

4.1 Das Abschreiben von Hausaufgaben – ein Anforschungsprojekt

Im Rahmen des Projektes wurden 19 qualitative Leitfadeninterviews mit Schüler:innen aus weiterführenden Schulen von Studierenden der Universität Tübingen sowie studentischen Hilfskräften der Universität Bielefeld durchgeführt und transkribiert. In Form von Impulsfragen wurden die Schüler:innen gebeten, ihre Erfahrungen mit Hausaufgaben allgemein, zum Umgang mit Hausaufgaben im Unterricht sowie zum Abschreiben von Hausaufgaben zu erzählen. Aktuell liegen zu acht Interviews Falldarstellungen vor, die die Ergebnisse der Formulierenden und Reflektierenden Interpretation bündeln. Als ein erstes Ergebnis ist festzuhalten, dass, wie bereits an anderer Stelle dargelegt wurde (Kohler et al. 2014), Erfahrungen mit Hausaufgaben und dem Abschreiben von Hausaufgaben in hohem Maße mit der Klassenstufe zusammenhängen. Es zeigte sich im Projekt, dass insbesondere Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe mit dem

Abschreiben von Hausaufgaben das Problem bearbeiten, dass ein ‚Scheitern‘ an Hausaufgaben nicht nur als ein Hinweis auf ein Vermittlungs- und Verstehensproblem, sondern auch als eine individuell zurechenbare Nicht-Leistung ausgelegt werden kann. Zur Verdeutlichung dieses Problem-Lösungs-Zusammenhangs wird in einem ersten Schritt aufgezeigt, dass Hausaufgaben bzw. deren Aufgreifen im Unterricht aus der Sicht der Schüler:innen einerseits zur Erzeugung zurechenbarer Schüler:innenleistungen und andererseits für die schülerseitige (Re-)Produktion des richtigen Wissens genutzt werden können (Bezugsproblem). Anders als in den eingangs dargestellten Forschungszugängen wird eher selten bei den Schüler:innen ein Bezug zu Peer-Zusammenhängen hergestellt oder das Abschreiben als Regelbruch verhandelt, sondern es verbleibt verbunden mit den wahrgenommenen schulischen Anforderungen, die sich schon darin zeigen, wie wiederum von den Schüler:innen Kontrolle und Auswertung der Hausaufgaben erlebt werden.

4.2 Kontrolle und Auswertung von Hausaufgaben: Zurechnung von Leistung und Produktion des ‚richtigen Wissens‘ als Bezugsproblem

Die schüler:innenseitigen Anschlussnahmen an die exmanente, im Interviewleitfaden enthaltene Frage danach, wie Lehrkräfte im Unterricht die Hausaufgaben kontrollieren, zeigen zwar eine große Varianz bei der Regelmäßigkeit der Kontrolle und auch bezüglich der Folgen dieser Kontrolle, insbesondere bei Nicht-Erledigung der Aufgaben. Auch wenn durch die exmanente Frage die Kontrollen von Hausaufgaben als propositionaler Gehalt eingeführt wird, dokumentieren die selbstläufigen Anschlussnahmen der Schüler:innen an diesen Gehalt fallübergreifende homologe Muster vor allem in Hinblick auf die explizierten Kontrollformen. So fällt auf, dass die Schüler:innen aller Jahrgangsstufen selten von einem Einsammeln und ausführlichem Kommentieren der Hausaufgaben berichten und stattdessen vorwiegend zwei Formen der Kontrolle, die zugleich zwei verschiedene Anforderungen transportieren, unterscheiden. Die erste Form ist eine eher zeiteffiziente Sicht-Kontrolle:

I: Okay. Kommen wir nun zur Hausaufgabenkontrolle im Unterricht. Wie werden denn Hausaufgaben eigentlich im Unterricht kontrolliert? Wie läuft es da ab?

Am: Meistens in neun von zehn Fällen bespricht man es gemeinsam. Manchmal laufen auch die Lehrer rum und gucken nach, ob du es gemacht hast. Und manchmal kommt man auch einfach durch, ohne erwischt zu werden, wenn man die Hausaufgaben nicht gemacht hat. (Schüler, 6. Klasse)¹

Das ‚Rumlaufen‘ und ‚Gucken‘ kann als rasche Kontrolle der Erledigung von Hausaufgaben beschrieben werden. In den Daten zeigt sich, dass im Falle einer

¹ Transkribiert wurde nach den TiQ-Regeln (Bohnsack 2014a, S. 253 ff.). Um die Lesbarkeit zu vereinfachen, wurden die Zitatauszüge für den Beitrag sprachlich geglättet und überwiegend von formalen Transkriptionsregeln befreit.

Nicht-Erledigung die Schüler:innen gebeten werden, die Aufgaben nachzuholen, oder sie bekommen einen ‚Strich‘; mehrere Striche führen dann teilweise zu weiteren Maßnahmen, wie zum Nachsitzen oder zu einem Elternbrief. Bei dieser Art von Kontrolle wird lediglich oberflächlich die bloße Erledigung überprüft. Indem also die Qualität der Bearbeitung keiner (bewertenden) Überprüfung unterzogen wird, gerät das Erledigen an sich zur zentralen Leistung. Wie die Antwort von Am auf die Frage nach der Kontrolle zeigt, geht es bei dieser Sichtkontrolle um das (Nicht-)Gemachthaben, das aber auch teilweise verdeckt werden kann.

Unter dem Stichwort ‚Kontrolle‘ berichten Schüler:innen auch von einer weiteren und für sie zentralen Form der Hausaufgabenkontrolle bzw. -auswertung, nämlich vom Durchsprechen der Hausaufgaben. Diese Form ist eine gemeinsame, interaktive Form, bei der durch ein Lehrer:innen-Schüler:innen-Gespräch die Ergebnisse der Hausaufgaben zum Thema gemacht und ausgewertet werden. Anders als bei den schüler:innenseitigen Ausführungen zur Sichtkontrolle erscheint nicht länger die Frage der (Nicht-)Erledigung als das Ziel der Überprüfung, sondern der Inhalt oder auch die Qualität der Erledigung rückt in den Mittelpunkt:

I: Ja (.) wie ist es dann konkret im Unterricht bei der Kontrolle?

Aw: Ähm wie ist es ähm wir haben ja meistens mehrere Aufgaben und entweder ist es so dass der Lehrer dann alle detailliert durchspricht oder sagt die und die Aufgaben waren die schwierigsten die besprechen wir jetzt kurz alle. Ähm wenn jemand noch irgendwie Einzelfragen hat ähm oder zu anderen irgendwie Aufgaben die man noch nicht durchgesprochen hat ähm die ähm erklärt der Lehrer meistens dann auch noch. Also wenn man nachfragt sonst bespricht er dann halt nur die wichtigen. (Schülerin, 11. Klasse in der gymnasialen Oberstufe)

Aw elaboriert in Anschluss an die Frage nach der konkreten Kontrolle im Unterricht die Kontroll- und Auswertungsform des Durchsprechens in unterschiedlichen Varianten: Entweder werden alle Aufgaben genau besprochen oder die Lehrkraft geht selektiv vor, indem nur die „schwierigsten“ oder die „wichtigen“ thematisiert werden. Mit diesen Kriterien wird u. a. auf die Lösbarkeit, also die Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler:innen das richtige Ergebnis produzieren können, abgehoben. Das Besprechen ist eine gemeinsame Praxis („die besprechen wir“), die – dies legen unsere Daten insgesamt nahe – überwiegend in Form eines klassenöffentlichen Unterrichtsgesprächs stattfindet. Hierbei tragen die Schüler:innen auf Nachfrage der Lehrkraft ihre individuellen Lösungen bzw. Antworten vor, die dann wiederum von der Lehrkraft als richtig oder falsch bewertet werden. Gemäß den kommunikationstheoretischen Forschungen zu Unterrichtsgesprächen wird so sichergestellt, dass exemplarische Schüler:innenlösungen „in den Dienst der klassenöffentlichen Darstellung des richtigen Wissens gestellt“ (Meseth 2011, S. 190) werden. Bei schwierigen und wichtigen Aufgaben ist es folglich besonders bedeutsam, dass die Schüler:innen das ‚richtige Wissen‘ kennen. Das Ziel der Auswertung besteht aus Schüler:innensicht also darin, dass alle

zumindest einmal das ‚richtige Wissen‘ gehört haben und zumindest theoretisch über dieses verfügen könnten:

Bw: Also zum Beispiel unser Deutschlehrer der macht das immer mündlich und der lässt dann auch ähm wenn man sich mal nicht meldet nimmt der einen trotzdem dran um zu gucken ob ders verstanden hat. (Schülerin, 8. Klasse Gymnasium).

Die Darstellung bzw. (Re-)Formulierung des richtigen Wissens wird gleichgesetzt mit dem Verstehen. Rekuriert wird dabei auf die didaktische Funktion von Hausaufgaben (Kohler 2017), also die Annahme, Hausaufgaben dienen dem (fachlichen) Lernen. Die Leistung, die durch diese Kontrolle in den Blick genommen wird, ist somit, dass Schüler:innen bei der Hausaufgabenerledigung das ‚richtige Wissen‘ zur Darstellung bringen bzw. es „verstehen“.

In dem von der zuvor zitierten Schülerin aufgerufenen Drannehmen ohne vorherige Meldung dokumentiert sich zugleich ein fließender Übergang zu der eingangs ausgeführten Kontrollpraxis, denn das Drannehmen von Schüler:innen, die sich nicht melden, kann auch der Kontrolle der Erledigung dienen, insofern ein Ausbleiben einer Antwort oder auch ‚falsches Wissen‘ als Nicht-Erledigung gedeutet wird. Dabei wird Verstehen, die Darstellung des ‚richtigen Wissens‘, eng mit einer Leistungskontrolle verkoppelt: Einerseits erfordern Hausaufgaben eine individuelle, eigenständige Bearbeitung, die insbesondere mittels Sichtkontrolle als individuell zurechenbare Schüler:innenleistung belohnt oder im Fall der fehlenden Bearbeitung sanktioniert wird. Andererseits kann im Rahmen eines klassenöffentlichen Gesprächs kontrolliert werden, ob das ‚richtige Wissen‘ durch Schüler:innen dargestellt werden kann. Dies ist insofern eine kollektive Leistung des Unterrichtsgesprächs, weil sich diese Darstellung über das Kommunikationsschema ‚Lehrer:innenfragen-Schüler:innenantwort-Lehrer:innenbewertung‘ interaktiv vollzieht (Wenzl 2014; Meseth 2011). Durch die Kontroll- und Hausaufgabenlogik ist es möglich, die Darstellung bzw. (Re-)Formulierung des ‚richtigen Wissens‘ zu einer individuellen, d. h. der Person zurechenbaren Leistung zu machen. Gleichzeitig ist impliziert, dass eine zuverlässige, aufgabengemäße Bearbeitung der Hausaufgaben dazu befähigt, diese Leistung in der schulischen Situation erbringen zu können.

4.3 Funktional äquivalente Bearbeitungen dieses Bezugsproblems

Über die Schilderung der Kontrollformen reproduziert sich eine Normalerwartung: Alle Hausaufgaben sind zu bearbeiten (Stichwort Sichtkontrolle) und auf der Basis der Hausaufgaben können die Schüler:innen das ‚richtige Wissen‘ zum Unterricht beitragen (Stichwort Durchsprechen). Ein mögliches Scheitern, z. B. aus Zeitmangel oder durch (kognitives) Nicht-Können, ist riskant, weil Hausaufgaben auch dazu genutzt werden, Leistung und Nicht-Leistung Schüler:innen zuzurechnen. Insbesondere Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe elaborieren

zwei funktional äquivalente Praktiken, die den dargestellten Problemhorizont in unterschiedlicher Form bearbeiten. Die erste Praktik bezieht sich darauf, dass Schüler:innen die Erledigung von Hausaufgaben priorisieren:

Cw: Einmal dass ich halt selber den Sinn dahinter sehe und auch dass ich dann weiß, dass mich das vielleicht ein bisschen weiter bringt, oder dass ich dann. Also oft sind ja Hausaufgaben auch so Vorbereitungen für die nächste Unterrichtsstunde, und sind dafür dann ja auch sinnvoll. Und dann würd ich dann eben in dem Fall schauen wie weit ich mich vorbereite, also auch das Ausmaß der Hausaufgaben. Das schau ich mir @dann auch nochmal an@. Ich weiß nicht ob das so normal ist. Aber ich geh jetzt nicht davon aus dass jeder wirklich alle Hausaufgaben einhundert prozentig dann. Also das ist ja auch, also so viel Zeit hat man ja auch gar nicht. (Schülerin, 12. Klasse gymnasiale Oberstufe)

Leitend bei der Priorisierung der Hausaufgaben ist deren „Sinn“. Sinnvolle Hausaufgaben sind die, bei denen Cw etwas lernt, die sogar einen persönlichen Gewinn versprechen („mich das vielleicht nen bisschen weiter bringt“). Andere sinnvolle Hausaufgaben sind jene, mit denen sich Cw auf die nächste Unterrichtsstunde vorbereitet. Durch den ergänzenden Modus („auch“) sind dies zunächst zwei gleichwertige Begründungen für Cw, um zu entscheiden, welche Aufgabe sie mit welchem Engagement behandelt. Hier dokumentiert sich ein strategisches Ins-Verhältnis-Setzen zu den Erwartungen an die Schüler:innenrolle, bei der sich Cw zugleich als lerninteressierte Schülerin hervorbringt. Dieser strategische Umgang wird legitimiert durch einen Sachzwang, der fast natürlichen und ständigen Zeitnot. Zeit ist ein endliches Gut und nicht im ausreichenden Maß vorhanden, sodass die idealtypische Erwartung („alle Hausaufgaben einhundertprozentig“) nicht der empirische Normalfall und somit die priorisierte Bearbeitung von Hausaufgaben eine übliche und legitime Praxis ist. Im weiteren Fortgang, nachdem die interviewende Person noch einmal bittet, genauer das Vorgehen zu erzählen, zeigt sich die Verkopplung von ‚Lerngewinn‘ und ‚Verwertung‘:

Cw: Wenn ich mir dann dachte ja das ist es quasi wert zu machen oder wert drüber (...) mehr zu erfahren, als ich eh schon drüber weiß, um mich dann noch weiter zu melden, oder ob ichs quasi einfach mir nächste Stunde dann im Unterricht angucke und mich dann so melde. (Schülerin, 12. Klasse gymnasiale Oberstufe)

Hier dokumentiert sich, dass der Mehrwert des Lernens, das persönliche Weiterkommen, vor allem ein schulischer ist: Cw nützt der Wissenserwerb bei der mündlichen Beteiligung im Unterricht. Und diese Beteiligung ist leitend für die häusliche Bearbeitung von Aufgaben: Die Schülerin befasst sich nur mit den Aufgaben, die sie nicht ohne Vorbereitung (richtig) beantworten kann. Das Ziel der Hausaufgabenbearbeitung liegt somit in der Beteiligung am Unterrichtsgespräch, die – das wird in anderen Interviews explizit verhandelt – wiederum gute mündliche Noten nach sich zieht. Dies scheint mit Blick auf die vorgestellten Kontrollformen und ihre Logiken plausibel: Die Erledigung von Hausaufgaben trägt

nicht nur dazu bei, dass Schüler:innen in der Lage sind, das ‚richtige Wissen‘ zur Darstellung zu bringen und negative Sanktionen für die Nicht-Erledigung von Hausaufgaben zu vermeiden, sondern führt auch dazu, dass die Darstellung des ‚richtigen Wissens‘ als Ergebnis der Bearbeitung der Hausaufgaben zu einer den individuellen Schüler:innen zurechenbaren Leistung wird.

Mit Blick auf ein zu verhinderndes Scheitern an Hausaufgaben erscheint das Abschreiben² als funktional äquivalent zur vorherigen Praxis:

Dw: ehm durchaus also (kommt) @natürlich irgendwie doch häufiger@ vor dass man irgendwie jemanden abschreiben lässt oder dass man dann doch irgendwo abschreibt ehm es wird durchaus gemacht jetzt zum Beispiel ja eh kann ich sogar sagen letztens in ehm für eh Mathe ich war irgendwie ich hatte mittwochs Mathe und am Dienstagabend ich war total fertig und ich habs einfach nicht hinbekommen und hab dann halt eine Freundin gefragt ob ichs einfach abschreiben kann weil ich die Aufgabe halt einfach überhaupt nicht verstanden hab und dann im Nachhinein hab ich das dann doch verst: also hätt ichs verstehn können, aber so war des dann halt oder dann nochmal ähm in anderen Fächern wenn des Leute nicht verstehen oder einfach vergessen haben mach ich es durchaus auch dass ich mal mein Heft denen einfach geb und dass dies dann einfach abschreiben. Ehm ich versuchs zu vermeiden weil ich es einfach auch nicht mag wenn Leute meine Lösungen haben und ich versteh des auch wenn andere Leute nicht wollen dass man die Lösungen abschreibt. Aber ab und zu passiert des durchaus (Schülerin, 12. Klasse gymnasiale Oberstufe)

Für Dw ist das Abschreiben eine alltägliche Praxis, in welcher flexibel die eine oder die andere Position im Prozess eingenommen wird. Mal wird abgeschrieben, mal werden die eigenen Lösungen zur Verfügung gestellt. Diese als regelhafte und allgemeingültig („man“) formulierte Rahmung normalisiert das Abschreiben und negiert damit implizit, dass es sich um abweichendes, regelbrüchiges Verhalten handelt. An diese Normalisierung schließt Dw dann auch unmittelbar mit einem eigenen Erlebnis an und erzählt von einer Situation, in der sie von einer Freundin die Mathematikhausaufgaben abgeschrieben hat. Die Elaboration kreist dabei vor allem um Begründungen bzw. Legitimationen des Abschreibens, auch gegenüber der Freundin. So ruft Dw auf, dass sie „total fertig“, also so erschöpft sei, dass sie die Hausaufgaben in Mathematik nicht erledigen könne. De-thematisiert wird damit zugleich, warum sie die Hausaufgaben erst unmittelbar am Abend vor der nächsten Mathematikstunde zu bearbeiten versucht und warum sie so erschöpft ist. Die Erschöpfung und der Zeitmangel führen zu einem Scheitern an einer Aufgabe, die für Dw eine fachlich-kognitive Herausforderung darstellt: Sie kann

2 Auch das Abschreiben wurde als propositionaler Gehalt durch die Interviewfragen aufgerufen und somit wiederum als Phänomen resp. Praktik vorausgesetzt. Und nur in wenigen Interviews wird es vor dieser Frage thematisch. Das explizite Aufrufen des Abschreibens bearbeitet die Problematik, dass das Abschreiben pädagogisch häufig negativ bewertet ist, und schafft so den Raum für die Schüler:innen, dieses zu thematisieren. Gemäß unserer funktionalen Perspektive ist insgesamt nicht so sehr relevant, ob Schüler:innen selbstläufig Abschreiben ansprechen, sondern wie sie an diesen propositionalen Gehalt Anschluss nehmen.

die Aufgabe nicht lösen, sie versteht sie nicht. Das Abschreiben, das Dw eingangs grundsätzlich normalisiert, wird in dieser Elaboration durch ein (zeitliches, kräfte-mäßiges und/oder fachlich-kognitives) Scheitern gerahmt. Diese beständige Gefahr des Scheiterns, den sich Schüler:innen ausgesetzt sehen, ermöglicht offenbar das Aufrufen der in der Peer-Forschung dargestellten Solidarität unter Peers. Dabei geht es jedoch gar nicht um das subversive Unterlaufen oder eine peerkulturelle Umdeutung der schulischen Ordnung, sondern die schulische Ordnung oder konkrete Erwartungen an sich werden in dieser Legitimation reproduziert. Diese Rahmung ist dabei offenbar von größerer Relevanz als der Akt des Abschreibens selbst, der nur über die Anfrage bei Dws Freundin thematisiert und gar nicht zu Ende erzählt wird. Stattdessen führt sie noch einmal aus, dass sie selbst ihr Heft und damit ihre Lösungen zur Verfügung stellt, wenn Mitschüler:innen an den Aufgaben scheitern oder diese einfach zu erledigen vergessen haben. Die abschließende Konklusion offenbart schließlich die Brisanz des Abschreibens, die nicht im schulischen Regelbruch liegt, sondern in dem Umstand, dass Schüler:innen ihre Lösungen teilen müssen. Für Dw selbst ist klar, dass Lösungen nicht gerne geteilt werden und sie selbst teilt auch ihre Lösungen nicht gerne. Aber hin und wieder kommt es dann doch dazu. Im weiteren Gespräch stellt sich heraus, dass daher auch die von Dw angeführten Begründungen für das Abschreiben wichtig sind. Sie selbst teilt ihre Hausaufgaben nicht mit Schüler:innen, die ihre Hausaufgaben grundsätzlich nicht selbst anfertigen:

Dw: Da würde ich das überhaupt nicht machen. Also des sehe ich dann auch nicht ein weil es ist ja doch auch die Zeit und die Energie die ich da reinvestiert hab und wenn des wenn man mal die Zeit und die Energie nicht hat dann ist des in Ordnung dann verstehe ich des. Aber nicht wenn des dauernd passiert.

Hier dokumentiert sich, dass Dw die schulischen Erwartungen, das Leistungsprinzip, das sich auch bei Engagement im Bereich Hausaufgaben erfüllen lässt, nicht in Frage stellt. Zugleich verweist genau dies auf das schüler:innenseitige Problem: Ein z. B. zeitliches Scheitern an Hausaufgaben kann gelegentlich passieren, gleichzeitig ist es riskant, weil es als mangelnde Leistungsbereitschaft und fehlendes Leistungsvermögen ausgelegt werden kann. Auch hier offenbart sich wieder einmal, dass es im schulischen Unterricht kein Lob des Fehlers gibt, sondern die Darstellung ‚richtigen Wissens‘ von zentraler Bedeutung ist. Selbst wenn in den Aussagen der Schüler:innen aufscheint, dass Aspekte von Vermittlung (Stichworte: Verstehen und Lernen) mit Hausaufgaben und dem Thematisieren der erarbeiteten Ergebnisse in Verbindung gebracht werden, bleibt insbesondere das Besprechen der Aufgaben eng mit „Kontrolle“ verbunden. Die Nicht-Darstellung des ‚richtigen Wissens‘ wird dann zu einer Nicht-Leistung und ist nicht länger ein Vermittlungsproblem.

5 Fazit

Die Ausführungen der Schüler:innen zu den Kontrollpraktiken von Lehrkräften offenbaren, dass aus ihrer Perspektive über Hausaufgaben nicht primär Vermitteln und Verstehen sichergestellt werden sollen, sondern die (Re-)Formulierung des ‚richtigen Wissens‘ zu einer individuell zurechenbaren Leistung gemacht wird. Ein kognitives oder zeitliches Scheitern an Hausaufgaben wird gleichsam im Umkehrschluss als Nicht-Leistung ausgelegt. Mit den Praktiken der priorisierenden Anfertigung von Hausaufgaben und des Abschreibens bearbeiten Schüler:innen die idealtypische Erwartung an Schüler:innen, dass „jeder wirklich alle Hausaufgaben einhundertprozentig“ (Schülerin, 12. Klasse) bearbeitet. Das So-tun-als-ob der Schüler:innen stabilisiert zugleich schulische Normen: Indem Schüler:innen, selbst wenn sie nicht in der Lage waren, die Hausaufgaben umfassend und vollständig zu bearbeiten, im Unterricht die richtigen Lösungen bzw. Produkte parat haben, halten sie nicht nur den Unterricht aufrecht, sondern stützen auch die Norm, wonach die didaktische und erzieherische Funktion der Hausaufgaben wichtig sei, die beinhaltet, dass Schüler:innen individuell ihre Aufgaben zu bearbeiten und sich dabei Wissen anzueignen oder es zu vertiefen hätten. Zugleich reproduziert sich damit auch ein spezifisches Problem: Die Nicht-Erfüllung der normativen Verhaltenserwartung im schulischen Kontext über die Verkopplung mit der Zurechnung von individueller Leistungserbringung stellt für die Schüler:innen ein Risiko dar. Das Scheitern an der Normalerwartung kann im Unterricht als ein individuelles Leistungsversagen oder eine individuelle Leistungsverweigerung ausgelegt werden. Insbesondere bei Schüler:innen der Oberstufe ist somit das Abschreiben weniger als eine Peer-Praktik zu verstehen, über die sich Schüler:innen in Distanz zu schulischen Erwartungen vergemeinschaften. Das Abschreiben kann hier als funktionale Bearbeitung des schulischen Kontexts oder genauer der (Leistungs-)Erwartungen der Schüler:innenrolle gedeutet werden, welche auf der Oberfläche fraglos erfüllt, im Grunde aber umgedeutet und mit eigenem Sinn gefüllt werden. Hier kann auch ein Blick auf praxeologische Schüler:innenforschung geworfen werden: In dem rekonstruierten funktionalen Muster dokumentiert sich eine Passung zwischen dem idealtypischen und konkreten Schüler:innenhabitus (Helsper 2020). Gleichzeitig lässt sich zeigen, wie die Schule selbst spezifische Normen und Erwartungen produziert und somit zentralen Anteil an der Erzeugung von (Nicht-)Passung hat. In unseren bisherigen Rekonstruktionen deutet sich bereits an, dass in den Ausführungen von Mittelstufenschüler:innen das Abschreiben zumindest in Teilen noch stärker peerkulturell gerahmt wird. Somit bestünde ein weiterer wichtiger Schritt darin, Erzählungen zum Abschreiben verschiedener Schul- oder Klassenstufen in den Blick zu nehmen, um Entwicklungen nachzuzeichnen. Zugleich zeigt sich mit diesem Ergebnis, dass die funktionale Analyse im Rahmen der Dokumentarischen

Methode einen Weg bietet, anhand von narrativen Interviews mit Schüler:innen Schüler:innenpraktiken zu rekonstruieren.

Literatur

- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (1992). Dokumentarische Interpretation von Orientierungsmustern. Verstehen-Interpretieren-Typenbildung in wissenssoziologischer Analyse. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie* (S. 139-160). Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Bohnsack, R. (2007). Dokumentarische Methode und praxeologische Wissenssoziologie. In R. Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 180–190). Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* [2. erw. u. akt. Aufl.] (S. 241–279). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2014a). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2014b). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2013). Exemplarische Textinterpretation. Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. erw., akt. Aufl., S. 303-307). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Breidenstein, G. (2020). Peer-Interaktion und Peer-Kultur im Kontext von Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fuhrmann, L. (2022). *Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungphänomens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Göllner, R., Damian, R. I., Rose, N., Spengler, M., Trautwein, U., Nagengast, B. & Roberts, B. W. (2017). Is doing your homework associated with becoming more conscientious? *Journal of Research in Personality*, 71, 1–12.
- Goldmann, D. (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W. (2020). Schülerbiografie und Schülerkarriere. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Brademann, S. & Ziems, C. (2007). Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (4), S. 477–490.
- Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (Hrsg.) (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung). Wiesbaden: VS Verlag.

- Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Zivkovic, I. & Dietz, F. (2009). Value orientations and studying in school-leisure conflict. A study with samples from five countries. *Learning and Individual Differences*, 19, S. 101-112.
- Jansen, T. & Vogd, W. (2017). Reflexivität in der Dokumentarischen Methode. Metatheoretische Herausforderungen durch die Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 260–278). Opladen: Barbara Budrich.
- Katenbrink, N. & Kohler, B. (2021). Personales Defizit oder funktionale Praxis? Das Abschreiben von Hausaufgaben aus praxistheoretischer Sicht. <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/327/729>
- Katenbrink, N. & Schiller, D. (2023). Was ist das Problem? Gedanken zur funktionalen Analyse in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung. In B. Zander, D. Rode, D. Schiller & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie* (S. 333-353). Wiesbaden: VS Verlag.
- Karies, C. (2021). Variationen Formulierender und Reflektierender Interpretation in der dokumentarischen Interviewanalyse. In K. Graalmann, S. Jäde, N. Katenbrink & D. Schiller (Hrsg.), *Dokumentarisches Interpretieren als reflexive Forschungspraxis. Erträge einer dokumentarischen Arbeitsgruppe* (S. 95–116). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kohler, B. (2017). *Hausaufgaben. Überblick und Praxishilfen für Halbtags- und Ganztagschulen*. Weinheim: Beltz.
- Kohler, B., Merk, S., Heller, F., Riedl, R. & Zengerle, I. (2014). Hausaufgaben abschreiben. Eine empirische Untersuchung an Realschulen. *Schulpädagogik heute*, (5), 9, S. 1-25; zugleich: Kohler, B., Merk, S., Heller, F., Riedl, R. & Zengerle, I. (2014). Hausaufgaben abschreiben. Eine empirische Untersuchung an Realschulen. In C. Tillack, J. Fetzer & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung* (S. 216-247). Immenhausen: Prolog.
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus. Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozess des Habitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, S. 183–202). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Berlin: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Meseth, W. (2011). Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12 (2), S. 177–197.
- Nassehi, A. (2019). Rethinking Functionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 79–106). Frankfurt: Suhrkamp.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* [3. akt. Auflage]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogd, W. (2010). Methodologie und Verfahrensweise der dokumentarischen Methode und ihre Kompatibilität zur Systemtheorie. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems* (S. 121–140). Wiesbaden: VS Verlag.
- Wenzl, T. (2014). *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag.

Autorinnen

Katenbrink, Nora, Dr., akad. Rätin auf Zeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 5 – Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Universität Bielefeld.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul(entwicklungs)forschung, Professionstheorie und -forschung, Schüler:innenforschung.

E-Mail: nora.katenbrink@uni-bielefeld.de

Kohler, Britta, Dr., außerplanmäßige Professorin mit *venia legendi* für Erziehungswissenschaft in der Abteilung Schulpädagogik an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Arbeitsschwerpunkte: Hausaufgaben, Ganztagschulen, Umgang mit Heterogenität, Perspektiven unterschiedlicher schulischer Akteur:innen.

E-Mail: britta.kohler@uni-tuebingen.de

*Jan-Hendrik Hinzke, Christine Schumacher,
Cornelia Stiller und Thea Stroot*

Orientierungen von Schüler:innen bezüglich Forschendem Lernen in der Oberstufe. Kartierung und Perspektiven zu einem Teilbereich Dokumentarischer Schüler:innenforschung

Zusammenfassung

Obgleich Forschendes Lernen in schulischen Kontexten vermehrt umgesetzt wird, liegt bisher kaum empirische Forschung zu diesem Thema vor. Als ursprünglich hochschuldidaktisches Prinzip ist Forschendes Lernen auf eine Implementierung in der schulischen Unterrichtspraxis angewiesen. Offen ist, welche schulischen Strukturen dabei von den Akteur:innen wie aufgegriffen und handlungsrelevant werden. Im Beitrag werden Ergebnisse einer Interviewstudie präsentiert, in der Erfahrungen von Oberstufenschüler:innen mit unterrichtlichen Settings Forschenden Lernens erfasst und diesbezügliche Orientierungen der Schüler:innen mit der Dokumentarischen Methode rekonstruiert werden. Im Ergebnis zeigen sich vier verschiedene Modi der Leistungserbringung in unterrichtlichen Kontexten Forschenden Lernens, die hinsichtlich wahrgenommener Selbstbestimmungsmöglichkeiten, der Identifikation mit dem Forschungsprozess und der Wahrnehmung schulischer Rahmenbedingungen variieren. Diskutiert wird u. a., welchen Beitrag die Studie zu einer Dokumentarischen Schüler:innenforschung leistet.

Schlagwörter

Schüler:innenforschung, Organisation Schule, Forschendes Lernen, Interviews, Dokumentarische Methode

Abstract**Orientations of students regarding learning through research in the upper grades. Mapping and perspectives on a sub-area of documentary student research**

Although the implementation of learning through research has increased in schools, there are rare empirical studies. As a didactical principle originally generated in the context of universities, the concept has to be transferred to teaching at schools. It is an open question which structures become relevant for the involved actors at schools. In this article, results of an interview study using the Documentary Method to analyze orientations and experiences of students with learning through research are presented. Four modi of school performance can be distinguished which vary concerning perceived possibilities of self-determination, the identification with the research process and the perception of school conditions. The contribution of the study to a documentary research on students will be discussed also.

Keywords

Research on Students, School as Organization, Learning through Research, Interviews, Documentary Method

1 Einleitung

Forschendes Lernen ist ein didaktisches Prinzip, das in Deutschland ursprünglich an Hochschulen und Universitäten umgesetzt wurde. Es wurde 1970 durch die Bundesassistentenkonferenz als Kontrastprogramm zu einer „bloße[n] Übernahme vorliegender Ergebnisse“ (BAK 1970, S. 9) eingeführt, wobei eine forschende, d. h. selbstständige und methodengeleitete Erarbeitung von Themen und Fragestellungen und die Reflexion dieses Prozesses im Zentrum standen. An diesen Kernbestimmungen hat sich bis heute nichts geändert (Huber & Reinmann 2019), auch wenn im Laufe der letzten Jahre zahlreiche Umsetzungsvarianten Forschenden Lernens im Studium entwickelt, erprobt und etabliert wurden (etwa Mieg & Lehmann 2017), insbesondere auch im Lehramtsstudium (etwa Basten et al. 2020), u. a. befördert durch Maßnahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung sowie der Einrichtung verlängerter Praxisphasen.

Nicht erst in den letzten Jahren, sondern mancherorts seit den 1970er Jahren, wurde das didaktische Prinzip Forschenden Lernens auch auf den schulischen Kontext ausgeweitet. Mittlerweile gibt es eine Reihe von Schulen der Primar- wie der Sekundarstufe mit langjährigen Erfahrungen; hinzu kommen Schulen, die Forschendes Lernen gerade eingeführt haben (etwa Köstner et al. 2021; Hinzke 2019). Aktuelle (fach-)didaktische Veröffentlichungen zeugen zudem davon, dass

sich ein Diskurs zum Einsatz Forschenden Lernens im (Fach-)Unterricht entwickelt (etwa Baur et al. 2022; Bruman et al. 2022; Krebs & Szukala 2021; Hirsch-Weber et al. 2020; Wolter 2018; Zankel 2018), der z. T. auch die Sekundarstufe II umfasst.

Mit Blick auf die in diesem Beitrag fokussierte Oberstufe lässt sich Forschendes Lernen zudem insofern als Teil der Wissenschaftspropädeutik (Hahn 2013) verstehen, als bereits Schüler:innen an das eigene Forschen herangeführt werden, dabei selber Wissen herstellen und über Verfahren methodisch geleiteter Wissensproduktion reflektieren können. Der Aufbau einer „forschenden Haltung“ (Huber & Reinmann 2019, S. 23) kann dabei gerade angesichts komplexer gesellschaftlicher Herausforderungen, denen sich heutige Schüler:innen auch künftig stellen müssen, als lohnende Zielgröße angesehen werden.

Gleichzeitig bietet Forschendes Lernen in der Schule nicht nur Möglichkeiten des Lernens, sondern stellt für Schüler:innen auch eine Anforderung dar – insbesondere dann, wenn die Teilnahme an Kursen Forschenden Lernens nicht freiwillig erfolgt. Forschendes Lernen in unterrichtlichen Settings kann dabei immer nur innerhalb der Strukturen der Organisation Schule stattfinden. Inwiefern ein interessengeleitetes Forschen angesichts des schulischen Bewertungszusammenhangs möglich erscheint, ist weitgehend offen. Zwar liegen mittlerweile einzelne empirische Studien zu Strukturierungsleistungen hinsichtlich des Lernprozesses (zum sog. ‚Scaffolding‘ etwa Arnold et al. 2017; Abels 2015; Puddu & Lembens 2014) und zu Lerneffekten auf Schüler:innenseite (etwa Cairns & Areepattamanil 2019; Henke 2016; Arnold et al. 2014; Reitingner 2013; Blanchard et al. 2010) vor, doch beziehen sich diese vornehmlich auf den naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I. Zudem wird nicht bei allen Studien klar, ob das umgesetzte Forschen bzw. Lernen mit der Konzeption Forschenden Lernens nach Ludwig Huber (2009) vergleichbar ist. Forschendes Lernen im Sinne der Möglichkeit einer fächerübergreifenden Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe wurde zusammengefasst bislang nicht in den Blick genommen, wodurch offen ist, welche (schulischen) Strukturen für Forschendes Lernen in der Oberstufe auf welche Weise handlungsrelevant sind.

Vor diesem Hintergrund befasst sich der Artikel mit der Frage, welche Orientierungen sich bei Schüler:innen in Bezug auf unterrichtliche Kontexte Forschenden Lernens in der Oberstufe zeigen. Dabei wird an dieser Stelle bewusst der weite Begriff ‚Orientierung‘ genutzt, der als Oberbegriff sowohl auf explizitem Wissen basierende Orientierungsschemata als auch auf implizites Wissen verweisende Orientierungsrahmen umfasst (Bohnsack 2012). Beide Arten von Orientierungen sind in der Untersuchung von Interesse. Durch eine Exploration so verstandener schüler:innenseitiger Orientierungen soll ein Beitrag dazu geleistet werden, Sichtweisen und Handlungspraxen von Schüler:innen in Kontexten Forschenden Lernens verstehend nachzuzeichnen und dabei der Bedeutung schulischer Strukturen für das Lernen und – darüber vermittelt – für das Lehren nachzuspüren.

Zur Erreichung dieses Ziels wird zunächst Forschendes Lernen näher konturiert, indem es als Lernmöglichkeit und zugleich -anforderung in unterrichtlichen Settings gefasst wird (Kapitel 2). Ausführungen zum Erhebungskontext, zur Datenerhebung und zur Datenauswertung (Kapitel 3) bereiten dann die Ergebnisdarstellung vor, bei der Kontraste zwischen vier kontrastierenden Fällen – Interviews mit Oberstufenschüler:innen – im Zentrum stehen (Kapitel 4). Der Beitrag schließt mit einem Fazit und einer Diskussion, in der u. a. auf Implikationen für eine Dokumentarische Schüler:innenforschung eingegangen wird (Kapitel 5).

2 Forschendes Lernen als Lernmöglichkeit und -anforderung in unterrichtlichen Settings

Mit Huber (2009, S. 11) lässt sich Forschendes Lernen als eine besondere Lernform verstehen, die sich dadurch auszeichnet, dass „die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen, von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“. Die Lernenden sollen dabei, zumindest in der Idealform, „eine sie selbst interessierende Frage- und Problemstellung entwickeln oder sich entscheiden, eine solche von ihren Lehrenden zu übernehmen“ (Huber & Reinmann 2019, S. 4). Forschendes Lernen ermöglicht Lernenden – im Kontext dieses Beitrags Oberstufenschüler:innen – somit konzeptionell betrachtet dadurch ein hohes Maß an Autonomie, dass sie Auswahlentscheidungen über den bzw. im Forschungsprozess treffen können. Gleichzeitig sind die Lernenden auch gefordert, denn es gehört unabdingbar zum Forschenden Lernen, dass Lernende die Entscheidungen dann auch treffen und über diese sowie deren Konsequenzen reflektieren.

Sobald Forschendes Lernen nicht im fakultativen Wahlbereich, sondern als Bestandteil obligatorisch zu besuchenden Unterrichts angeboten wird, erfolgt das Forschende Lernen nicht einzig aus eigenem Interesse der Lernenden heraus, sondern ist zumindest gerahmt durch strukturelle Leitlinien und Anforderungen der Institution und Organisation Schule. Umgesetzt in unterrichtlichen Settings wird Forschendes Lernen Teil einer regelhaften Praxis, die durch Alltagsroutinen auf Seiten von Lehrpersonen wie auf Seiten von Schüler:innen gekennzeichnet ist. Grundsätzen einer dokumentarischen Organisationsforschung folgend können Akteur:innen an Einzelschulen nur innerhalb eines Rahmens agieren, der in seiner Form durch „politische Entscheidungen sowie rechtliche Regulierungen“ (Kessler 2023, S. 191) vorgegeben wird. Dazu zählen etwa Curricula und

Prüfungsordnungen, aber auch vorgegebene Mitwirkungsmöglichkeiten samt dadurch notwendiger Kommunikationswege sowie die Abhängigkeit von (Standards) der Lehrer:innenbildung. Dabei kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass es zu „einer deduktiven Ableitung der alltäglichen Praktiken aus den normativen und rollenförmigen Programmen der schulischen Organisation“ (Bohnsack 2023, S. 109) kommt. Vielmehr kommt es zu einer handlungspraktischen Auseinandersetzung mit diesen Programmen bzw. zu einer „Übersetzung“ von „formalen Regeln [...] in die Praxis“ (Nohl 2023, S. 135). Auf Seiten der Schüler:innen ist insbesondere die Zwangsmitgliedschaft in der Organisation Schule zu nennen (Kessler 2023), auch wenn die allgemeine Schulpflicht für Oberstufenschüler:innen an Gültigkeit verliert. Jedoch regelt das Schul- bzw. Bildungssystem, dass bestimmte Ressourcen und Zugänge, etwa die Hochschulreife, an einen erfolgreichen Schulabschluss gebunden sind.

Zur näheren Bestimmung der in diesem Beitrag interessierenden Perspektive von Oberstufenschüler:innen auf Prozesse Forschenden Lernens erweisen sich praxeologische und ethnographische Zugänge als weiterführend. In praxeologisch-wissenschaftssoziologischer Lesart ist mit Ralf Bohnsack (2020) davon auszugehen, dass professionell Tätige in sog. „people-processing organizations“ (ebd., S. 24) wie der Schule in ihrem Alltagshandeln Routinen entwickeln und folgen, die es ihnen ermöglichen, „sich die relevante Umwelt, also das Handeln der Klientel und deren Biografie, in einer Art und Weise reformulierend anzueignen, welche dieses mit Bezug auf organisationale Normen und Rollenbeziehungen entscheidbar macht“ (ebd., S. 33). Das Handeln der Klientel, d. h. in diesem Fall von Schüler:innen, erfährt dadurch „eine mehr oder weniger ausgeprägte Fremdrahmung“ (ebd.): Es wird durch das professionelle Handeln der Lehrpersonen gerahmt, von diesen interpretiert und derart perspektiviert, dass professionell weitergehandelt werden kann. Als sog. „Erst-Codierung“ in der Organisation Schule benennt Bohnsack (ebd., S. 105) auf Basis vorliegender Studienergebnisse, insbesondere von Benjamin Wagener (2020), eine „Hierarchisierung nach Leistung“ (ebd.). Aktionen von Schüler:innen werden gemäß dieser „konstituierenden Rahmung“ (ebd., S. 30) entsprechend verortet und primär unter einem Leistungsfokus betrachtet und bewertet. Dabei erfolgt diese Betrachtung in Auseinandersetzung mit wahrgenommenen institutionellen und organisationalen Normen und Common Sense-Theorien. Übertragen bedeutet das, dass auch der Einsatz Forschenden Lernens im Unterricht der Oberstufe zu Routinen führt, d. h. auf einer konstituierenden Rahmung als „Entscheidungsprämisse“ (ebd.) basiert, welche in eine interaktive Praxis mit den Schüler:innen überführt werden muss. Indem sich Schüler:innen – ggf. *nolens volens* – auf eine darüber entstehende Fremdrahmung einlassen, konstituieren sie im Zusammenspiel mit der Lehrperson einen konjunktiven Erfahrungsraum im Unterricht, der die Fremdrahmung auf Dauer stellt und interaktiv absichert (ebd., S. 93). Schüler:innen

haben dann zwar Entscheidungsmöglichkeiten, doch werden diese zugleich durch die konstituierende Rahmung begrenzt.

Darüber hinaus ist bekannt, dass Schüler:innen in der Organisation Schule ein sog. „Unterleben“ (Kühl 2010, S. 100, in Bezug auf Erving Goffman 1973) entwickeln, d. h. eine informelle Praxis betreiben, die sich „jenseits der offiziellen Regeln“ (ebd.) bildet. Die ethnographische Studie von Georg Breidenstein (2006) zum sog. Schülerjob vermag dieses Unterleben auf Seiten der Schüler:innen näher zu bestimmen. Als Schülerjob bezeichnet Breidenstein die empirisch beobachtbare Weise, wie Schüler:innen mit unterrichtlichen Anforderungen umgehen. Wie der Ansatz der konstituierenden Rahmung basiert auch das Konzept des Schülerjobs darauf, dass die „Kooperation der Beteiligten bei der Aufrechterhaltung einer bestimmten Ordnung“ (ebd., S. 15) fokussiert wird, was auf Schüler:innen-Seite mit einem „instrumentell-strategischen Umgang mit der Schule“ (ebd., S. 11) einhergeht.

In einer Weiterführung des Konzepts Schülerjob betonen Matthias Martens und Barbara Asbrand, ähnlich wie Bohnsack, die Bedeutsamkeit der Interaktionsstruktur, fokussieren dabei jedoch auf die Passung von „Lehr- und Lernhabitus“ (Martens & Asbrand 2021, S. 59). Während sich schüler:innenseits eine „Orientierung an der Aufgabenerledigung“ (ebd., S. 57) in mehreren ihrer empirischen Unterrichtsstudien, auch in der Oberstufe, zeigt und somit als „Basistypik von Unterricht“ (ebd., S. 55) fungiert, differenzieren sie anhand verschiedener Passungsverhältnisse von Lehr- und Lernhabitus vier Idealtypen der Aufgabenerledigung aus: ‚Abliefern eines Arbeitsergebnisses‘, ‚Mitarbeit in der Unterrichtsinszenierung‘, ‚Wissensreproduktion‘ und ‚Fachliche Eigenkonstruktionen der Schüler:innen‘.

Unterrichtsettings Forschenden Lernens finden dabei bei Martens und Asbrand ähnlich wie bei den Analysen Bohnsacks (s. o.) keine explizite Erwähnung. Dabei stellt sich die Frage, ob und inwiefern die vorliegenden Analysen auch für diese Unterrichtsettings aufschlussreich sind – d. h. für Unterrichtsettings, in denen Schüler:innen innerhalb eines gesetzten schulischen Rahmens samt vorgegebener Anforderungen Entscheidungsmöglichkeiten gegeben werden.

3 Forschungskontext und methodisches Vorgehen

3.1 Forschungskontext

Um die Forschungsfrage nach den Orientierungen bei Schüler:innen in Bezug auf unterrichtliche Kontexte Forschenden Lernens in der Oberstufe zu beantworten, wurden Oberstufenschüler:innen zu ihren Erfahrungen mit der Durchführung von Forschung im Schuljahr 2018/19 befragt. Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes ‚Forschendes Lernen in der Oberstufe (FLiDO)‘ (Stiller 2019) am Oberstufen-Kolleg Bielefeld – Versuchsschule des Landes Nordrhein-

Westfalen und Wissenschaftliche Einrichtung (Fiedler-Ebke & Klewin 2020) – wurden Konzepte zur Umsetzung von Forschendem Lernen in der Sekundarstufe II für verschiedene Kontexte entwickelt und in den Unterricht der Oberstufe implementiert. Diesen Konzepten Forschenden Lernens liegt als Ausgangspunkt ‚Bildung durch Wissenschaft‘ (Huber & Reinmann 2019, S. 46ff.) zugrunde, was impliziert, dass Bildung in diesem Verständnis nicht nur auf bestimmte Fachinhalte fokussiert, sondern forschende Tätigkeiten von Lernenden im Sinne von Problematisierungen und einer Suche nach Erklärungen im Fokus stehen. Zudem sollen Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens berücksichtigt und eingeführt werden. Als wesentliche Leitideen sind deshalb die Offenheit in der Gestaltung der Lernsituationen und die Schaffung von Möglichkeiten zur Herausbildung und Weiterentwicklung von forschungsmethodischen Kompetenzen in den Konzepten verankert. Eine Offenheit in den Lernsituationen zum Forschenden Lernen wird größtenteils dadurch umgesetzt, dass die Schüler:innen am Oberstufen-Kolleg sowohl ihre Forschungsfrage mit entsprechenden Theoriebezügen als auch das methodische Vorgehen eigenständig festlegen. Dadurch ist eine deutliche Eigenbeteiligung mit dem umgesetzten Forschenden Lernen verbunden, was dazu führt, dass Forschen nicht nach einem einzigen Schema umgesetzt wird (Fichten 2010). Für gelingendes Forschendes Lernen sind forschungsmethodische Kompetenzen unverzichtbar (Erbring & Münch 2009), die Schüler:innen allerdings größtenteils noch nicht aufweisen (können). Damit Forschungsprozesse trotz der Offenheit und damit verbunden Eigenständigkeit gelingen und Lernende Forschungskompetenzen erwerben oder weiter vertiefen können, werden die Forschungsprozesse der Lernenden am Oberstufen-Kolleg, teilweise auch multiprofessionell durch Lehrende und Wissenschaftler:innen, begleitet und beraten. Essenziell ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Lehrenden selbst nicht als Wissensvermittler:innen des jeweiligen Forschungsthemas verstehen, sondern den Lernenden unterstützend zur Seite stehen. Darüber hinaus können Lernende vorab entscheiden, welcher ihrer in einem Kurs zu erbringenden Leistungsnachweise benotet wird (BLNW = benoteter Leistungsnachweis); die Bewertung aller weiteren erfolgt in einem Modus des Bestehens bzw. Nicht-Bestehens (‚pass‘/‚fail‘). Unter Berücksichtigung dieser Leitideen und schulischen Rahmenbedingungen wurden Konzepte für fachspezifische und fachübergreifende Grundkurse (Jacobs & Schumacher 2020; Köstner & Stroot 2020) sowie für Lerngelegenheiten entwickelt, die den Lernenden über eine Beforschung der eigenen Schule auch Partizipation an Schulentwicklung ermöglichen (Köstner et al. 2021).

3.2 Datenerhebung

Am Ende des Schuljahres 2018/19 wurden Interviews mit acht Lernenden der elften und zwölften Jahrgangsstufe durchgeführt, die Kurse besuchten, in denen eines der angeführten Konzepte Forschenden Lernens umgesetzt wurde. Die interviewten Schüler:innen sind Teil einer Gruppe von ursprünglich 15 Schüler:innen, die bereits zu Beginn des Schuljahres an Interviews teilgenommen hatten und sich zur erneuten Teilnahme am Ende des Schuljahres sowie zur Audioaufzeichnung des Interviews bereit erklärt haben.

Angelehnt an episodische Interviews (Flick 2006) fokussierten die eingesetzten Leitfäden Lernerfahrungen der Schüler:innen, u. a. auch im Kontext der in den Kursen durchgeführten Forschungsprojekte (vgl. Abb. 1). Dadurch sollte ermöglicht werden, dass die Interviewten ihre Erfahrungen anhand von entsprechenden Situationen und Episoden schildern. Die Interviews begannen mit einer Einstiegsfrage, in der die Schüler:innen gebeten wurden, zunächst allgemein zu beschreiben, wie sie den Unterricht in dem entsprechenden Kurs wahrgenommen haben. Anschließend wurden die Befragten zum einen aufgefordert, eine Situation zu schildern, in der sie forschend gearbeitet haben, und zum anderen gebeten zu erläutern, welche forschenden Aspekte aus ihrer Sicht in dieser erzählten Situation enthalten sind. Dieses Vorgehen zielte darauf ab, den Interviewten als Vorbereitung auf die nächste Frage die Möglichkeit zu geben, allgemeine Antworten mit persönlichen und konkreten Beispielen zu verbinden (Flick 2006). Im Leitfaden enthalten waren ebenfalls Nachfragen, etwa nach in der Situation wahrgenommenen Problemen. Anschließend wurden die Schüler:innen um eine subjektive Definition von Forschung gebeten. Während die Frage nach der Situation narrativ-episodisches Wissen zur Darstellung bringen sollte, zielte insbesondere die Frage nach der Definition auf das explizite Wissen der Schüler:innen ab. Auf diese Weise sollte der Leitfaden ermöglichen, eine Verbindung zwischen Erfahrungen und Vorstellungen zum Forschungsgegenstand herzustellen. Abschließend enthielt der Leitfaden Fragen zur Mitgestaltung im Unterricht bzw. im Oberstufen-Kolleg allgemein und zur Einschätzung der Relevanz von Forschendem Lernen für den Unterricht aus Lernenden-Sicht. Dabei ist festzuhalten, dass bei der Interviewführung der Begriff des ‚Forschenden Lernens‘ nicht verwendet wurde, da davon auszugehen war, dass der Begriff den Befragten größtenteils nicht geläufig war, weil dieser nur in einigen Kursen eingeführt wurde. Stattdessen wurde von ‚Forschungsprojekten‘ oder ‚forschendem Arbeiten‘ gesprochen.

Tab. 1: Auszug aus dem Leitfaden für die Interviews am Ende des Schuljahres mit den für die hier dargestellten Ergebnisse relevanten Anteilen (d. Vf.)

Thema	Leitfrage/ Erzählaufforderung	Mögliche Formulierungen für Nachfragen
II.1 Erfahrung mit Forschungs- projekten	Erzähl doch mal von einer Situation aus dem Unterricht in dem Kurs, in der du forschend gearbeitet hast. Wie hast du das gemacht?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie bist du genau vorgegangen? • Gab es Probleme und wie bist du damit umgegangen? • Was hat dir besonders gefallen? • Was war für dein Lernen förderlich, was war hinderlich? • Was hat der oder die Lehrende in der Situation gemacht? • Was haben die anderen Kollis gemacht? • Wie würdest du beim nächsten Mal vorgehen? • Wie würdest du die Situation für dich insgesamt bewerten? • Welchen Einfluss hatte das auf dein Lernen?
II.2 „Forschende“	Was war das Forschende an der Situation?	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn mehrere forschende Situationen beschrieben wurden, für jede fragen... • Und wie war das bei ...? Was war da aus deiner Sicht das Forschende?
II.3 Definition	Wenn wir jetzt wieder auf eine abstraktere Ebene von Definitionen wechseln: Was ist für dich wissenschaftliche Forschung?	<ul style="list-style-type: none"> • Fallen dir noch weitere Dinge ein, die für dein Verständnis von Forschung wichtig sind? • Erinnerst du dich an Situationen, in denen du mit wissenschaftlicher Forschung in Berührung gekommen bist? • Hat dabei etwas dein Interesse geweckt?
IV Zukunftsperspektive FL	Wenn du jetzt an die Forschung im Kurs/ Profil zurückdenkst: Wie schätzt du Forschen im Unterricht für dich persönlich ein? Inwiefern sollte das deiner Meinung nach im Unterricht Berücksichtigung finden?	<ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern würdest du das gerne nochmal machen? • Was müsste aus deiner Sicht dann anders laufen? Was auf jeden Fall genauso? • Inwiefern sollte deiner Meinung nach Forschung im Unterricht Berücksichtigung finden? • Ist deiner Einschätzung nach Forschen im Unterricht für deinen Lernerfolg von Bedeutung? • Warum ist dir das wichtig/nicht wichtig? • Wie müssten solche Forschungsprojekte aussehen? • Was wäre für dich wichtig dabei? • Wie sollte die Begleitung aussehen?

3.3 Datenauswertung

Zur Datenauswertung wurde nach der Anfertigung von Volltranskripten die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2021; Nohl 2017) genutzt. Aufbauend auf einer formulierenden Interpretation, die einen Zugang zur thematischen Struktur der Interviews bot, wurde im Rahmen der reflektierenden Interpretation zunächst eine Textsortentrennung durchgeführt. Dabei zeigte sich, dass nur einige rein erzählende Passagen vorhanden sind, woraufhin für die weitere Interpretation jene vier der insgesamt acht vorliegenden Interviews ausgewählt wurden, die episodische Darstellungen erfahrener Handlungspraxis enthielten und zugleich inhaltlich besonders ertragreich erschienen. Der Wechsel der „AnalyseEinstellung“ von der Beobachtung des Alltags hin zur wissenschaftlichen Beobachtung im Sinne einer „prozessrekonstruktive(n)“ bzw. „genetische(n)“ (Bohnsack 2021, S. 61) Beobachtung vollzog sich durch die Durchführung komparativer Sequenzanalysen (Nohl 2017), die mit der Bestimmung impliziter Regelmäßigkeiten, semantischen Feinanalysen und dem Nachzeichnen von Vergleichs- bzw. positiven und negativen (Gegen-)Horizonten, d. h. jenen Größen, nach denen eine Orientierung strebt bzw. von der sie sich abgrenzt (Bohnsack 2021), einhergingen. Auf diese Weise wurden primär aus episodischen Erzählungen und aus Beschreibungen, aber auch aus der sich in den Interviews zeigenden Art und Weise des Argumentierens und Bewertens jene Orientierungsrahmen rekonstruiert, die die unterrichtliche Praxis der Schüler:innen in Kontexten Forschenden Lernens strukturieren. Diese Orientierungsrahmen sind spezifischer Ausdruck der „performativen Logik“ (Bohnsack 2017, S. 49), d. h. der „Logik der Handlungspraxis“ (ebd.). Aus argumentativen und bewertenden Passagen wurden demgegenüber Orientierungsschemata herausgearbeitet, die dem Sprechen und Denken über Forschen im schulischen Kontext zugrunde liegen. Sie sind spezifischer Ausdruck einer „propositionalen Logik“ (ebd.), die sich in „theoretisierenden Propositionen“ (ebd., S. 92) zeigt und sich im Datenmaterial als organisationale Normen, d. h. von den Schüler:innen wahrgenommenen, mit der Organisation Schule verbundenen und als exterior angesehenen Erwartungen (ebd., S. 20), sowie als Common Sense-Theorien, d. h. „Theorien der AkteurInnen über ihre Praxis“ (ebd., S. 15), dokumentiert. Dabei wird mit Bohnsack davon ausgegangen, dass Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) und Orientierungsschemata der Logik nach unvereinbar sind und in einer „notorische[n] Diskrepanz“ (ebd., 103) zueinanderstehen. Empirische Analysen wie die folgende können dazu beitragen, diese Relation fallspezifisch näher auszuleuchten.

4 Ergebnisse: Forschendes Lernen im Spannungsfeld von zeitlicher Strukturierung, sozialer Gruppendynamik, Selbstbestimmung und Leistungslogik

Die Ergebnisdarstellung erfolgt exemplarisch an ausgewählten Passagen aus zunächst zwei Fällen, die maximale Kontrastierungen enthalten (Fall 8 und Fall 2). Unter Einbezug zweier weiterer Fälle (Fall 4 und Fall 15) schließt sich ein verdichteter Vergleich an. Präsentiert werden dabei Orientierungen, die sich an verschiedenen Stellen der Interviews zeigen.

4.1 Fall 8: *Weil das auch irgendwie keine Note für irgendwen war*

Fall 8 antwortet auf die Frage nach Problemen beim Forschen im Kurs und dem Umgang damit wie folgt:

„Mhhh (3) also ähm weil man halt so viele Freiblöcke sozusagen, also nicht Freiblöcke, sondern Freiarbeitszeiten hatte, ähm, war das dann irgendwie auch so ganz viel drumrum was passiert ist und nicht einfach nur sozusagen konsequent arbeiten ähm. Was ich auch so ein bisschen so das Gefühl hatte ähm, dass wir weil wir so viel Zeit hatten, dass wir sozusagen so ganz locker waren und dann halt irgendwie Scherze gemacht haben und dann irgendwie nur so vielleicht so keine Ahnung, dreißig vierzig Prozent der Zeit tatsächlich halt richtig gearbeitet haben. Ähm. Und wir waren in einer Gruppe von ich glaube sechs Leuten und deshalb, ähm, wenn dann wenn dann halt irgendwie drei, vier gearbeitet haben, war es halt trotzdem so ein bisschen zusammen rumalbern halt so was. (3) Deshalb war das halt irgendwie nicht so was Ernstes war sage ich mal und weil das auch irgendwie kein BLNW [benoteter Leistungsnachweis, d. Autor:innen] für irgendwen war, waren alle so ein bisschen so lockerer habe ich das Gefühl.“ (Fall 8, Z. 86-101)

Fall 8 eröffnet die Beantwortung der Interviewfrage nach Problemen, indem nach einem kurzen Moment des Zögerns zunächst auf das didaktische Setting eingegangen wird. Dieses wird in Form von „so viele Freiblöcke sozusagen“ beschrieben. Diese Charakterisierung wird zwar anschließend sofort durch den Begriff „Freiarbeitszeiten“ korrigiert, dennoch wird im Folgenden deutlich, dass Fall 8 die Lern- und Arbeitszeiten im Forschungsprozess auch als freie Zeit wahrnimmt. So zeigt sich in den folgenden Ausführungen, dass Fall 8 die ‚Freiarbeitszeiten‘ überwiegend nicht als Zeit, in der ‚richtig gearbeitet‘ wurde, sondern eher als freie Zeit empfindet, in der „so ganz viel drumrum was passiert ist“, ‚gescherzt‘ wurde und die Schüler:innen ‚locker‘ waren. Dieser Beschreibung stellt Fall 8 mit einem ‚konsequenten Arbeiten‘ einen Gegenhorizont gegenüber, der als schulische Norm bzw. als anzustrebender Idealzustand betrachtet, jedoch in der eigenen Wahrnehmung nicht umgesetzt wurde. Die wahrgenommene Zeit („weil wir so viel Zeit hatten“) wird dabei als Grund für einen in der Logik des Systems inkonsequenten Arbeitsmodus angeführt, das gemäß Fall 8 mit einem nicht ‚richtig‘ Arbeiten in Verbindung gebracht wird. Die Nutzung des Personalpronomens erste

Person Plural („wir“) verweist dabei darauf, dass Fall 8 hier nicht ausschließlich über sich selbst spricht, sondern sich als Teil einer als homogen beschriebenen Gruppe entwirft.

Im Folgenden verweist Fall 8 auf die Gruppengröße als weitere Erklärung für die erlebte Form des beschriebenen Arbeitsprozesses: Die subjektiv als zu groß wahrgenommene Gruppe habe dazu geführt, dass nie alle konzentriert gearbeitet hätten. Daraufhin geht Fall 8 auf die Bewertung der erbrachten Leistung ein: Für kein Gruppenmitglied war das Forschungsprojekt mit einer Benotung verbunden, was dazu geführt habe, dass dieses nicht ernst genommen wurde. Hier wird ein Orientierungsrahmen sichtbar, der sich an der Leistungslogik des Schulsystems ausrichtet. ‚Richtige‘ Arbeit und Anstrengung scheinen nur dann relevant, wenn diese in Form des schulischen Währungssystems ‚Benotung‘ vergütet wird.

Auffällig ist, dass die Darlegungen der Erfahrungen mit Forschen durch Argumentationen („weil“, „deshalb“) und Bewertungen strukturiert sind. Im Zusammenspiel damit, dass inhaltliche Gründe und Erklärungen für den Arbeitsmodus aneinandergereiht werden, lässt sich einerseits bezogen auf wahrgenommene Leistungsanforderungen ein Rechtfertigungsmodus rekonstruieren. Fall 8 nimmt wahr, einer schulischen Norm – der *effizienten Nutzung von Arbeitszeit* – nicht bzw. nur bedingt nachgekommen zu sein. *Schulische Rahmenstrukturen, Gruppenaspekte* und die *schulische Leistungslogik* werden angeführt und dienen im Sinne von Orientierungsschemata, konkret Common Sense-Theorien über die eigene Praxis, als Begründung für eigenständige Entscheidungen bezüglich der Art und Weise, wie die Gruppe den Arbeitsprozess gestaltet hat. Fall 8 konzipiert die zurückliegende Arbeitspraxis der Gruppe somit in der Kontrastierung mit einer anderen Praxis – jener des ‚richtig Arbeitens‘. Als ausschlaggebend wird dabei die Form der Bewertung – benotet bzw. nicht benotet – angesehen. Somit kann hier eine differenzierte Wahrnehmung unterschiedlicher Leistungslogiken und darauf ausgerichteter Handlungsmuster rekonstruiert werden. Die Ursachen für die Nichterfüllung schulischer Normen sowie die Entscheidung, in den wahrgenommenen Rahmungen auf bestimmte Art zu arbeiten, werden dabei sowohl externalisiert als auch subjektiviert: Fall 8 beschreibt sich zum einen als Objekt von Vorgaben der Lehrperson sowie schulischer Rahmenbedingungen, die als Hindernisse erscheinen (zu große Zeitfenster, zu große Gruppe und fehlender externer Leistungsanreiz in Form von Benotung), zum anderen als Subjekt von Entscheidungen, die als selbstverständlich und legitim herausgestellt werden. Als Orientierungsrahmen hinsichtlich des Forschens im Kurs deutet sich insgesamt eine *strategisch differenzierende Kalkulation bezüglich schulischer Leistungserbringung* an. Dieser Rahmen ermöglicht es der lernenden Person auf der Basis wahrgenommener äußerer Strukturierungen Entscheidungen hinsichtlich der Gestaltung des Arbeitsprozesses zu treffen.

4.2 Fall 2: *Also letztendlich ist es schon in Ordnung geworden*

Wie Fall 8 geht auch Fall 2 im Zuge der Beantwortung der Frage nach Problemen beim Forschen im Kurs auf zeitliche Strukturen ein:

„Ja, wir hatten immer das Gefühl, dass wir in den Stunden wenig geschafft haben. Also wir sind trotzdem gut vorangekommen. Aber wir hatten immer das Gefühl, dass wir eigentlich viel zu wenig geschafft haben. Aber so ein richtiges Zeitproblem hatten wir letztendlich nicht. [...] Und dann haben wir noch ganz viel Zeit verwendet für das Design des Plakates. [...] Und sind beide nicht zufrieden damit geworden und haben dann irgendwann auch nur damit aufgehört, weil dann der Abgabetermin war und wir das dann halt wegschicken mussten. Also letztendlich ist es schon/ ist es schon in Ordnung geworden und wir hätten vermutlich auch noch viel länger daran gearbeitet.“ (Fall 2, Z. 79-91)

Wie Fall 8 betrachtet auch Fall 2 Zeit unter der Perspektive von Effizienz, was sich in der Bewertung zeigt, möglicherweise zu wenig „geschafft“ zu haben. Anders als Fall 8 entwirft sich Fall 2 dabei als Teil einer Zweier-Gruppe, die als in verbindlicher und beständiger Abstimmung zum Arbeitsprozess und zu den Produkten der Arbeit stehend konzipiert wird. Gemeinsame Produkte werden reflektiert und einer gemeinsamen Bewertung unterzogen. Ein konkreter Abgabetermin zu einem Produkt der gemeinsamen Forschungsarbeit verhindert ggfs. ein stärker zufriedenstellendes Ergebnis. Inwiefern die Aussage, dass das Produkt „letztendlich [...] schon in Ordnung geworden“ ist, sich auf eine externe Rückmeldung bzw. Benotung oder auf eine gruppeneigene Einschätzung bezieht, bleibt unklar. Sichtbar ist, dass sich der Umgang mit einer wahrgenommenen Norm, *Leistung zu erbringen und Zeit effektiv zu nutzen*, in Fall 2 als ein deutlich hervortretendes Orientierungsschema zeigt und verknüpft wird mit eigenen Vorstellungen und deren konkreten Umsetzungen in Leistungsnachweisen. Anders als bei Fall 8 wird hierbei die Begründung für Arbeitsweisen nicht primär an externen Rahmenbedingungen festgemacht. Zwar wird der „Abgabetermin“ als bedeutende Struktur wahrgenommen, an dem der Arbeitsprozess zum Abschluss kommen muss, doch wird betont, (eigenen) Ansprüchen und Erwartungen nicht gerecht worden zu sein. Während bei Fall 8 eine Externalisierung in Verbindung mit einer strategisch kalkulierten Leistungserbringung sowie eine eigenständige Subjektpositionierung hinsichtlich des Umgangs mit Leistungsanforderungen analysiert wurde, deutet sich bei Fall 2 konträr an, dass die lernende Person Verantwortung für die Erbringung von Leistung über die Strukturierung von Lernprozessen und für das Lernergebnis übernimmt. Inwiefern dabei Überlegungen zu einer benoteten oder einer im Modus des Bestehens oder Nicht-Bestehens (‘pass’/‘fail’) bewerteten Leistung ebenfalls eine Rolle spielen, lässt sich aus der hier vorgelegten Interviewpassage nicht erkennen. Aussagen zu einem Abgabetermin und zu dem Zeitaufwand für die Erstellung eines Produktes stellen jedoch auch diese Interviewpassage in den Kontext der Leistungslogiken des Schulsystems.

Die wahrgenommene schulische Leistungsnorm effizienter Zeitnutzung zeigt sich somit als fallübergreifendes Orientierungsschema. Während Fall 8 dieser Norm handlungspraktisch in einem Rahmen kalkulierender, differenzierender Leistungserbringung begegnet und im Interview sowohl eine Rechtfertigung der eigenen Handlungsweisen anbietet als auch eine wie selbstverständlich erscheinende Inanspruchnahme von Handlungsmöglichkeiten darstellt, rechtfertigt Fall 2 den Arbeitsmodus nicht. Stattdessen lässt sich bei Fall 2 bezogen auf schulische Leistungslogiken der Orientierungsrahmen einer *identifizierten und gemeinsamen Verantwortungübernahme bezüglich schulischer Leistungserbringung* rekonstruieren, der sich auf Arbeitsprozess und -produkt sowie auf dessen Bewertung bezieht. Innerhalb dieses Rahmens erscheinen Vorgaben durch die Lehrperson und schulische Strukturen nicht als Hindernisse, sondern als Bedingungen, mit denen Fall 2 als Verantwortungsträger des eigenen Lernprozesses umgeht.

4.3 Verdichtender und erweiternder Fallvergleich

Im Fallvergleich scheinen die Dimensionen *zeitliche Strukturierung*, *Gruppenaspekte*, *Selbstbestimmungsmöglichkeiten* und *Leistungslogik* relevante Orientierungsschemata darzustellen, die das Sprechen der Schüler:innen über ihre Erfahrungen mit Kursen Forschenden Lernens am Oberstufen-Kolleg strukturieren. Vertiefungen dieser Dimensionen werden sichtbar, wenn Fall 4 und Fall 15 hinzugezogen werden. Fall 15 antwortet auf die Frage nach Erfahrungen mit Forschen im Kurs:

„Ich war in der Bibliotheksgruppe. Und wir hatten, als wir eröffnet hatten, besprochen, beziehungsweise entwickelt, dass wir gerne gucken möchten, wann wie viele SCHÜLER:INNEN in die Bibliothek kommen und wann es am besten ist, halt aufzumachen und wann nicht. Und haben dabei dann zum Beispiel festgestellt, dass Freitag sehr wenige da sind bis gar keine und konnten jetzt dementsprechend auch so ein bisschen besser die Zeiten anpassen. Wobei wir natürlich da auch immer so ein paar Schwierigkeiten haben, weil wir ja nur in unseren Freiblocken aufmachen können und da müssen wir jetzt noch gucken, wie wir da so dran gehen. [...] Allerdings glaube ich tatsächlich, dass auch so ein paar Ergebnisse ein bisschen, ich sage mal, verfälscht waren, weil wir sehr wenig Werbung gemacht haben und somit halt sehr wenig Leute gekommen sind, weil wir mit anderen Dingen beschäftigt waren und das wollen wir jetzt nächstes Mal besser machen.“ (Fall 15, Z. 32-46)

Auch hier geht es um zeitliche Strukturen, die aber im Unterschied zu Fall 8 und Fall 2 deutlich mit institutionellen und schulorganisationalen Rahmenbedingungen verknüpft werden. In der Eröffnung wird von Fall 15 eine Positionierung als Mitglied der sog. Bibliotheksgruppe vorgenommen. Das Vorhaben der Gruppe erscheint hier zunächst als eingebettet in einem selbst gewählten Gestaltungszusammenhang, der sich auf die Öffnung der Bibliothek des Oberstufen-Kollegs für Lernende bezieht. Forschendes Lernen zeigt sich damit als von selbst gesetzten Zielen bestimmt (Erkenntnisse bezüglich der Öffnungszeiten generieren). Es wird damit eine klare Vorstellung bezüglich einer Intention des Forschungsvorhabens

formuliert, verknüpft mit dem Ansinnen, Ergebnisse der eigenen Forschung als Handlungsempfehlung für das weitere Vorgehen zu erhalten. Wie in Fall 2 wird dabei eine Verantwortungsübernahme für den Forschungsprozess deutlich. Einerseits zeigen sich als Orientierungsschemata wahrgenommene schulische Anforderungen, die mit einem hohen Grad an Selbstbestimmung und wahrgenommenen Selbstbestimmungsmöglichkeiten verknüpft werden. Andererseits werden gerade hier auch Schwierigkeiten beschrieben, die sowohl die eigene Arbeitsweise (die Gruppe war mit „anderen Dingen“ beschäftigt) als auch schulische Rahmenbedingungen betreffen (nur in „unseren Freiblöcken“). Beide Ebenen sind so mit den Realisierungschancen des Forschungsvorhabens gekoppelt. Kontext des Forschens sind somit umfassende Grade von Selbstbestimmung als auch Restriktionen, die sich aus der Wahrnehmung der schulischen Rahmenstruktur heraus ergeben.

Ähnlich wie Fall 8 zeigt sich dann eine Rechtfertigung hinsichtlich der erbrachten Leistung. So begründet Fall 15 relativ intensiv, warum einige Ergebnisse „verfälscht“ waren. Anders jedoch als bei Fall 8 dokumentiert sich aber bei Fall 15 ein Optimierungsstreben, denn es gehe darum, etwas „das nächste Mal“ „besser“ zu machen, d. h. durch stärkere „Werbung“ die Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen. Zudem deutet sich hierin ein Wissen um Qualitätskriterien ‚richtigen‘, d. h. unverfälschten Forschens, an. Die Ankündigung, diese Kriterien künftig umsetzen zu wollen, scheint dabei nicht mit dem Befolgen schulischer Leistungsanforderungen zusammenzuhängen. Zumindest wird die Auseinandersetzung mit solchen Anforderungen – anders als bei anderen Interviewten – im gesamten Interview mit Fall 15 nicht thematisch. Stattdessen scheint das Optimierungsstreben der eigenen Forschungspraxis vornehmlich mit einem Interesse an der Generierung aussagekräftiger, ‚richtiger‘ Ergebnisse und damit mit einem sachbezogenen Erkenntnisgewinn verbunden zu sein.

Zusammengefasst zeigt sich ähnlich wie bei Fall 2 eine deutliche Identifizierung mit dem Thema und dem Ziel des Forschens. Die eigene Leistung wird dabei vor dem Hintergrund eigener Ansprüche eingeschätzt. Anders als bei Fall 2 lassen sich jedoch bei Fall 15 wie in Fall 8 auch Aspekte einer kalkulierenden und differenzierenden strategischen Leistungslogik erkennen. So trifft die lernende Person strategische Entscheidungen hinsichtlich der Frage, wo sie wie viel Arbeit investiert. Anders als in Fall 8 zeigt sich dabei eine starke Zielorientierung, während eine Bewertung durch die Lehrperson nicht relevant zu sein scheint. Insofern lässt sich bei Fall 15 der Orientierungsrahmen einer *identifiziert-zielorientierten und zugleich strategisch-differenzierenden Leistungserbringung* erkennen.

Bei Fall 4 wird demgegenüber ein kontrastiver Orientierungsrahmen in Bezug auf Forschen in Unterrichtsettings deutlich. Auf die Frage nach der Bedeutung des Forschens im Unterricht wird hier herausgestellt:

„Nicht wirklich wichtig, weil es ist so gezwungene Forschung, wo man ein Ergebnis halt eigentlich schon bekommt. Wo man eine Forschung hat, wo das Ergebnis eigentlich schon fast feststeht, weil es halt/ Es muss halt im Unterricht alles irgendwie/ Ich glaube, dieses Experiment wurde im Unterricht schon hunderte Male gemacht beispielsweise, deswegen ist so diese Forschung im Unterricht nicht wichtig. Da muss man sich wirklich privat was überlegen, wie zum Beispiel in den Projekten und da halt wirklich auf eigene Ideen kommen. Da kann man dann, glaube ich, wirklich Ergebnisse bekommen.“ (Fall 4, Z. 227-234)

Demnach erscheint das Forschen im Unterricht als nicht wichtig, weil das Ergebnis der Forschung bereits von vorherein feststand, eigene Ideen nicht eingebracht werden konnten und nicht selbstbestimmt bzw. selbstständig geforscht werden konnte. Fall 4 spricht von einem durchgeführten Experiment in einer Weise, die es wie eine Beauftragung und mit nur wenig Spielraum verknüpft erscheinen lässt. Deutlich wird, dass solcherart Experimente, wie sie im zugrundeliegenden Unterrichtsangebot dominierend waren, für Fall 4 im negativen Horizont stehen und nicht mit Forschung in Verbindung gebracht werden. Forschendes Herangehen scheint für die bzw. den Schüler:in nur dann gegeben zu sein, wenn dieses aus Eigeninteresse erfolgt, selbst geplant wird und neue Erkenntnisse generiert. Dennoch stellt sich Fall 4 dem Zwang und führt die Forschung im unterrichtlichen Setting durch, was sich als Orientierungsrahmen einer *indifferenten Umsetzung einer fremdbestimmten Leistungserbringung ohne sinnhafte Erkenntnisgewinnung* interpretieren lässt.

5 Fazit und Diskussion

Mit Blick auf die Forschungsfrage, welche Orientierungen von Schüler:innen sich für das Lernen in unterrichtlichen Kontexten Forschenden Lernens in der Oberstufe als bedeutsam erweisen, wurden vier kontrastierende Orientierungsrahmen identifiziert, die sich in Auseinandersetzung mit Orientierungsschemata – konkret mit wahrgenommenen auf die schulische Organisation bezogenen Normen sowie mit Common Sense-Theorien über die eigene Praxis – entfalten. Die Orientierungsrahmen sind dabei Ausdruck einer Logik der Praxis, konkret der *Praxis der Leistungserbringung*. Die Leistungserbringung variiert dabei hinsichtlich der Identifikation mit dem Forschungsprozess, der Wahrnehmung schulischer Rahmenbedingungen und einem Selbstverständnis als Subjekt oder Objekt des Forschens:

- Im Fall der *strategisch differenzierenden Kalkulation* (Fall 8) ist die Leistungserbringung am Erreichen einer ausreichenden Bewertung durch die Lehrperson ausgerichtet. Eine Norm effizienter Zeitnutzung in der Schule wird wahrgenommen, allerdings dann bewusst umgangen, wenn mit der Leistung keine Benotung verbunden ist. Dieses Vorgehen bedarf Rechtfertigungen, wobei schulische Rahmenbedingungen tendenziell als Hindernisse angeführt werden und

die Schüler:innen eher als passive Opfer schulischer Rahmungen erscheinen. Zugleich wird aber auch eine Subjektpositionierung sichtbar, die Schüler:innen als differenzierend und strategisch Handelnde in vielfältigen Leistungskontexten zeigt.

- Bei der *identifizierten und gemeinsamen Verantwortungsübernahme* hinsichtlich der Leistungserbringung (Fall 2) wird die wahrgenommene schulische Leistungsnorm effizienter Zeitnutzung nicht als Hindernis, sondern als akzeptierte Struktur betrachtet, mit der die Schüler:innen relativ selbstbestimmt und mit Engagement umzugehen wissen. Die Leistungserbringung geht hier einher mit der Übernahme gemeinsamer Verantwortung für Forschungs- bzw. Lernprozess und -ergebnis.
- Der Fall der *identifiziert-zielorientierten und zugleich strategisch-differenzierenden Leistungserbringung* (Fall 15) weist Elemente beider oben angeführter Orientierungsrahmen auf. Das eigene Forschen wird hier in den Kontext von Schulentwicklung gestellt, was ggf. dazu beiträgt, aus einer Subjektposition heraus Entwürfe einer künftigen, optimierten Forschungspraxis zu generieren.
- Nicht an der Sache, sondern an der Abarbeitung von als external betrachteten Anforderungen ausgerichtet, ist die *indifferente Umsetzung einer fremdbestimmten Leistungserbringung ohne sinnhafte Erkenntnisgewinnung* (Fall 4). Hier scheint kaum eine Möglichkeit zur Selbstbestimmung wahrgenommen zu werden, stattdessen wird der Anforderung des im Kurs gesetzten Forschenden Lernens ohne erkennbare Identifikation nachgekommen. Dabei deutet sich an, dass nicht das Forschen an sich, wohl aber die erlebte Umsetzung von Forschen im schulischen Rahmen, im negativen Horizont steht.

Die Interpretationsergebnisse verweisen damit darauf, dass für die befragten Oberstufenschüler:innen die Auseinandersetzung mit Vorgaben und Rahmungen schulischer Leistungserbringung zentral ist, auch wenn oder gerade weil die Leistung in den entsprechenden Vorhaben Forschenden Lernens nicht in jedem Fall benotet wird. Leistung erscheint somit auch für diese Schüler:innen als „Erst-Codierung“ (Bohnsack 2020, S. 105), d. h. als zentraler Bestandteil einer konstituierenden Rahmung, der als Entscheidungsprämisse Handlungsroutrinen zugrunde liegen und die auf das von Stefan Kühl (2010, S. 100) betonte „Unterleben“ verweist. Gleichzeitig bietet die vorgelegte Studie Differenzierungen hinsichtlich der Leistungserbringung an, da sich unterschiedliche Modi des Umgangs von Schüler:innen mit der schulischen Leistungsnorm andeuten: von (1) einem engagierten Befolgen bzw. einem gestaltenden Umgang mit der Norm (Fall 2, Fall 15) über (2) eine differenzierende Positionierung gegenüber damit verbundenen Anforderungen (Fall 8, Fall 15) bis hin zu (3) einer Verneinung der damit einhergehenden Ansprüche (Fall 4). Somit zeigen sich unterschiedliche Formen der handlungspraktischen Auseinandersetzung mit der wahrgenommenen Program-

matik der Schulorganisation, Leistung zu erbringen (s. Kap. 2; Bohnsack 2023). Dabei können Bezüge zu den von Martens und Asbrand (2021) ausgearbeiteten Idealtypen der Aufgabenerledigung hergestellt werden. So korrespondiert insbesondere Modus 2 mit dem Abliefern eines Arbeitsergebnisses, Modus 3 mit einer Wissensreproduktion und Modus 1 mit fachlichen Eigenkonstruktionen durch die Schüler:innen. Bezüge lassen sich dabei auch zum Diskurs um Schulkultur herstellen. So wird Forschendes Lernen von den Schüler:innen in den Interviews primär hinsichtlich der „schulische[n] Anforderungen des Leistungsprinzips“ (Helsper 2021, S. 16) diskutiert. Allerdings zeigen sich innerhalb derselben Schule verschiedene Modi, was die Frage aufwirft, ob es auch an einer Schule ggf. verschiedene, in unterschiedlichen Kursen gelebte „Leistungskulturen“ (ebd., S. 19) geben kann bzw. Schüler:innen unterschiedliche Praxen des Umgangs mit schulischer Leistungskultur ausbilden. Weiterführend wäre die Frage zu stellen, inwiefern derartige Leistungskulturen nicht nur mit verschiedenen „Organisationsmilieus“, sondern auch mit spezifischen „Milieus in Organisationen“ (Nohl 2023, S. 141) zusammenhängen, die auf kollektiver Ebene einen Erklärungsansatz für unterschiedliche Formen der Leistungserbringung darstellen könnten.

Mit Blick auf die Konturierung einer Dokumentarischen Schüler:innenforschung zeigt die durchgeführte Studie exemplarisch auf, dass es angesichts der differenzierten Ergebnisse sinnvoll erscheint, die Perspektiven von Schüler:innen als Akteur:innen im schulischen Feld forschend zu erschließen. Die Ergebnisse weisen darauf, dass sich verschiedene Gegenstandsfelder einer auf Schule ausgerichteten Dokumentarischen Forschung (Hinzke et al. 2023) überlagern können. So entfalten sich etwa die Orientierungsrahmen der Leistungserbringung in der Auseinandersetzung der Schüler:innen mit dem Thema Unterricht, und aus den Rekonstruktionen geht hervor, dass die Schüler:innen verschiedene Bezüge zur organisationalen Rahmung ihrer schulischen Praxis aufmachen. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Rekonstruktion der Erfahrungen und Perspektivierungen von Schüler:innen Ausgangspunkt von didaktischen Überlegungen sein kann. Ebenso weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Angebote einer individuellen oder gruppenbezogenen Beratung bei der Strukturierung des Lernprozesses (z. B. durch ‚Scaffolding‘, s. Kap. 1) auch beim Forschenden Lernen sinnvoll sind. Ein solches Vorgehen ist dabei in eine spezifische Ausformung der Autonomieantinomie (Helsper 2004) eingebettet: Forschendes Lernen soll einerseits die Autonomie der Schüler:innen stärken und ihnen Möglichkeiten der Selbstbestimmung bieten (s. Kap. 2, auch Huber & Reinmann 2019, S. 178f.). Andererseits ist Forschendes Lernen in schulische Strukturen eingebettet, die begrenzend wirken und die Abhängigkeit von einer schulischen Leistungslogik befördern können (s. Kap. 2). Übergreifend wäre es dabei weiterführend, etwa über einen internationalen Vergleich, auch die Eingebettetheit von Schüler:innen- und Lehrer:innenhandeln in Möglichkeiten und Grenzen des spezifischen deutschen Schulsystems zu

berücksichtigen (mit Fokus auf leistungsbezogene Differenzkonstruktionen siehe Sturm 2022).

Zur einer Dokumentarischen Schüler:innenforschung gehört für uns schließlich notwendigerweise die Reflexion des methodischen Vorgehens dazu, um mögliche Limitationen der inhaltlichen Erkenntnisgewinnung reflexiv erfassen und diesen in künftiger Forschung begegnen zu können. In der vorgelegten explorativen Studie muss kritisch auf das genutzte Erhebungsformat eingegangen werden. Die Interviews führten nicht in jedem Fall zu reichhaltigen episodischen Darstellungen erlebter Unterrichtspraxis, sodass nur vier Fälle in die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode einbezogen werden konnten. Die Analyse weiterer Fälle hätte ggf. zur weiteren Differenzierung der Ergebnisse beigetragen. Für künftige Forschung stellt sich zudem die Frage, ob die rekonstruierten differenzierten Orientierungsrahmen hinsichtlich Leistungserbringung typisch für das Oberstufen-Kolleg sind oder sich in dieser Form auch bei Schüler:innen anderer Schulen finden lassen. Vergleiche mit Schüler:innen der Unter- und Mittelstufe dürften zudem die Eigenart der Ergebnisse insbesondere hinsichtlich der beim Forschenden Lernen fokussierten Selbstständigkeit deutlich werden lassen.

Methodisch betrachtet ist anzunehmen, dass das relativ geringe Ausmaß episodischer Darstellungen in den Interviews zum einen mit dem verwendeten Leitfaden und den gestellten, ggf. zu stark auf Einschätzungen und Begriffsbestimmungen abzielenden (Nach-)Fragen, zusammenhängt, zum anderen mit dem Antwortverhalten der Oberstufenschüler:innen. Hier gilt es auch zu reflektieren, ob Erhebungen am Schulstandort nicht ggf. trotz aller anderweitigen Bekundungen durch die Interviewenden bei den Schüler:innen „Assoziationen mit Prüfungssituationen oder schulischen Aufgaben hervorrufen“ (Türkyilmaz 2022, S. 126). Vor diesem Hintergrund dürfte es eine künftige Aufgabe einer mit Interviews operierenden Dokumentarischen Schüler:innenforschung sein, besonderes Augenmerk auf die Gestaltung erzählgenerierender Fragen und eine Ausgestaltung des Erhebungssettings zu legen, die Schüler:innen zu detaillierten Ausführungen einlädt.

Literatur

- Abels, S. (2015). Scaffolding inquiry-based science and chemistry education in inclusive classrooms. In N. L. Yates (Hrsg.), *New Developments in Science Education Research* (S. 77-95). Hauppauge & New York: Nova Science Publishers.
- Arnold, J., Kremer, K. & Mayer, J. (2017). Scaffolding beim Forschenden Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 23 (1), S. 21-37.
- Arnold, J., Kremer, K. & Mayer, J. (2014). Understanding students' experiments. What kind of support do they need in inquiry tasks? *International Journal of Science Education*, 36 (16), S. 2719-2749.
- BAK = Bundesassistentenkonferenz (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Bonn.
- Basten, M., Mertens, C., Schöning, A. & Wolf, E. (Hrsg.) (2020). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster & New York: Waxmann.

- Baur, A. et al. (2022). *Differenzierung beim Inquiry-based Learning im naturwissenschaftlichen Unterricht: Ein Differenzierungstool für das Experimentieren im Sinne des Forschenden Lernens*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Blanchard, M. R., Southerland, S. A., Osborne, J. W., Sampson, V. D., Annetta, L. A. & Granger, E. M. (2010). Is inquiry possible in light of accountability? A quantitative comparison of the relative effectiveness of guided inquiry and verification laboratory instruction. *Science education*, 94 (4), S. 577-616.
- Bohnsack, R. (2023). Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung, Schulkultur, Schule als Organisation* (S. 106-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* [10., durchges. Aufl.]. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119-153). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bruman, S., Ohl, U. & Schulz, J. (2022). Inquiry-based learning on climate change in upper secondary education. A design-based approach. *Sustainability*, 14, 3544.
- Cairns, D. & Areepattamannil, S. (2017). Exploring the relations of inquiry-based teaching to science achievement and dispositions in 54 countries. *Research in Science Education*, 49, S. 1-23.
- Erbring, S. & Münch, J. (2009). Forschen Lernen durch Forschendes Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 175-195). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127-182). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fiedler-Ebke, W. & Klewin, G. (2020). Eine besondere Oberstufe. Die immer noch außergewöhnliche Praxis der Versuchsschule nach 45 Jahren – Ein Überblick. *WE_OS Jahrbuch*, 3 (1), S. 98-120.
- Flick, U. (2006). Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen* (S. 214-232). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hahn, S. (2013). Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe. In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider-Taylor (Hrsg.), *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe* (S. 161-174). Springer VS: Wiesbaden.
- Henke, A. (2016). Lernen über die Natur der Naturwissenschaften. Forschender und historisch orientierter Physikunterricht im Vergleich. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 22 (1), S. 123-145.
- Helsper, W. (2021). Schülerbiografie und Schülerkarriere. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (online first, S. 1-26). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrarbeit: ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F. U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, J.-H. (2019). Forschendes Lernen im Unterricht gestalten. Begriffsklärung – Potenziale – Gelingensfaktoren. *Hamburg macht Schule*, 31 (2), S. 5-8.

- Hinzke, J.-H., Bauer, T., Damm, A., Kowalski, M. & Matthes, D. (2023). Dokumentarische Schulforschung. Einleitende Rahmung einer Forschungsrichtung. In Dies. (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 13-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hirsch-Weber, A., Langemeyer, I. & Scherer, S. (2020). *Akademische Lehr- und Lernformen im Gymnasium. Leitfaden zur Verbesserung des Übergangs Gymnasium-Universität unter besonderer Berücksichtigung der Exzellenzförderung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9-35). Bielefeld: UVW.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Jacobs, N. & Schumacher, C. (2020). „Traumpartner gesucht – Liebe und Partnerwahl empirisch betrachtet“ – Ein Unterrichtskonzept zum Forschenden Lernen im Pädagogikunterricht. *PädagogikUNTERRICHT*, 1, S. 48 -55.
- Kessler, S. (2023). Schule als Organisation. Review zur dokumentarischen Schulforschung. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung, Schulkultur, Schule als Organisation* (S. 189-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köstner, M., Stiller, C. & Stroot, T. (2021). Forschendes Lernen in der Oberstufe – Konzepte, Herausforderungen und Gelingensbedingungen. *Lernende Schule*, 95, S. 32-34.
- Köstner, M. & Stroot, T. (2020). Forschendes Lernen als Beitrag zu Demokratie und Partizipation in der Schule. *Politisches Lernen*, 1-2, S. 66-69.
- Krebs, O. & Szukala, A. (2021). *Forschendes Lernen im Politikunterricht*. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Kühl, S. (2010). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung* [2., überarb. u. erw. Aufl.]. Wiesbaden: Springer VS.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, S. 55-73.
- Mieg, H. A. & Lehmann, J. (2017). *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt a.M. & New York: Campus Verlag.
- Nohl, A.-M. (2023). Zur relational-praxeologischen Erforschung von Schule mit der Dokumentarischen Methode. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung, Schulkultur, Schule als Organisation* (S. 128-145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* [5. Aufl.]. Wiesbaden: Springer VS.
- Puddu, S. & Lebens, A. (2014). Scaffolding bei der Einführung Forschenden Lernens. In S. Bernholt (Hrsg.), *Heterogenität und Diversität. Vielfalt der Voraussetzungen im naturwissenschaftlichen Unterricht* (S. 85-90). Kiel: IPN.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen b. Kassel: Prolog Verlag.
- Stiller, C. (2019). Forschendes Lernen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt FLiD (Forschendes Lernen in der Oberstufe). *WE_OS-Jahrbuch*, 2, S. 7-23.
- Sturm, T. (2022). Konstruktion von Leistungsdifferenzen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe. Empirische Rekonstruktionen professionalisierter Praxen in ein- und mehrgliedrigen Schulsystemen. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 109-129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Türkyilmaz, A. (2022). Interviews mit Schüler*innen. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 123-128). Münster & New York: Waxmann.

- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolter, H. (2018). *Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Zankel, S. (2018). *Projektarbeit und Forschendes Lernen. Ein Leitfaden für die Fächer Politik, Wirtschaft und Geschichte*. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.

Autor:innen

Hinzke, Jan-Hendrik, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung am Institut für Kindheits- und Schulpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Forschendes Lernen in Schule und Studium, Krisen und Ungewissheit, qualitative Forschungsmethoden in der Professions- und Schulforschung mit Schwerpunkt Dokumentarische Methode.
E-Mail: jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de

Schumacher, Christine, Dr., Studienrätin am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.

Arbeitsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Prüfungsangst, Riskante Bildungsbiografien.
E-Mail: christine.schumacher@uni-bielefeld.de

Stiller, Cornelia, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg.

Arbeitsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Verlaufs- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg Bielefeld, Künstliche Intelligenz und Urteilsbildung, Scientific Literacy, Experimentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht, Interesse im Unterricht.
E-Mail: cornelia.stiller@uni-bielefeld.de

Stroot, Thea, Dr., Erziehungswissenschaftlerin, Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.

Arbeitsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Relevanz von Vielfalt und struktureller Diversität für Lern- und Leistungsprozesse, Entwicklung und Implementierung Partizipativer Kurskonzepte.
E-Mail: thea.stroot@uni-bielefeld.de

David Jahr

Frank soll kein Anarchist sein: Methodologische Einordnungen zur Verhandlung einer politischen Schüleridentität zwischen Subjekt und Unterrichtsmilieu

Zusammenfassung

Die Orientierung am Schüler:insubjekt, konkretisiert u. a. als Bearbeitung von Schüler:innenidentitäten, gehört zu den Kernprinzipien der schulischen politischen Bildung. Darauf bezogene Praxisanalysen im Sinne der Dokumentarischen Methode fehlen allerdings. Der Beitrag adressiert dieses Desiderat und zeichnet am Fallbeispiel des Schülers Frank, der sich innerhalb des Politikunterrichts im Rahmen einer Dorfgründungssimulation dem Anarchismus zuordnet, die Konstruktion seiner politischen Schüleridentität auf den drei Ebenen didaktisches Programm, Aushandlung zwischen Lehrer und Forscher und Unterrichtspraxis nach. Im Ergebnis wird ein differenziertes Bild deutlich, wie ein fachlich begründeter Anspruch an Transformation einer politischen Schüleridentität auf ein sich in der Unterrichtspraxis konturierendes politisches Subjekt trifft und wie dieser Anspruch (vorerst) scheitert. Herausgearbeitet wird eine praxeologisch-wissenssoziologische Abgrenzung von Identität, Subjekt und Unterrichtspraxis.

Schlagwörter

Schüler:innenidentitäten, politische Bildung, Dorfgründungssimulation, Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode

Abstract

Frank shouldn't be an anarchist: Methodological classifications for negotiating a political student identity between the subject and the teaching environment

The orientation towards the student subject, concretized as the processing of student identities, is one of the core principles of school-based political education. However, there is a lack of practice analyses in the sense of the documentary method. The article addresses this desideratum and traces the

construction of his political student identity on the three levels of didactic program, negotiation between teacher and researcher, and classroom practice, using the case study of the student Frank, who assigns himself to anarchism within the framework of a village foundation simulation. As a result, a differentiated picture becomes clear of how a professionally founded claim to transformation of a political student identity meets a political subject contouring itself in teaching practice and how this claim fails (for the time being). A praxeological-sociological demarcation of identity, subject and teaching practice is elaborated.

Keywords

Student Identities, Civic Education, Village Foundation Simulation, Praxeological Sociology of Knowledge, Documentary Method

1 Einleitung: Schüler:insubjekt und Identität

Spätestens seit der „Entdeckung des Schülers“ (Böhm & Seichter 2018, S. 415) mit Ende der Aufklärung werden Schüler:innen in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften nicht mehr ausschließlich als Objekte von Lehr-Lern-Prozessen verstanden, sondern zunehmend als Subjekte thematisiert, womit Ideale wie Freiheit und Selbstverwirklichung verbunden sind. Auch die Politikdidaktik versteht sich als Wissenschaft, die eine „Orientierung an den Subjekten von Bildung“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2016, S. 8) zum Ausgangspunkt ihrer didaktischen Überlegungen ausruft. Hierfür werden unterschiedliche thematische Figuren bemüht. Das fachdidaktische Prinzip *Subjektorientierung*, alternativ auch als „Adressatenorientierung“ oder „Schülerorientierung“ bezeichnet (Petrik 2014), besteht im Kern in der Aufforderung, Bildungsveranstaltungen so zu konzipieren, dass die Lebenswelt der Schüler:innen zum Ausgangspunkt genommen und die „Emanzipation des Subjektes“ ermöglicht wird. Allerdings ist nicht jedes Bekenntnis zur „Schülerorientierung“ (ebd.) mit gleichen Logiken für die Unterrichtspraxis verbunden. So differenzieren die Autor:innen der Autorengruppe Fachdidaktik (2016, S. 62) zwischen einem „instrumentellen und einem subjektbezogenen Verständnis von Schülerorientierung“, wobei sie ersterem eine Defizitorientierung bezüglich der ‚mitgebrachten‘ Schüler:innenvorstellungen zuschreiben und für letzteres eine starke Relevanz von Mündigkeit postulieren.

Übergreifend lässt sich festhalten, dass diese viel betonte Orientierung am Schüler:insubjekt in der politikdidaktischen Diskussion v.a. ein theoriebasierter Streit ist. Christoph Bauer (2017, S. 14) kommt nach einer umfassenden Studien-Analyse zu dem Schluss, dass der Subjektbegriff in der Politikdidaktik „fast ausschließlich in seiner normativen Dimension verwendet wird“, was er stimmig

als „emphatischen Subjektbegriff“ (ebd.) bezeichnet. Es fehlen Zugriffe, die die Orientierung am Schüler:insubjekt als Teil der Unterrichtspraxis betrachten und die nach den Konstruktionsleistungen fragen, die politikdidaktische Programme und Politikunterrichtspraxis auf das Subjekt Schüler:in haben.

Eine andere Thematisierungsfigur von Schüler:innen in politischen Lehr-Lern-Prozessen, die sich mehr auf die Unterrichtsplanung bezieht, ist die der *Identität*. Politische Identitätsbildung wird bspw. als „Ausgangspunkt“ der „Schülerorientierung“ Rolf Schmiederers verstanden (Petrik 2013, S. 39). Carla Schelle (2005, S. 87) fragt im Kontext des Prinzips „Schülerorientierung“ nach dem Umgang des Politikunterrichts mit „Identität“ und „Identitätsproblemen der Jugendlichen“. Politikdidaktische Arbeiten betonen die Relevanz politischer Bildungsprozesse für die Identitätsbildung von Schüler:innen und fragen auf theoretischer Ebene nach deren Charakter (vgl. die Beiträge in Fischer et al. 2015). Neben dem Problem, dass der Identitäts-Begriff hier theoretisch oft unterbestimmt und „schillernd“ (Schmitt 2020, S. 115) bleibt, finden sich auch hier kaum empirische Rückkopplungen dieser Programmatik. Sowohl zum Subjekt- als auch zum Identitätsbegriff fehlt in der Politikdidaktik ein Verständnis davon, wie Politikunterricht an der Konstruktion von Schüler:innen (mit)wirkt, welche Brüche und eigenlogischen Rekontextualisierungen sich in der Unterrichtspraxis einstellen, wie sich also die Konstruktion von Schüler:innensubjekten bzw. -identitäten in situ vollzieht.

Studien zur Dokumentarischen Unterrichtsforschung fokussieren demgegenüber die Unterrichtspraxis auf Grundlage eines von den Akteur:innen zu bearbeitenden, notorischen Spannungsverhältnisses zwischen solchen normativen Anforderungen wie einer Schüler:innenorientierung und der habitualisierten Praxis (vgl. die Beiträge in diesen Band sowie in Bauer & Pallesen 2024). Neben einer detaillierten Aufschlüsselung politikunterrichtlicher Praxis vermag eine solche Perspektive eine meta-theoretische Einordnung vorzulegen: ein wissenssoziologisch-praxeologisch begründetes Verständnis davon, wie sich Subjekt, Identität und Praxis miteinander relationieren. Der Beitrag setzt hier an und fragt danach, wie beispielhaft in einem forschungsbegleiteten Politikunterrichtsprojekt mit der Dorfgründungssimulation (Petrik 2013) ein Horizont politischer Identitätsnormen auf Ebene des didaktischen Programms abgesteckt wird, im Interaktionsprozess zwischen Forscher (Herr Petrus) und Lehrer (Herr Bach) mit Blick auf den Schüler (Frank)¹ verdichtet und schließlich an Frank gegen dessen subjektiven Selbstbekundungen im Unterricht herangetragen wird. Im Sinne einer Dokumentarischen Schüler:innenforschung geht es hier nicht primär darum, welche Identitätsverständnisse sich gegenüberstehen. Eine dokumentarische Perspektive interessiert v.a. „die je spezifische Art, *wie* die Sache verstanden oder produziert,

1 Alle Namen sind anonymisiert.

das heißt mental oder korporiert *hergestellt*, wird, also der Modus Operandi, zum je spezifischen Verständnis“ (Bohnsack 2020, S. 94; Herv. i. Orig.).

Im nächsten Kapitel werden die hier wichtigen meta-theoretischen Grundlagen aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive der Dokumentarischen Methode, der Praxeologischen Wissenssoziologie, dargestellt und dabei skizziert, wie sich Subjekt, Identität und Praxis auf methodologischer Ebene abgrenzen lassen. Kapitel 3 illustriert die Konstruktion und Verhandlung einer politischen Schüleridentität auf den drei Ebenen didaktisches Programm (Kap. 3.1), Meta-Kommunikation zwischen Forscher und Lehrer (Kap. 3.2) und Unterrichtspraxis (Kap. 3.3). Im Fazit wird zusammengefasst, wie sich hier am Beispiel Identitätsnormen, Schüler-subjekt und Unterrichtspraxis aufeinander beziehen. Mögliche Anschlüsse werden aufgezeigt.

2 Praxeologisch-wissenssoziologische Grundlagen: Subjekt, Identität und Unterrichtsmilieu

Die Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2017, 2020) stellt die sozialwissenschaftliche Perspektive dokumentarischer Studien dar. Sie basiert einerseits auf den zunehmenden Forschungserfahrungen zahlreicher Studien mit der Dokumentarischen Methode, andererseits auf Arbeiten unterschiedlicher Sozialwissenschaftler, v.a. auf den in den 1920er Jahren erarbeiteten wissenssoziologischen Arbeiten von Karl Mannheim (1980). Im Zentrum der Praxeologischen Wissenssoziologie steht die Konzeption *konjunktiver Erfahrungsraum* (ebd., S. 220), der synonym auch als *Milieu* bezeichnet wird (Bohnsack 2020, S. 151) und dessen Konstitution sich im Kontext der Leitdifferenz der Dokumentarischen Methode, zwischen *kommunikativem* und *konjunktivem* Wissen bzw. zwischen *Norm* und *Habitus*, abspielt. Die Annahme ist, dass sich konjunktive Erfahrungsräume in der handlungspraktischen Bearbeitung einer nicht aufhebbaren, also notorischen, Spannung zwischen Norm und Habitus konstituieren. So bilden sich bspw. in Schulen in der wiederkehrenden Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen, in der handlungspraktischen Bearbeitung unterschiedlicher normativer Ansprüche und habitueller Lagerungen der Beteiligten, „Unterrichtsmilieu“ (Wagner-Willi & Sturm 2012). Hierbei handelt es sich um ein komplexes Zusammenspiel, das „neben der Peerkultur die Milieus der Lehrpersonen und die Unterrichtsfächer“ einschließt und „im Sinne einer spezifischen Kultur des Lernens“ (ebd.) gefasst werden kann. Das Unterrichtsmilieu bildet sich in Form eines „kollektiven Gedächtnisses“ (Bohnsack 2020, S. 46) und wird durch einen Orientierungsrahmen der Beteiligten in seiner Reproduktion gestützt, der sich in der wiederkehrenden Interaktionspraxis zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen in der Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand herausbildet. Das

Beispiel Unterricht verdeutlicht, dass die Konstitution eines konjunktiven Erfahrungsraums nicht auf von allen Beteiligten geteilten Orientierungen angewiesen ist. Als „reflexiver Erfahrungsraum“ (ebd., S. 48) konstituiert sich auch in solchen Fällen eine kontinuierliche Handlungspraxis, da „alle Beteiligten um die Unterschiede der Orientierungsrahmen wissen“ (ebd.).

Die Integration der vielfältigen Bezüge der Beteiligten im Unterricht im Sinne eines gemeinsamen Bezugspunktes leistet die *konstituierende Rahmung* (Bohnsack 2017, 2020, 2024). Sie bezeichnet das Spezifische der Interaktionsprozesse in Schule und anderen „People Processing Organizations“ (Bohnsack 2020, S. 35) und drückt aus, wie in Kindertagesstätten, in der Sozialen Arbeit oder in Schule die Diskrepanz von Norm (kommunikatives Wissen) und Habitus (konjunktives Wissen) typischerweise handlungspraktisch bewältigt wird. Neben Leistungsmessung und Disziplinierung kann auch der Bezug zur unterrichtlichen Sache die konstituierende Rahmung einer schulischen Situation sicherstellen (Jahr 2022, S. 74). Die konstituierende Rahmung ist keine Selbstverständlichkeit, sondern in der Unterrichtspraxis von allen Beteiligten, also Lehrpersonen und Schüler:innen, als gemeinsame Orientierung zu sichern.² Im hier angeführten Unterricht stellt das didaktische Programm, die Dorfgründungssimulation, eine konstituierende Rahmung zumindest potenziell sicher.

Dem praxeologisch-wissenssoziologischen Paradigma folgend wird der konjunktive Erfahrungsraum dem *Subjekt* vorgeordnet. Als Subjekt wird das verstanden, was sich in der Prozedur eines konjunktiven Erfahrungsraums herausbildet. Damit wird sich von einer Auffassung abgegrenzt, die kollektive Strukturen als Folge der Interaktion zwischen Subjekten versteht: „Der konjunktive Erfahrungsraum ist nicht *inter-*, sondern *trans*subjektiv“ (Bohnsack 2017, S. 35, Herv. i. Orig.). Auf Schule übertragen bedeutet dies, dass das Schüler:insubjekt sich durch das Unterrichtsmilieu konstituiert. Da Individuen neben ihren mehrdimensionalen gesellschaftlichen Milieus auch mehrdimensionalen organisationalen Milieus angehören, ist der Subjektbegriff keine totale übersituative Kategorie, sondern immer in Relation zu den Interaktionspraxen zu bestimmen, in die das Individuum lebenspraktisch involviert ist.

Demgegenüber ist die Kategorie *Identität* dem Bereich der Normen, also der kommunikativen Wissensbestände, zugeordnet. Hier handelt es sich im Sinne Erving Goffmans (1963) um eine „virtuale soziale Identität“, die gesellschaftli-

2 In der empirischen Forschung zur Praxis in People Processing Organizations wird dieses Verhältnis der Praxis zur konstituierenden Rahmung *typenhaft* ausdifferenziert. Während in den Modi *organisationaler Rahmungsverlust* und *Willkür* die geteilte Orientierung an der konstituierenden Rahmung in ihrem organisationalen Sachbezug prekär wird bzw. nicht mehr gegeben ist und sich damit auch kein Unterrichtsmilieu konstituiert, ist der Modus *Macht* durch eine konstituierende Rahmung geprägt, wenngleich es hier zur Verlängerung der schulischen Fremdrahmung auf Person kommt (Übersicht der Modi bei Bohnsack 2022, S. 45).

che Erwartungen an das Subjekt darstellen. Eine solche „Phantom Normalität“ („phantom normalcy“; ebd., S. 122) wird in unterschiedlichen Handlungsräumen an das Subjekt herangetragen und von diesem als exterior wahrgenommen. In Organisationen wie Schule sind die Akteur:innen mit einer Verdoppelung identitätsbezogener Ansprüche konfrontiert: Was heißt es gesellschaftlich Lehrperson zu sein und was bedeutet es (organisationsbezogen) an dieser Schule Lehrperson zu sein? Auch Schüler:innen müssen ihre Handlungspraxis zu unterschiedlichen Identitätskonstruktionen in Relation bringen. Identitätsnormen stellen einen *fiktiven Anspruch* dar, dem niemand vollständig gerecht werden kann, wodurch letztendlich jede Person stigmatisierbar ist: „Es wird somit zu einer Frage der Macht, wessen Praktiken und Erscheinungsbild mit diesem Phantombild kontrastiert und somit stigmatisiert und degradiert werden“ (Bohnsack 2020, S. 79). Eine Steigerung erfahren solche Identitätskonstruktionen in (De-)Gradierungsprozessen und der damit einhergehenden Konstruktion „totale[r] Identitäten“ (Garfinkels 1977, S. 140): Durch bspw. Konstruktionen von „Motiven, Biografien und Milieus“ (Bohnsack 2017, S. 23) werden Subjekte definitorisch auf *eine* ihrer vielzähligen sozialen Identitäten fixiert.

Eine aufschlussreiche Differenzierung von Identitätsnormen macht Ralf Bohnsack (2017, 165ff.) hinsichtlich der Orientierung an deren handlungspraktischen Realisierung durch die Beteiligten. Er differenziert *imaginative* virtuelle soziale Identitäten und *imaginäre* virtuelle soziale Identitäten. Imaginative Identitätsnormen sind insofern durch einen Bezug zur Praxis geprägt, da die Beteiligten an deren Performanz bzw. Habitualisierung orientiert sind. Dies ist bei imaginären Identitätsnormen nicht der Fall. Hier ist keine handlungspraktische Realisierung angelegt. Dies wird entweder von den Beteiligten selbst ausgeschlossen, wie es bspw. für die Dorfgründungssimulation als Handlungsprogramm gilt, weil hier keiner der Beteiligten davon ausgeht, dass eine solche Dorfgründung wirklich umgesetzt wird (Jahr 2022, S. 67ff.), oder es wird von den Beteiligten nicht explizit ausgeschlossen, sondern dokumentiert sich nur in deren Darstellungen wie bei der Diffusion seiner individuellen Identität und der sozialen (nationalen) Identität in den Erzählungen des Hooligans Arno (vgl. Bohnsack 2017, S. 173ff.). Bei solchen durch die Beteiligten nicht selbst markierten Diffusionen spricht Bohnsack (ebd., S. 184) von „Ideologie“. Damit ist gleichzeitig verdeutlicht, dass die auf kommunikativer Ebene liegenden Identitäten sowohl von *individueller* als auch von *kollektiver* Natur sein können, letzteres bspw., wenn sich Anhänger:innen einer Szene als Milieuzusammenhang in einer medialen Repräsentation vergewissern (Bohnsack 2017, S. 236).

3 Empirische Illustration: Die Dorfgründung und der Anarchist Frank

Im folgenden Fallbeispiel wird die (Eigen-)Konstruktion einer (politischen) Schüleridentität auf drei Ebenen nachgezeichnet: 1. auf Ebene des didaktischen Programms und der dort repräsentierten Fachlichkeit, 2. auf Ebene einer Meta-Kommunikation der Handlungspraxis des Schülers Frank zwischen Lehrperson und beteiligtem Forscher und 3. schließlich die Ebene des Unterrichts als direkte Interaktion zwischen Lehrperson und Frank über bis dahin unterschiedliche herausgearbeitete Identitätsnormen. Die drei Ebenen unterscheiden sich durch ihre Nähe zur Unterrichtspraxis: Während die in der Dorfgründung enthaltene Fachlichkeit als proponierte Sache fern von schulischer Performanz ist, stellen die Gespräche zwischen Lehrperson und Forscher eine Interaktion dar, die einen *proponierten* Zugang zur Performanz des Unterrichts prägt. Die Unterrichtspraxis selbst wird als *performative* Performanz, also als Praxis im Vollzug, zugänglich.

3.1 Fachlichkeit: Vier politische Grundorientierungen als kollektive, imaginative Identitätswürfe

Den fachlichen Kontext der folgenden Sequenzen stellt eine Variante der *Dorfgründungssimulation* (Petrik 2013) dar, die im Kontext eines Forschungsprojekts³ mit einer neunten Gymnasialklasse im Sommer 2012 realisiert worden ist. Für das Forschungsprojekt wurden neben den Unterrichtsinteraktionen auch sogenannte „Reflexionsgespräche“ am Ende jedes Unterrichtstages zwischen dem beteiligten Forscher und der Lehrperson (ebd., S. 372) durchgeführt und aufgenommen. Die Dorfgründungssimulation ist eine politikdidaktische Unterrichtsmethode von ca. 25 Stunden Länge, die sich als *soziales Experiment* von verwandten Verfahren wie dem Planspiel dahingehend unterscheidet, dass die Schüler:innen hier *keine* Rollen spielen, sondern sich selbst, ihre „eigene Persönlichkeit“ in einem „unbekanntem oder zugespitzten Kontext“ inszenieren sollen (Petrik 2017, S. 42). Die Klasse simuliert die gemeinsame Ausreise und Neugründung des abgeschiedenen pyrenäischen Bergdorfs Marignac. Die Dorfgründung basiert auf einer an der Didaktik Martin Wagenscheins anschließenden genetischen Politikdidaktik, die den Entdeckungsprozess des Wissens durch die Schüler:innen in den Vordergrund stellt (Petrik 2013, S. 98ff.).

3 Dieses Dorfgründungsprojekt war Teil des vom Ministerium für Wissenschaft und Wirtschaft Sachsen-Anhalt finanzierten „Demokratie -Transferprojekts“. Mit dem Fokus auf „rechtsextreme Einstellungsmuster im Sozialkundeunterricht“ (Petrik et al. 2018, S. 17) und dem Ziel, Lernprozesse nachzuzeichnen sowie Befunde zur Demokratieförderung zu generieren (ebd., S. 11), wurde mit acht Schulklassen in Sachsen-Anhalt die Dorfgründungssimulation durchgeführt. Die Erhebungen fanden zwischen 2012 und 2014 statt. Die Daten wurden videografisch erhoben und primär mit der Argumentationsanalyse (Petrik 2013, S. 315ff.) ausgewertet.

Das übergeordnete Bildungsziel der Dorfgründung lässt sich als *Politisierung der Schüler:innen* zusammenfassen (Jahr 2022, S. 32). Hierzu werden Lernumgebungen so gestaltet, dass Schüler:innen in „Auslösungsmomente und Entwicklungsprozesse des Wissens verwickelt werden“ (Petrik 2017, S. 218). Der verstehende Zugang zum Politischem der Gesellschaft soll über eine Entwicklung des Politischen der Schüler:innen erreicht werden, über die Auseinandersetzung mit bestimmten politischen Inhalten, die Andreas Petrik (2013, S. 110-127) als „Elementarphänomene“ bezeichnet. Die Unterrichtsreihe Dorfgründung hat mehrere als „Szenen“ bezeichnete Einheiten, die unterschiedlich didaktisch-methodisch organisiert sind. In den insgesamt drei bis vier *Dorfversammlungen* gestalten die Schüler:innen ihr Dorf überwiegend in Eigenregie. Auf *Streitlinien* diskutieren die Schüler:innen mit einem Redeball unterschiedliche Szenarien und damit verbundenen Änderungswünsche für ihr Dorf. Neben solchen handlungsorientierten Phasen finden regelmäßig von der Lehrperson geleitete Auswertungsgespräche statt.

Das Basiskonzept „politische Grundorientierungen“ (Petrik 2013, S. 156-217) ist eines der zu entdeckenden Elementarphänomene. Im Detail gehören hierzu die vier politischen Grundorientierungen *Liberalismus*, *Konservatismus*, *Sozialismus* und *Libertarismus/Anarchismus*. Aufschlussreich ist die Quelle der vier politischen Grundorientierungen. Petrik (2013) arbeitet diese mit engem Bezug zu Karl Mannheims (2015 [zuerst 1929]) Ausführungen in dessen breit rezipierten Werk „Utopie und Ideologie“ heraus. Vor allem Mannheims „aktivistisch-utopische“ (ebd., S. 47) Möglichkeit, die Denkstile seiner Zeit zu ordnen, also das vierte Kapitel, findet damit Eingang in die Grundlagentheorie der Dorfgründung. Mannheim unterscheidet vier zentrale Perspektiven als Denkkorte, von wo aus im politischen Kampf Utopien (als seinstranszendente Vorstellungen mit gegenwarts-transformierendem Anspruch) zu Ideologien (ohne transformierenden Anspruch) entwertet und Gegenutopien aufgeworfen werden. Diese Perspektiven analysiert Mannheim in historischer Abfolge als (1) „orgastischer Chiliasmus der Wirtäufener“ (der „im Anarchismus Bakuninscher Spielart“ in der Moderne weiterlebt, ebd., S. 189), (2) „liberal-humanitäre Idee“, (3) „konservative Idee“, (4) „sozialistisch-kommunistische Utopie“.

Petrik (2013) stützt sich auf die Arbeiten Mannheims und verbindet die vier Grundorientierungen mit Eduard Sprangers (1963, S. 22) „Grunddimensionen des Zusammenlebens“, um ihren idealtypischen Bezug zueinander im *politischen Kompass* (siehe Abb. 1, vgl. die ausführliche Variante in Petrik 2013, S. 197) darzustellen. In diesem Modell werden diese vier politischen Grundorientierungen durch eine „gesellschaftspolitische“ (Y-Achse) und eine „wirtschaftspolitische“ Konfliktlinie (X-Achse) mit jeweils zwei entgegengesetzten Polen in einen maximalen Kontrast gesetzt: Während der Libertarismus/Anarchismus gesellschaftspolitisch an „Selbstbestimmung“ und wirtschaftspolitisch an „Staat/Gleichheit“

orientiert ist (Quadrant oben-links), ist es der Konservatismus an „Autorität“ und „Markt/Freiheit“ (unten-rechts) etc. Die vier politischen Grundorientierungen sind als Varianten von Demokratie entworfen, indem in der Mitte ein Kern formuliert und zu jeder Grundorientierung eine „Grenze der Demokratie“ markiert wird.

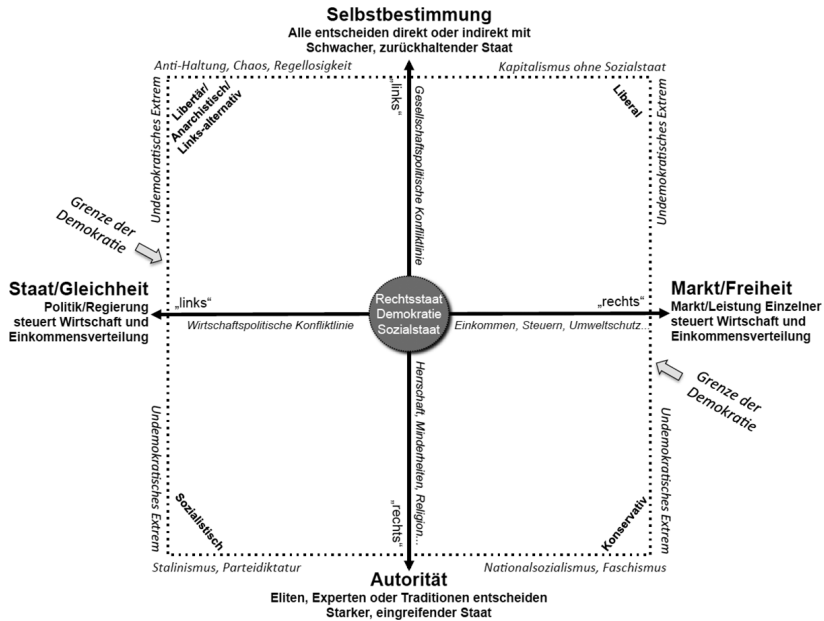


Abb. 1: Unterrichtsvariante des politischen Kompasses (aus: Petrik i.V.)

Die politischen Grundorientierungen sind als konkrete weltanschaulich-politische Strömungen und damit als politische Milieus entworfen. Ganz im Sinne Mannheims (1964, S. 547), der auch an anderer Stelle solche „Grundintentionen“ in eine „liberale“, eine „proletarisch-sozialistische“, eine „traditionalistische“ und eine „konservative“ unterteilt, die einen gemeinsamen Generationszusammenhang gleichsam quer durchschneiden, sind sie vom Anspruch her in *der gesellschaftlichen Praxis*, im Kampf miteinander um die richtige gesellschaftliche Ordnung, verankert.⁴ Aus diesem Grund sind es potenziell *imaginative* Identitäten, d. h. Gruppen oder Individuen sind an der zugrundliegenden Performanz

⁴ „Sie werden gerade dadurch, dass sie aufeinander, wenn auch kämpfend, abgestimmt sind, einen ‚Zusammenhang‘ bilden“ (Mannheim 1964, S. 547).

orientiert und streben eine Realisierung der politischen Grundorientierungen in ihrer Praxis an.

Ganz in diesem Sinne werden die vier politischen Grundorientierungen im Verlauf der Dorfgründung als *individuelle Identitäts-Aufforderung* an die Schüler:innen herangetragen. Das didaktische Programm fragt stellvertretend für die Schüler:innen: Welcher politischen Grundorientierung gehöre ich im Sinne eines „tendenziellen Standorts“ (Petrik 2013, S. 314) an? Im Verlauf der Unterrichtsreihe werden die Schüler:innen mit dieser Frage v.a. im ersten Akt, in der Szene „Dorf-o-Mat“ (ebd., S. 303-305), und im dritten Akt, in der Szene „Selbstpositionierung im Kompass“ (ebd., S. 378), konfrontiert.

Die Entstehung des Kompasses im Verlauf des Dorfgründungsunterrichts, als ein „Ding des Unterrichts“ (Rabenstein & Wienike 2012), das spezifisches fachliches Wissen repräsentiert, ist ambivalent. Zwar sollen die Schüler:innen sowohl in ihren gemeinsamen Besprechungen (Dorfversammlungen) als auch auf den Streitlinien und schließlich durch Kennenlernen von vier Vertretern der politischen Grundorientierungen (für den Anarchismus ist dies der französische Denker Pierre-Joseph Proudhon) die zugehörigen Wissensbestände erfahrungsbasiert „entdecken“ und in ein selbsterstelltes Kompass-Modell übertragen (Petrik 2013, S. 309f.). Letztendlich ist es aber der in Abb. 1 abgebildete Kompass, das dort repräsentierte Wissen und die dort proponierten Identitätsnormen, die Grundlage zur unterrichtlichen Positionierung der Schüler:innen werden (siehe Kap. 3.4). Der Kompass repräsentiert einen in fachlicher Expertise begründeten Identitätshorizont, der allen Schüler:innen in jeder Dorfgründung in dieser Form angetragen wird. Er symbolisiert damit eine sachliche *Standardisierung* über die Handlungspraktiken verschiedener Schulklassen hinweg.

3.2 Reflexionsgespräche zwischen Lehrer und Forscher: Konstruktion einer fachlichen Identitätsnorm

Nach jedem der insgesamt acht Dorfgründungstage dieser neunten Klasse werden sogenannte *Reflexionsgespräche* zwischen dem unterrichtsleitenden Lehrer Hr. Bach und dem anwesenden Forscher Hr. Petrus durchgeführt (vgl. die ausführliche Analyse der Birke-Dorfgründung in Jahr 2022, S. 229ff.). Die im Folgenden vorgestellten Transkriptauszüge fokussieren die Thematisierung des Schülers Frank und dessen Handlungspraxis im Unterricht, konkret auf einer *Streitlinie* zu einem Dorf-Szenario bzw. zur Frage, ob eine Reichensteuer eingeführt werden soll, da einige Mitschüler:innen durch ein Software-Unternehmen reich geworden sind.

Reflexionsgespräch Tag 1: Franks unstimmige Performanz

Im Reflexionsgespräch nach dem Unterricht am ersten Tag thematisieren Forscher (Hr. Petrus) und Lehrer (Hr. Bach) nach ca. zwölf Minuten Franks Hand-

lungsbeiträge im Unterricht, v.a. während der beiden Szenen *Dorfversammlung* und der Streitlinie zur Frage *Reichensteuer*. Bei letzterer hat sich Frank mit sechs Mitschüler:innen bei „Kontra mit Einschränkung“ positioniert: Er lehnte eine zusätzliche Abgabe für vermögende Mitreisende also ab.

Hr. Petrus: Und ganz auffällig war der (.) Fritz/ [zeigt auf Hr. Bach]

Hr. Bach: Frank.

Hr. Petrus: Frank der am Anfang Proudhon zitierte weil er nen bisschen was davon gelesen hatte. Ich hörte auch Eigentum ist Dieb- Diebstahl. Alle diese Dinge hat er gehört. (.) Der stand ja wohl völlig falsch und dann haben Sie ihn korrigiert, aber er hat es nicht eingesehen, obwohl um ihn herum alle wirklich liberal argumentiert haben. (.) Die haben sich das doch erwirtschaftet da kann man das kann doch nicht seidass die jetzt über fünfzig Prozent oder gar noch mehr abgeben müssen. Das haben drei oder vier gesagt, bei denen das auch relativ kongruent ist mit vorherigen Aussagen. Der eine von denen wollte auch das Geld wieder einführen und so weiter. Aber unser äh Frank blieb da stehen, obwohl sogar am extremen Kontrapol eines der eher stilleren Mädchen dann auf Ihre Aufforderung hin sagte, nee, ich bin dafür, dass wir das genauso machen, wie wir im Dorf gesagt haben. Wir haben doch gesagt, wir möchten nicht, dass die Stärkeren immer reicher werden können, sondern wir möchten, dass die Stärkeren die Schwächeren unterstützen. Genau das geht doch nicht mit ner Reichensteuer. Wie passt das zusammen? Hat der das wirklich nicht verstanden oder hat er seine Meinung geändert? (.)

Hr. Bach: Eigentlich nen interessanter Fall, den man sich genau angucken müsste aufgrund. Ich glaube nicht, dass er seine Position (.) seine Position ist ähm, (2) dass er das Ganze probieren möchte. Er argumentiert darüber nicht liberal, er hat auch nicht in den liberalen Quadranten übergeschwenkt, sondern ist durchaus noch von seinen Grundansichten libertär. (.) Es ist auch nicht ne Resignation gewesen, warum er da steht. Ich glaube, es ist schlicht und einfach (.) nen Fehlverständnis von dem (2) was dieses Szenario mit sich bringt, was ihn dahin verleitet hat, wo er sich positioniert hat, denn eigentlich von dem wie er komplett vorher argumentiert hat, muss er bei der Gemeinschaftskasse stehen, weil das ist eigentlich (.) das, was er möchte. #13:51#

[gekürzt]

Hr. Bach: #15:00# Wobei er da auch nen bisschen gesprungen ist. Also er ist (.) nen Libertärer mit autoritären, extrem autoritären, fast schon marxistischen, ähm Zügen, wo (.) und ähm (.) welche Einigungsform das System, das libertäre System eigentlich verlangt und ähm, das hat er komplett ausgeblendet.

Passage „Rosinen“, Lehrerinterview Tag 1 (TC: 12:01-15:27)⁵

Der Forscher macht den Schüler Frank als „ganz auffällig“ zum Thema. Damit geht einher, dass Frank sich von seinen Mitschüler:innen in hier noch offenen

5 Die Passagen wurden formulierend und reflektierend im Sinne der Dokumentarischen Methode interpretiert (Bohnsack 2014, S. 136ff.) – mit einem Fokus auf die verbalen Interaktionsanteile. Die hier dargestellten Interpretationen stellen Zusammenfassungen auf Ebene einer *Fallbeschreibung* dar, wobei ein fallexterner Vergleich noch aussteht. Zur besseren Lesbarkeit sind die Transkript-Auszüge in einer lese-orientierten Variante abgebildet. Die vorausgegangenen Interpretationen erfolgten auf Grundlage des detaillierten Transkriptionsverfahren TiQ (ebd., S. 253).

Bezügen deutlich abhebt. Die schnelle Berichtigung des Lehrers der falschen Benennung Franks durch den Forscher dokumentiert in der Tendenz, dass Frank auch für den Lehrer „auffällig“ war. Der hier einsetzende Diskurs ist die Thematisierung eines sich abhebenden Schülerindividuums. Der Forscher rekurriert auf zwei sprachliche Beiträge von Frank („Proudhon“ und „Eigentum ist Diebstahl“), die eindeutig mit dem Libertarismus/Anarchismus verknüpft sind.⁶ Diese werden vom Forscher so hervorgebracht, dass sie zwar als sprachliche Beiträge stehen, sich aber keine habituelle Verankerung bei Frank aus Sicht des Forschers zu diesen Wissensbeständen zeigt („nen bisschen was davon gelesen“). Sie werden in ihrer Relevanz für Frank abgewertet bzw. auf die kommunikative Wissens Ebene verlagert. Die nun folgende längere Elaboration des Forschers verdeutlicht diese Abwertung. Franks Handlungspraxis im Politikunterricht, hier v.a. in der vorausgegangenen Streitlinie, wird als *inkongruent* zu diesen Wissensbeständen dargestellt („falsch“). Der Forscher spricht von einer vergeblichen Ansprache des Lehrers an Frank und bringt in indirekter Rede die Argumentationen mehrerer unspezifischer Mitschüler:innen von Frank hervor. Im Ergebnis wird Frank als ein Individuum thematisiert, das einerseits nicht kongruent zu seinen vorherigen anarchismusbezogenen Äußerungen in der Streitlinie argumentiert hat, und das andererseits zusätzlich diese Nicht-Kongruenz trotz stimmiger Beiträge der Mitschüler:innen um ihn herum nicht erkannte. Das vom Forscher hier entworfene Problem, das er durch eine Frage nun an den Lehrer weitergibt, ist eine persistent wirkende Spannung zwischen kommunikativen Wissensbeständen und handlungspraktischen Beiträgen in der Argumentation um eine Reichensteuer.

Der Lehrer nimmt diese Problembeschreibung auf und beginnt nun mit einer Eigentheorie zu Franks widersprüchlicher Performanz. Der Lehrer formuliert für Frank ein „Fehlverständnis“ und damit ein Missverstehen des gesamten Szenarios. Damit einher geht eine Abwertung der Kontextualisierung von Schülerseite gegenüber dem didaktischen Programm: Die Dorfgründung will *die eine* sachlich fundierte Erkenntnis ermöglichen und die gilt es für den Schüler selbst zu erkennen. Es dokumentiert sich eine Erwartung bei Lehrer und Forscher, dass Frank selbst zu diesen Erkenntnissen kommt. Darüber hinaus wird deutlich, dass beide Beteiligte hier an einer Auflösung jener Spannung orientiert sind, die sich als *Orientierung an Authentizität* bezeichnen lässt – im Sinne eines stimmigen Ineinander-Übergehens von Werten („Grundansichten“) und Argumentationspraxis. Damit verbunden ist eine Neu-Deutung von Franks politischer Identität, die sich nun im hier abschließenden Beitrag des Lehrers als Prozess vom Libertären (was Franks Selbstauskunft entspricht) zum Marxisten mit „autoritären“ „Zügen“ konkretisiert. Hierin dokumentiert sich eine Erwartung an Franks Lernprozess, hin

6 Der französische Philosoph Pierre-Joseph Proudhon gilt als Vertreter des Libertarismus/Anarchismus und ist in der Dorfgründung als ihr zentraler Vertreter eingebaut (vgl. Petrik 2013, S. 181ff.).

zu einer anderen als vom Schüler selbst markierten politischen Grundansicht zu gelangen. Die hier konstruierte politische Identitätsnorm für den Schüler wird also mit einem Eigenerkenntnisprozess durch den Schüler verbunden.

Insgesamt deutlich ist ein enger Bezug zum Sachprogramm der Dorfgründung, das Proudhon als Denker des Anarchismus beinhaltet und die Position gegen Steuern und damit für Marktfreiheit der liberalen und konservativen Grundorientierung zuordnet (siehe Abb. 1). Dazu gehört auch, dass Autorität nicht mit Anarchismus/Libertarismus verbunden wird (siehe Abb. 1: *Autorität* als Pol des Sozialismus und Konservatismus). Ausgehend von einer als unstimmig aufgefassten Performanz des Schülers Frank beginnen Lehrer und Forscher, dessen politische Identität *für ihn* auszuhandeln. Die sich hier nur andeutende Vereindeutigung seiner Identität wird in einem späteren Gespräch nachgeholt.

Reflexionsgespräch Tag 5: Franks Autoritarisierung

An Tag 5 der Dorfgründungssimulation führt eine Gruppe von Schüler:innen ein Rollenspiel zum Anarchismus auf. Frank ist Teil dieser Gruppe und seine Performanz wird abermals Thema im Gespräch zwischen Forscher und Lehrer nach dem Unterricht.

Hr. Bach: [gekürzt] wie (.) ähm genau man den Sozialismus vorstellen kann und da Frank ja eigentlich auch für den Anarchismus (.) auch wenn er eigentlich politisch woanders stehen müsste, er denkt, er (.) sein Herz schlägt für den Anarchismus und deswegen wollte er es besonders gut präsentieren, hat sich dahingehend Gedanken gemacht und es war schon nen bisschen schade aufgrund seiner (.) seines, ja, Nicht-Organisations-Talents.

Hr. Petrus: Sie denken, er müsste woanders stehen?

Hr. Bach: Ja.

Hr. Petrus: Warum?

Hr. Bach: Weil (.) er selbst in seinen Äußerungen zu (.), nicht stringent genug ist, teilweise ganz schön autoritär argumentiert, nichtsdestotrotz dann immer wieder mal sehr gute Argumente bringt, die, ähm, die libertären Gedanken wieder unterstützen, aber (.) zum großen Teil doch sehr autoritär eigentlich ist. Und ich vertrete zur Zeit die These, dass er in der Realität über seine eigenen autoritären (.) ähm (.) dadurch, dass er dann sehen würde, dass der Progress oder dass der Fortschritt zu zu gering ist, den er sich wünscht, deswegen wird er immer autoritärer, dass er eigentlich (.) von dem, was er vertreten würde dann nen libertärer Sozialist wäre oder wahrscheinlich eher nen Sozialist, der die autoritäre Schiene (verdeutlicht), stärker selbst in Anspruch nehmen würde. Vielleicht scheut er sich n bisschen davor, weil er sagt n Sozialist ist halt negativ konnotiert. Durch (.) die DDR Vergangenheit. Dass er dahingehend noch überlegen muss (.) oder sich nicht klar ist dass die demokratische Variante davon eigentlich auch ne Option für ihn ist (.) und gar keine verpönte Variante ist.

Hr. Petrus: Hm [bejahend]

Hr. Bach: So ist halt (.) ja (.) hat er gewisse Grundprinzipien, die allerdings wieder im Widerspruch mit anderem stehen und da sind, bestimmte Werte sind (.) eher n Gefühl,

dass er sie gerne (.) gerne haben würde. Die stehen mit den tatsächlichen Äußerungen in Konkurrenz.

Beide: Hm [bejahend]

Passage „Herz“, Lehrerinterview Tag 5 (TC 6:30–8:33)

Der Lehrer Hr. Bach kommt in seinen Ausführungen zum Rollenspiel Sozialismus fast beiläufig auf Frank zu sprechen. Gleichzeitig erhalten Franks Beiträge im Unterricht in der Folge viel Raum, was abermals die hohe Relevanz dieses Schülers für Lehrer und Forscher dokumentiert. Der Lehrer macht bei Frank eine Art innere Spannung auf zwischen einer leidenschaftlichen und damit nicht-rational begründeten Zugehörigkeit zum Anarchismus („Herz“) auf der einen Seite und, nach einer Rückfrage des Forschers, in der sich Interesse an diesem Fall dokumentiert, dessen Argumentationspraxis auf der anderen Seite. In gewisser Weise stellt diese Diagnose eine Dramatisierung der Zuschreibung vom ersten Tag dar, als es ‚lediglich‘ um eine Unstimmigkeit von Franks kommunikativen Wissensbeständen zu seiner Handlungspraxis ging. Hier wird die Spannung in Franks Habitus verlagert. Sie wird als Teil von ihm beschrieben.

Die Kernmarkierung „autoritär“ für Franks Argumentationspraxis als eindeutiger Gegenhorizont zum Anarchismus/Libertarismus bleibt bestehen. Im Zuge der auf Begründung zielenden Frage des Forschers entwickelt der Lehrer eine „These“ im Sinne eines Entwicklungs-Szenarios, das anschließend zum Gespräch vom ersten Tag einen erhofften Lernweg von Frank proponiert: Franks Werte treffen in der politischen Aushandlung mit anderen auf Widerstand. Ein damit einhergehender, sich verfestigender autoritärer Argumentationsstil wird Frank selbst erkennen lassen, dass er ein „Sozialist, der die autoritäre Schiene verdeutlicht“, ist. Diese bisher nicht eingesetzte Selbsterkenntnis wird spekulativ erklärt (es sind nicht Franks Äußerungen) mit einem angenommenen schlechten Image der Grundorientierung Sozialismus aufgrund der ostdeutschen Vergangenheit. In der Konklusion dieser Passage kommen beide Akteure überein, dass die Spannungen in Franks politischer Performanz weiter bestehen und tendenziell tiefer auf Wertebene liegen. Die Grundorientierung an Aufhebung dieser Spannung als Authentizität sowie die Erwartung eines Lernprozesses bei Frank als Eigenerkenntnis aktualisieren sich. Die konkretisierte politische Identitätsnorm für Frank aus Perspektive von Lehrer und Forscher ist hier der *autoritäre Sozialist*. Mit dieser Norm wird Frank wenig später im Unterricht konfrontiert.

3.3 Unterricht: Franks Verortung zum Anarchismus und die Intervention des Lehrers

Für die am letzten Tag geplante individuelle Positionierung im politischen Kompass wird ein A0-Plakat mit dem politischen Kompass (siehe Abb. 1) im Zimmer aufgehängt. Der Lehrer formuliert folgenden Auftrag, in dem er diesen Kompass als „Matrix“ bezeichnet:

Hr. Bach: Ihr seht dort, ihr seht am Schrank, die Matrix. Richtig Lennard, Lennard, kannst dich auch mal umdrehen. Mal zur Matrix bitte. #46:46# [gekürzt] #47:00# Um jetzt ein bisschen (.) die Diskussion weiter zu strukturieren (.) hab ich euch diese Matrix noch mal kopiert und ähm teile euch jetzt die Matrix aus (.) und möchte, dass ihr bitte jeder für sich nur, Tillmann, jeder für sich nur (.) überlegt, welche Theorie ist ihm eigentlich am sympathischsten (.) auf der Grundlage vielleicht bestimmter Argumente, und wo würdet ihr euch #47:31# [gekürzt]. #47:36# Jetzt macht nun jeder für sich den Punkt (.) im Koordinatensystem (.) überlegt warum er oder sie dort steht, und anschließend bekommt ihr ein Stift (.) und kommt bitte zur Matrix, (.) da vorne zum Orientierungsmodell, und zeichnet ein, wo ihr (.) selber steht und begründet das ganz kurz. #47:58# [gekürzt] #48:36# Ich teile das Ganze aus, ihr überlegt, wo steht ihr. Erst mal für euch, jeder für sich. Es ist wichtig, dass ihr nicht bei jemand anders guckt, sondern dass es eure eigene Position ist. Anschließend kommt jeder von euch bitte nach vorne oder zu mir beziehungsweise zum Schrank, zeichnet sich ein, begründet kurz warum er dort steht.

Passage „Durchsetzungsperson“, 8.1a-Birke-LetzteDV-Positionierung.mp4 (TC: 46:37–48:53)

Ziel des Auftrags ist es, dass letztendlich jede:r Schüler:in einzeln aufsteht, zum Plakat mit dem Kompass („Orientierungsmodell“) geht und dort mit einem Stift einträgt, wo er oder sie „selber steht“. Durchgehend wird eine Orientierung an einer individuellen (und nicht Peer-beeinflussten) Positionierung deutlich. Damit wird einerseits eingefordert, dass jede:r Schüler:in sich einer politischen Grundorientierung zuordnet und dies begründen kann, auf der anderen Seite wird dies auf *klassenöffentlicher* Bühne, also vor den Peers und der Lehrperson, verlangt. Es handelt sich um ein öffentliches Selbstbekenntnis zur *individuellen* politischen Identität. Der politische Kompass (Abb. 1) erhält an dieser Stelle seine handlungspraktische Realisierung und wird von einer im Hintergrund der Dorfgründung stehenden Fachlichkeit zu einem „Ding im Unterricht“, das gleichzeitig einen Aufforderungscharakter im Sinne der Zuordnung zu einer politischen Identitätsnorm hat und als Protokoll dieser Zuordnung dient. Der Charakter des mit dem Punkt im Kompass protokollierten Wissensbekenntnisses geht hier über das hinaus, was Breidenstein (2006, S. 223) im Sinne der Produktorientierung des „Schülerjobs“ formuliert hat. Zwar wird sich hier auch des individuellen Lernprozesses vergewissert, gleichzeitig geht es aber auch um ein individuelles politisches Bekenntnis: Mit dem hier geforderten Akt zeigt man nicht nur, was man weiß, sondern auch, wer man ist (eine Sozialistin, Konservative etc.).

Zu dieser klassenöffentlichen individuellen Markierung wird eine Begründung, also eine Rationalisierung der Positionierung, eingefordert. Eine rational fundierte individuelle Verortung steht im positiven Horizont. Sie erhält Betonung durch die Vorbereitung mit einem individuellen Arbeitsblatt und dem Untersagen von Absprachen und Kooperation mit den Peers. Es zeigt sich tendenziell ein Misstrauen in die Fähigkeit der Schüler:innen, sich spontan und ohne Peerorientierung zu markieren. Angelegt ist, dass letztendlich ein Standort und damit genau eine poli-

tische Identität benennbar ist, wenn man sich nur rational besinnt und nicht von anderen beeinflussen lässt. Im Gegenhorizont steht damit eine politische Identität ohne sachliche Überlegung und im Sinne einer Gruppenzugehörigkeit. Hier dokumentiert sich ein bestimmtes Menschenbild in den Handlungsbeiträgen des Lehrers, das seine Entsprechung im didaktischen Programm Dorfgründung hat: Es sind nicht die lebensweltlichen Verwicklungen in bestimmten Milieus, die der politischen Subjektwerdung vorausgehen, wie es eine praxeologische Perspektive betonen würde (z. B. die gesellschaftliche Markierung aktionistischer Jugendmilieus als „Nazis“; Bohnsack 2017, S. 175.). Vielmehr ist hier die implizite Setzung, dass ein rationales Subjekt sich reflexiv für eine stimmige weltanschaulich-politische Strömung entscheidet.

Nach einer ca. 15-Minuten Arbeitsphase stehen die Jugendlichen der Reihe nach auf und tragen sich in den Kompass ein. Frank ist als Dreizehnter dran. Abb. 2 zeigt die Situation, in der Frank seinen gerade gesetzten Punkt im Quadranten Libertarismus/Anarchismus (links-oben) begründet.

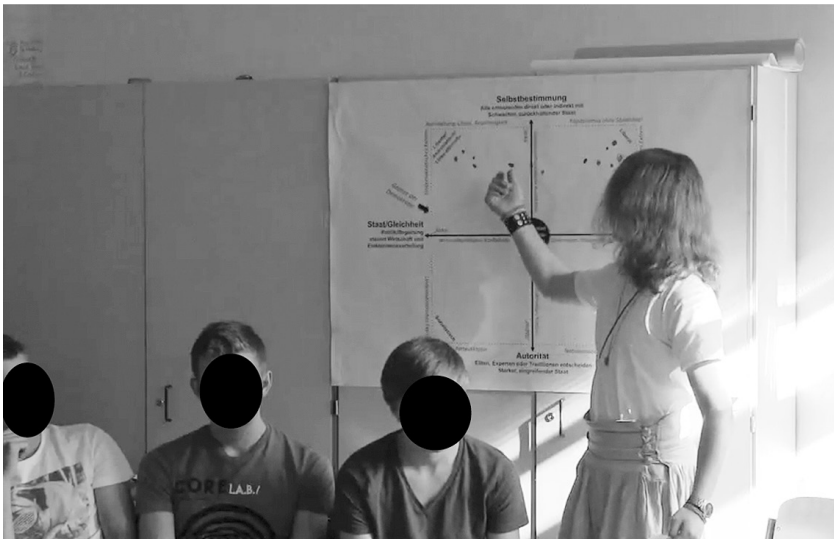


Abb. 2: Franks Positionierung im politischen Kompass. Quelle: Video Birk-Letzte-DV.mp4 (TC: 1:08:06)

Seinen Eintrag begründet Frank wie folgt:

Frank: Wobei (.) wobei ich auch mich (.) eher hier eingetragen habe, weil Anarchismus ist jetzt mein Ausgangspunkt gewesen (.) Weil ich es auch sehr schön finde, dass alle gleichberechtigt waren und alles und alles toleriert wird. Wobei dann eben der Punkt dazu kommt, dass die wenigsten mitmachen würden. Und da das schon so

utopisch scheint, äh, würde ich dann zu liberal hintendieren, äh, aus dem anarchistischen Bereich und quasi so ne Zwischenvariante, wie Anton das gesagt hat. Fand ich sehr schön formuliert. Wobei ich mich dann eher hier [zeigt auf libertäre/anarchistische Orientierung] eintragen würde, weil ich aus immernoch aus Ausgangspunkt äh aus dem Anarchismus komme.

Passage „Durchsetzungsperson“, Transkript (TC 1:07:50–1:08:15)

Frank formuliert in Form einer Abwägung, dass er sich dem Anarchismus zuordnet. Diese Abwägung hat einen Prozesscharakter. Der Anarchismus ist für ihn „Ausgangspunkt“, also ein Ansatz, mit dem er *in die* Dorfgründung gegangen ist. Er begründet ihn mit einem Wertebezug (Gleichberechtigung und Toleranz). Dargestellt wird eine Erfahrung in der Dorfgründung, in deren Verlauf diese Haltung auf Menschen trifft, die nicht „mitmachen würden“. Frank leitet daraus für den Anarchismus ein Zuviel an Utopie ab. Pragmatisch deutet er an, zum Liberalismus zu tendieren, jedoch nicht vollständig, sondern in einer Art „Zwischenvariante“, was er jedoch wieder verwirft. Frank priorisiert seine politische Haltung, die er vor seiner Erfahrung im Kontext der Dorfgründung und in der Interaktion mit anderen gemacht hat. Es deutet sich eine *gesinnungsethische Haltung* an. Aufschlussreich ist, dass Frank hier entgegen der vom Lehrer und Forscher geäußerten Vermutungen, mit dem Liberalismus gedanklich spielt und die Identitätsnorm Sozialismus gar nicht in Betracht zieht.

Nachdem sich alle Schüler:innen im Plakat markiert haben, folgt ein vom Lehrer geleitetes Auswertungsgespräch, in dessen Verlauf dieser eine dezidierte Frage an Frank bezüglich dessen Verortung im politischen Kompass stellt.

Hr. Bach: Jetzt habe ich mal eine exklusive Frage an Frank. Du hast teilweise in der letzten Dorfversammlung ganz schön autoritär argumentiert und gesagt (.) eigentlich brauchen wir jemand, wir wollen zwar, wir wollen zwar tauschen aber wir brauchen auch jemanden, der das Ganze durchsetzt. (.) Und ich erinnere mich an die erste Dorfversammlung, wo du ganz schön aufgebracht gewesen bist und gesagt hast wir brauchen jetzt endlich jemanden, der ne Liste führt (.) ähm, Lennard musste dann, in Anführungszeichen, die Liste führen, dann hats Lennard nicht ganz richtig gemacht, die Matrix, die wir hatten. (.) Unter dem Hintergrund (.) wieso bist du nicht im Sozialismus, sondern bei den Libertären? Für dich jetzt. (2) Beziehungsweise warum bist du an dieser, in diesem Punkt weiter zum Liberalismus sogar gerutscht und nicht weiter runter? Das würde ich gern für mich erfahren. (.)

Frank: Also die Durchsetzungsperson war jetzt keine Bestimmte, ja doch in dem Moment schon, aber die wird ja immer abgelöst. Also die, die ist jetzt nicht fest und soll es auch nicht sein. Also, das ist auch keine Autorität, das ist nur eine Hilfsperson, die das Ganze dann für den Moment lenkt. Und (.) das ist dann immer noch libertär. (2)

Hr. Bach: Das glaub ich eher nicht. (.)

Frank: Doch. (.) Doch.

Hr. Bach: [schüttelt den Kopf mehrmals]

Frank: Doch. @@

Hr. Bach: °Ne is es nicht°

Einige: @.@

Hr. Bach: (Aber) gut. [zu Jessica, die sich meldet] Ja?

Passage „Durchsetzungsperson“, Transkript Birke-Auswertung (TC: 5:25–6:30)

Durch die hervorgehobene Ansprache des Lehrers wird Frank in der Klassenöffentlichkeit exponiert. Die Markierung der Frage als „exklusiv“ dokumentiert den hohen Stellenwert, den diese Frage für den Lehrer hat. Herr Bach beginnt eine Aufzählung von vergangenen Handlungsbeiträgen des Schülers Frank, die *spezifisch* sind und nicht als offenes Denkangebot, sondern als abgeschlossene Überlegung formuliert werden – gleich zu Beginn mit der Attribuierung „autoritär“. Damit wird nun jene Zuschreibung betont, die für den Lehrer und den Forscher eine hohe Relevanz in der Deutung von Franks politischer Identität hatten (siehe Reflexionsgespräche), für Frank allerdings, wie in seiner Begründung zur Verortung im Anarchismus deutlich wird, gar keine. Das Gleiche gilt für die hier hervorgebrachte Verbindung von autoritär und Sozialismus, die Frank ebenfalls nicht sieht. Indem der Lehrer Franks Abwägen mit dem Liberalismus erwähnt, diese aber gleichsam mit zurückweist, da es seine Fragehaltung eher verstärkt, zeigt er, dass er diesen angedauten Lernweg von Frank ablehnt.

Der Lehrer konfrontiert nun Frank mit einer Deutung dessen unterrichtlicher Handlungspraxis, die für Frank bisher ohne Relevanz ist und die dieser nicht mit der Bearbeitung der Aufgabe ‚Eintragen in den Kompass‘ verbunden hat. Nicht aufgezählt und damit von nachgeordneter Relevanz für den Lehrer sind Franks explizite Bekenntnisse zum Anarchismus während des Verlaufs der Dorfgründung. Dokumentarisch ausgedrückt stellt dieser Beitrag des Lehrers den Versuch einer „Fremdrahmung“ (Bohnsack 2014, S. 253) dar: Franks Handlungsbeiträge werden ohne dessen Zutun in einer bestimmten Art und Weise gerahmt, indem er „exklusiv“ aufgefordert wird, seine Aufgabenlösung erneut zu begründen. Implizit verlässt der Lehrer mit dieser Ansprache an Frank die bis hierhin verfolgte Orientierung, dass dieser selbst auf die Erkenntnis stoßen soll, ein autoritärer Sozialist zu sein.

Frank reagiert auf diese Fremdrahmung seiner politischen Identität zum Sozialisten mit einer Gegenargumentation. Während allerdings der Lehrer Franks Handlungspraxis thematisiert und als autoritär markiert, greift Frank nur einen Teilaspekt aus der Argumentation des Lehrers heraus. Die „Durchsetzungsperson“ [Kontextwissen: Frank hatte in der zweiten Dorfversammlung jene Moderationsrolle inne, die hier gemeint ist] wird als Institution mit Rotationsprinzip betont, was nach Frank dem Libertären entspricht. Auch wenn dies in der fachlichen Logik der Dorfgründung stimmig ist (Petrik 2013, S. 181 ff.), zeigt Frank hier auf handlungspraktischer Ebene, dass er sich nicht vereinnahmen lässt: Sein Beitrag ist nicht wie der des Lehrers an einer Thematisierung seiner Argumentationspraxis

orientiert, sondern an einer Institution, die nur situativ etwas mit ihm als Individuum zu tun hat. Im Ergebnis reden die Beteiligten aneinander vorbei. So wird auch die Identitätsnorm, die der Lehrer für Frank in Stellung bringt (Sozialismus) von Frank nicht aufgegriffen. Franks Bekenntnis zum Anarchismus steht genauso wenig wie die Identitäts-Alternative des Lehrers zum Sozialismus für ihn zur Debatte.

Die abschließenden Interaktionszüge stellen methodisch eine *Konklusion* dar. Die Beteiligten verfangen sich in einem ‚Nein-Doch-Spiel‘, was anzeigt, dass sie sich nicht auf eine Perspektive einigen. Das Gespräch wird dann auch nur rituell, durch Themenverlagerung, beendet. Was sich zeigt ist, dass die rein sachliche Klärung, ob die Durchsetzungsperson nun libertär war oder nicht, nicht im Mittelpunkt steht. Vielmehr ging es darum, ob Frank die organisational bedingte Hierarchie der Lehrperson in einer Weise akzeptiert, in der der Lehrer ihn vor den Augen der immer auch wertenden Peers in ein nicht selbst gewünschtes politisches Milieu versetzen kann. Die sich zeigenden Rahmeninkongruenzen zwischen dem Lehrer und Frank werden nicht weiter thematisiert. Weder beharrt der Lehrer einseitig auf seine unterhinterfragten Normalitätsvorstellungen, noch findet hier eine „Verständigung über die unterschiedlichen Normalitätsvorstellungen“ (Bohnsack 2024, S. 24; Herv. i. Orig.) statt. Der Diskurs bleibt genau an der Stelle stehen, wo er sich (im Sinne der bekannten dokumentarischen Interaktionsmodi für organisationale Handlungspraxis) konkretisieren würde. Franks Deutung seiner politischen Identität als Anarchist hat dennoch insofern eine höhere Geltung im Unterrichtsmilieu, da sie im Plakat visualisiert bleibt und vom Lehrer auch nicht autoritär verlangt wird, dass er dies ändert. In der Tendenz kann sich Franks Deutung seiner politischen Identität also durchsetzen.

4 Fazit und Ausblick

Übergreifend zeigen die Analysen die unterrichtspraktische Wirkmächtigkeit des didaktischen Programms. Die Fachlichkeit der Dorfgründung bezüglich politischer Orientierungen und deren Identitätsnormen ist sehr präsent. Sie orientiert die Interaktion zwischen Forscher und Lehrer genauso wie die Handlungspraxis im Unterrichtsraum. Sie lässt sich in ihrer Wirkmächtigkeit beobachten: Der didaktische Ordnungsanspruch, sowohl die Welt der politischen Theorien *als auch* die politischen Identitäten von Schüler:innen in genau vier sachlich voneinander abgrenzbare politische Grundorientierungen zu sortieren, hat direkte Konsequenzen für die Beteiligten.

Zusammenfassend zeigt das Material die Verhandlung einer politischen Schüleridentität auf drei Ebenen. Ausgangspunkt ist die in fachlicher Expertise begründete Sortierung in vier politische Grundorientierungen des didaktischen Programms

Dorfgründung. Die hier formulierten Identitätsnormen stellen einen spezifischen Horizont dar, an dem sich Schüler:innen und Lehrpersonen dann abarbeiten (können). Im vorliegenden Fall wird eine Identitätsnorm für den Schüler Frank zwar auf Grundlage von dessen Handlungsbeiträgen im Unterricht, gleichzeitig auch gegen dessen Selbstbekundung, vom Lehrer und vom Forscher hin zum Sozialisten gedeutet. Diese Ebene ist eine Besonderheit des vorliegenden Materials, da die Interaktion zwischen Forscher und Lehrer nur aufgrund des Unterrichtsprojekts in der Form stattfand. Solche Reflexionen über die Beiträge von Schüler:innen in Relation zur im didaktischen Programm proponierten Fachlichkeit dürften i.d.R. in den Überlegungen der leitenden Lehrperson verborgen bleiben. Die hier konstruierte Identitätsnorm für Frank (Sozialist) wird von diesem im entscheidenden Bekenennungsmoment im Unterricht (dritte Ebene) nicht angesteuert. Für den Lehrer wiederum hat sie so hohe Relevanz, dass er Frank damit in Form einer Fremdrahmung im Unterricht konfrontiert. Die Fremdrahmung nimmt Frank nicht auf, so dass Identitätsnorm und Selbstbekenntnis nebeneinander stehen bleiben. In der Tendenz, und hier wären wir auf Ebene des politischen Subjekts, ist Frank ein dem Anarchismus zugehöriger Gesinnungsethiker, der seine mitgebrachten Bezüge zu einer politischen Strömung sowohl gegen handlungspraktische Dissonanzen als auch gegen Orientierungen der Lehrperson verteidigt. Der von der Dorfgründung vorgesehene und von Lehrer und Forscher projizierte Lernprozess, durch individuelle Einsichten seine politische Zugehörigkeit zu wechseln, wird an diesem Beispiel nicht enacted. Dies ist aus praxeologischer Sicht wenig verwunderlich und eher ein Dokument dafür, dass es sich bei Franks Bekenntnissen zum Anarchismus tatsächlich um habitualisierte Zugehörigkeit handelt, die von so hoher Bedeutung für Frank ist, dass er diese nicht einfach wechseln kann. Wäre eine Transformation dieser Zugehörigkeit so einfach möglich, wäre kritisch zurück zu fragen, ob sie überhaupt von identitätsstiftender Relevanz gewesen wäre.

Man könnte hier nun einwenden, ob die Konstruktion von Lehrer und Forscher, dass ein autoritär argumentierender Mensch ein Sozialist ist, obwohl er gegen eine Reichensteuer ist und sich als Anarchist versteht, fachlich schlüssig ist. Muss sich in jedem Fall auf der Interaktionsebene das widerspiegeln, was auf kollektiver, also politischer Ebene, gefordert wird? Kann es keinen autoritären Anarchisten geben? Methodologisch anschlussfähig wäre, die hier dargestellte Konstruktion und Verhandlung einer politischen Identitätsnorm im Schulunterricht mit der Dokumentarischen Subjektivierungsforschung (Geimer 2014) zu theoretisieren. Die hier thematisierten Identitätsnormen und die dort in Anschlag gebrachten „Subjectcodes“ ähneln sich grundlagentheoretisch (Bohnsack 2017, S. 79). Das analysierte Beispiel zeigt, dass sich anhand didaktischer Programme wie der Dorfgründung die „Wirkmächtigkeit der herausgearbeiteten diskursiven Anrufungen in der Alltagspraxis“ (Geimer 2014, S. 114) aufschlussreich untersuchen lässt.

Die Herausforderungen für eine dokumentarische *und* schulische Subjektivierungsforschung wären dann, sowohl einen theoretischen Platz für Fachlichkeit zu finden als auch sich der pädagogischen Form Unterricht im Vollzug zuzuwenden, um „Subjekt-Werdung entlang von Normen eines geforderten, idealen Subjekt-Seins hinsichtlich der alltäglichen Aneignung, Aushandlung und Interpretation“ (Geimer 2018, S. 218) empirisch zu untersuchen.

Für die politische Bildung wäre eine fachdidaktische Subjektivierungsforschung eine gewinnbringende Theoretisierung und gleichzeitig empirische Fundierung des didaktischen Prinzips Schüler:innenorientierung. Anstatt rein normativ eine Orientierung am Schüler:insubjekt bspw. über Thematisierungen politischer Identitäten zu fordern, geht es dann darum, kritisch nach dem Beitrag politischer Bildungspraxis in der Konstruktion und Aushandlung von Schüler:innenidentitäten zu fragen. Ein nächster empirischer Schritt könnte sein, sich solchen Bildungsformaten analytisch zuzuwenden, die sich programmatisch auf Subjektorientierung und Identitätsvermittlung beziehen, und in der Bildungspraxis Folgen und etwaige Brüche zu rekonstruieren. Eine solche fachdidaktische Forschung könnte kritische Rückfragen herausarbeiten zum komplexen Zusammenhang zwischen fachlich begründeten Identitätsnormen, Schüler:innensubjekten und Unterrichtspraxis.

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik (2016). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bauer, C. (2017). „Subjektorientierung“? Kritik des Subjektbegriffs in der Didaktik der schulischen politischen Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, T. & Pallesen, H. (Hrsg.) (2024). *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht: Relationierungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2024). Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagner (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 17-63). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Budrich.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2018). *Wörterbuch der Pädagogik*. 17., akt. u. vollst. überarb. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Fischer, C., Gerhard, U., Partetzke, M. & Schmitt, Sophie (Hrsg.) (2015). *Identität(en) aus Sicht der Politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Garfinkel, H. (1977). Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien. In F. Sack, & K. Lüderssen (Hrsg.), *Seminar: Abweichendes Verhalten III. Die gesellschaftliche Reaktion auf Kriminalität* Bd. 2. (S. 31-40), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Geimer, A. (2018). Subjektivierungsforschung. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 217-219), Opladen: Budrich.
- Geimer, A. (2014). Das authentische Selbst in der Popmusik – Zur Rekonstruktion von Subjektfiguren sowie ihrer Aneignung und Aushandlung mittels der Dokumentarischen Methode. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 39 (2), S. 111-130.
- Goffman, E. (1963). *Stigma – Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jahr, D. (2022). *Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, K. (1964). Das Problem der Generationen. In K. Mannheim: *Wissenssoziologie*. Hg. v. Kurt H. Wolff (S. 509-565), Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (2015). *Ideologie und Utopie*. 9., um eine Einleitung erw. Ausg. Frankfurt a. M.: Klostermann Rote Reihe [zuerst 1929].
- Petrik, A. (i.V.): *Regiebuch zur Dorfgründungssimulation. Ein praxiserprobtes soziales Experiment zur Einführung in das demokratische System, politische Theorien, Debattieren und politische Identitätsentwicklung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Petrik, A. (2017). Raus aus der Alltagswelt! Über die unterschätzte Anforderung der transpersonalen Perspektivenübernahme in Planspielen. In A. Petrik & S. Rappenglück (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung* (S. 35-57), Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Petrik, A. (2014). Adressatenorientierung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 241-248). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Petrik, A. (2013). *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik*. Opladen: Budrich.
- Petrik, A., Köhler, A. & Hentschel, J. (2018). *Lernort Schule: die „Dorfgründung“ als demokratischer Prozess. Ergebnisse eines Simulationsspiels im Unterricht*. Halle (Saale): Universitätsverlag.
- Rabenstein, K. & Wienike, J. (2012). Der Blick auf die Dinge des Lernens. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 189-202). Wiesbaden: VS.
- Schelle, C. (2005). Adressatenorientierung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 79-92). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schmitt, S. (2020). Identität. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 115-116). Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Spranger, E. (1963): *Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung*. 3., erw. Aufl. Bochum: Kamp.
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion online*, 4.

Autor

Jahr, David, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Politikwissenschaft und Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, insbes. Dokumentarische Methode, Kasuistik und Lehrer:innenbildung, Didaktik der politischen Bildung (Schwerpunkt Inklusion), Theorie und Praxis des Service Learning.

E-Mail: david.jahr@politik.uni-halle.de

Thade Buchborn, Elisabeth Theisohn, Johannes Treß und Jonas Völker

Logiken des Schulfachs Musik. Erkenntnisse zum Schüler:innenhandeln im Musikunterricht aus Perspektive dokumentarischer Unterrichtsforschung

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag vergleichen wir die Ergebnisse dreier Studien, in denen mit Hilfe der Dokumentarischen Methode das handlungsleitende Wissen von Schüler:innen in charakteristischen Fachkontexten des Musikunterrichts rekonstruiert wurde. Das gemeinsame Komponieren, Improvisieren sowie das Hören und Musizieren eines arabischen Liedes fundieren Wissensbestände, die den Erfahrungsräumen der Institution Schule, des Fachunterrichts aber auch der Peer-Kultur und des familiären Alltags zugeordnet werden können. Musikunterricht vollzieht sich demnach in einem polykontexturalen Gefüge unterschiedlicher Orientierungsgehalte. In der Zusammenschau unserer Studien erörtern wir, ob sich in der fachspezifischen Ausprägung des ‚Schülerjobs‘, im Umgang mit den Dingen, der Performativität und der damit einhergehenden tragenden Rolle impliziten Wissens Merkmale des Faches Musik zeigen. Abschließend stellt der Beitrag zur Diskussion, ob eine Perspektivierung der Konstitution von Fachlichkeit schulischen Unterrichts auf der Basis der Rekonstruktion von Schüler:innenhandeln gelingen kann.

Schlagworte

Dokumentarische Methode, Dokumentarische Unterrichtsforschung, Videographie, Praxeologische Wissenssoziologie, Musikpädagogik

Abstract

Logics of the school subject music. Findings on student actions in music lessons from the perspective of documentary classroom research

In this article, we compare the results of three studies in which the documentary method was used to reconstruct the knowledge that guides students' actions in characteristic practices of music lessons. Composing and improvising

in groups as well as listening to and playing an Arabic song are underpinned by knowledge that can be assigned to the spaces of experiences of school, the subject music, but also the peer culture and everyday family life. Music lessons thus take place in a polycontextual structure of different orientational contents. In the synopsis of our studies, we discuss whether features of the subject of music can be seen in the subject-specific occurrence of the ‚student’s job‘, in dealing with things, in the performativity and the central role of implicit knowledge. In conclusion, the article discusses whether the constitution of subjectivity can be successfully put into perspective on the basis of the reconstruction of students’ actions.

Keywords

Documentary Method, Documentary Classroom Research, Videography, Praxeological Sociology of Knowledge, Music Education

1 Einleitung

In den vergangenen Jahren haben wir am Standort Freiburg drei musikpädagogische Studien durchgeführt, in denen wir mit Hilfe der Verfahrensweisen der Dokumentarischen Methode die Auseinandersetzung mit interkulturellen Lerngegenständen (Völker 2023) sowie Prozessen des Improvisierens (Treff 2022) und Komponierens in Gruppen (Theisohn 2023) untersucht haben. Wenngleich wir uns in unserer Forschung ursprünglich zentral auf methodologische Überlegungen und Verfahrensweisen der dokumentarischen Unterrichtsforschung (z. B. Asbrand & Martens 2018) bezogen haben (Kap. 3), stand in unserer rekonstruktiven Arbeit das Handeln der Schüler:innen in charakteristischen Situationen des Musikunterrichts im Zentrum (Kap. 2). Aus diesem Grunde liefern unsere Studien Erkenntnisse, die anschlussfähig an den Diskurs zur dokumentarischen Schüler:innenforschung sind. Mit dem vorliegenden Beitrag wollen wir daher durch die Zusammenschau der Einzelergebnisse unserer Studien herausarbeiten, welche Wissensbestände das Handeln von Schüler:innen in den untersuchten Situationen des Musikunterrichts fundieren (Kap. 4). Wir werden zeigen, dass ihr Handeln an unterschiedlichen, teils konfligierenden Wissensbeständen orientiert ist, die verschiedenen Erfahrungsräumen zugeordnet werden können: dem Handeln in der Institution Schule, den Logiken des Fachunterrichts Musik, der Auseinandersetzung mit dem spezifischen Lerngegenstand sowie an Aspekten der Peer-Kultur oder des familiären Erfahrungsraumes. Diese Differenzierung zeigt bereits, dass sich auf Basis unserer Rekonstruktionen sowohl fachunabhängige schulische sowie außerschulische aber auch fachspezifische Logiken des Handelns von Schüler:innen im Musikunterricht illustrieren lassen. Hiervon ausgehend

unternehmen wir den Versuch, übergeordnete, von den jeweiligen konkreten Erhebungskontexten losgelöste Charakteristika des Schüler:innenhandelns im Fach Musik zu abstrahieren.

Darüber hinaus liefert unsere Forschung sowohl fachspezifische als auch fachunabhängige Erkenntnisse zu Phänomenen, die in den vergangenen Jahren im Kontext der dokumentarischen Unterrichtsforschung empirisch bearbeitet und methodologisch reflektiert wurden: die Polykontextualität von Unterricht, die Konstitution des Unterrichtsgegenstandes sowie von Fachlichkeit in und durch Schüler:innenpraktiken, die Bedeutung von Gruppenprozessen beim Lernen und die tragende Rolle impliziter Wissensbestände für Prozesse fachlichen Handelns und Lernens (Kap. 3 und 5). Aus diesen Gründen verstehen wir unseren Beitrag auch als Diskussionsanlass für die dokumentarische Schüler:innen- und Unterrichtsforschung, um über rekonstruktive Zugänge zur Fachlichkeit des Schulunterrichts ins Gespräch zu kommen.

2 Rekonstruktive Zugänge zum handlungsleitenden Wissen von Schüler:innen im Musikunterricht

In unseren im Format der dokumentarischen Entwicklungsforschung (Buchborn 2022) durchgeführten Studien arbeiteten wir in zyklisch angelegten Forschungssettings (u. a. Bakker 2018, Prediger et al. 2012), in denen die Schritte der Unterrichtsentwicklung, -erprobung und die rekonstruktive Forschung iterativ durchlaufen werden. Dabei diente uns die Praxeologische Wissenssoziologie als methodologische Rahmung und die Dokumentarische Methode als rekonstruktiver Zugang (Bohnsack 2014, 2017). Alle drei Studien hatten das Ziel, mit Hilfe dokumentarischer Interpretationen von Unterrichtsvideographien das handlungsleitende Wissen von Schüler:innen zu untersuchen, welches der von uns fokussierten Unterrichtspraxis zugrunde liegt. Diese durch die Rekonstruktion von Unterrichtsprozessen *in situ* gewonnenen empirischen Einblicke bildeten für uns einen wichtigen Bezugspunkt für die (Weiter-)Entwicklung der jeweiligen Praxiskontexte des Musikunterrichts.

So konnten wir bei der Ausarbeitung von konkreten Unterrichtsdesigns und Gestaltungsprinzipien zum einen die Normen, Alltagstheorien und fachspezifischen Anforderungen berücksichtigen, die sich bei der Auseinandersetzung der Schüler:innen mit den jeweiligen Unterrichtsgegenständen rekonstruieren ließen. Zum anderen konnten wir Unterricht so gestalten, dass Schüler:innen in den jeweiligen Unterrichtssituationen an ihren impliziten Wissensbeständen anknüpfen konnten und somit in die Lage versetzt wurden, die ‚geforderte Sache‘ der Unterrichtssituation bis zu einem gewissen Grad handlungspraktisch zu bewältigen. Für die Entwicklung von Unterricht ist dies insbesondere deshalb von Bedeutung, da unsere Forschung zeigt, dass fachliche Handlungs- und Lernprozesse gerade

dann initiiert werden können, wenn entsprechende Passungen zwischen Unterrichtsangebot und handlungsleitendem Wissen der Schüler:innen bestehen (z. B. Theisohn & Treß 2022; Völker 2022).

Die für diese Forschungs- und Entwicklungsprozesse notwendige differenzierte Rekonstruktion der handlungsleitenden Wissensbestände von Schüler:innen ermöglicht uns die Verfahrensweise der Dokumentarischen Methode. Sie bietet einen rekonstruktiven Zugang zu expliziten, reflexiv zugänglichen Wissensbeständen, aber auch zum modus operandi der Praxis, also zu Mustern und Logiken, die den Akteur:innen selbst nicht reflexiv zugänglich sind und demnach auf impliziten Wissensbeständen gründen (Bohnsack 2017, S. 142). Um diese beiden in der Regel eng miteinander verschränkten Wissensebenen zu erschließen, arbeiten wir in der formulierenden Interpretation zunächst die Inhalte einer Interaktion heraus. So gewinnen wir Einblick in die Alltagstheorien, Normen und Common-Sense-Theorien der Akteur:innen. In der reflektierenden Interpretation rekonstruieren wir dann, wie diese Inhalte handlungspraktisch prozessiert werden und können so auch implizites, handlungsleitendes Wissen rekonstruieren. Beide Wissensebenen und die Bezüge dieser Wissensebenen zueinander ergeben den „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ (Bohnsack 2017, S. 103), der auch als „konjunktiver Erfahrungsraum“ (ebd.) einer sozialen Gruppe bezeichnet wird. Dieser Erfahrungsraum kann rekonstruktiv differenziert offengelegt werden, indem seine Charakteristika und Besonderheiten im empirischen Vergleich zu anderen Gruppen herausgearbeitet werden. Daher ist die komparative Analyse ein wichtiger Verfahrensschritt in unseren Studien, der in der Regel den gesamten Forschungsprozess durchzieht (Nohl 2013).

3 Methodische Anknüpfungspunkte aus der dokumentarischen Unterrichtsforschung

In der Ausdifferenzierung unseres Vorgehens orientieren wir uns an Beiträgen aus den letzten Jahren, in denen die Dokumentarische Methode für die Unterrichtsforschung adaptiert und methodologisch reflektiert wurde.

Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018) beschreiben Unterricht als interaktionales Geschehen der beteiligten Akteur:innen und führen aus,

„dass Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler immer wieder auf die Geschichte ihrer eignen Interaktion verweisen, indem sie sich Ereignisse, gemeinsame Erfahrungen, z. B. gelerntes Wissen und Können, oder getroffene Regelungen und Verabredungen in Erinnerung rufen und ihr Handeln daran ausrichten. Aufgrund dieser gemeinsamen Geschichte erscheint das Handeln von Lehrperson und Schülerinnen und Schülern trotz seiner Varianz und Gleichzeitigkeit in der Regel in hohem Maße routiniert und aufeinander abgestimmt“ (S. 85).

Wenngleich sich diese Reflexion des unterrichtlichen Geschehens auch auf das Handeln von Lehrpersonen und die Interaktionen von Lehrpersonen und Schüler:innen beziehen, wird deutlich, dass das Handeln von Schüler:innen im Unterricht durch die Orientierung an in gemeinsamer Erfahrung aufgebauten Wissensbeständen bestimmt ist.

Dies zeigen bereits die von Georg Breidenstein durchgeführten ethnologischen Studien. Er widmet sich der Handlungspraxis von Schüler:innen in der Institution Schule und kann Handlungsmuster und Rollenbilder rekonstruieren, die er als „Schülerjob“ (2006) bezeichnet. Schüler:innen handeln demnach etwa im Erfüllen von Aufgaben oder durch allgemeine Geschäftigkeit gemäß den normativen Anforderungen, aber auch gemäß den implizit habitualisierten Hierarchien, Strukturen und Logiken, die sich durch die ihnen in der institutionellen Rahmung schulischer Praxis zugeschriebenen Rolle ergeben. Asbrand und Martens (2018) markieren den Schülerjob zunächst als Basistypik jeglichen (Fach-) Unterrichts und stellen jüngst eine fundierte Ausdifferenzierung in Form einer abstrahierten Typenbildung vor (2021): Sie differenzieren die Typen des Abliefern eines Arbeitsergebnisses, der Mitarbeit in der Unterrichtsinszenierung, der Wissensreproduktion und der fachlichen Eigenkonstruktionen der Schüler:innen als wesentliche Ausprägungen von Lernhabitus der Aufgabenerledigung (ebd., S. 63-66).

Im Kontext ihrer fachdidaktischen Studien arbeiten sie aber auch Orientierungsgehalte heraus, die sich auf die fachspezifische Rahmung des untersuchten Unterrichts beziehen lassen und verweisen auf den Einfluss von Wissensbeständen, die Akteur:innen schulischer Praxis durch Erfahrungen außerhalb der Schule aufgebaut haben (Asbrand & Martens 2018, S. 227ff.). Im Anschluss an Werner Vogd (2011) bezeichnen sie dieses in der dokumentarischen Unterrichtsforschung zentrale Phänomen als „Polykontextualität“ (Asbrand & Martens 2018, S. 228). Im Rahmen einer unterrichtstheoretischen Grundlegung arbeiten Asbrand und Martens (2018) die komplexe Sozial-, Sach- und Zeitstruktur des Unterrichts heraus und entfalten auf dieser Grundlage methodologische Bezugspunkte für die dokumentarische Unterrichtsforschung. Als Charakteristika unterrichtlicher Interaktion identifizieren sie die Sequenzialität, Synchronizität und Simultanität unterrichtlicher Praxis und verweisen auf die zentrale Bedeutung von körperlichem Ausdruck, Bewegung und Positionierungen im Raum sowie von Mensch-Ding-Assoziationen.

Um dieser hohen Komplexität unterrichtlichen Handelns forschungspraktisch zu begegnen, hat sich als gängiges Verfahren der dokumentarischen Unterrichtsforschung die Videointerpretation etabliert. Mit Unterrichtsvideographien können neben verbalen Diskursen, körperliche Interaktionen und Ding-Praktiken der Interpretation zugänglich gemacht und die komplexe Sozial- und Zeitstruktur des Unterrichts analysiert werden.

Insbesondere Musizierprozesse, die durch Performativität, non-verbale Interaktion und Abstimmungsprozesse in der Gruppe geprägt sind, können videographisch gut erfasst werden. Um die Ebene musikalischer Interaktion und ihre Verwobenheit mit verbalen, inkorporierten Interaktionen in der Rekonstruktion dieser Prozesse analysieren zu können, haben wir ein Transkriptionsverfahren entwickelt, welches jene Interaktionsebenen wie in einer musikalischen Partitur in übereinander angeordneten ‚Stimmen‘ wiedergibt (Theisohn et al. 2021). So können die Interaktionen auf unterschiedlichen Ebenen, aber zugleich auch zeitliche Relationen und interaktionale Zusammenhänge zwischen den Ebenen sichtbar gemacht werden. Zudem können wir die Rolle der Dinge in musikunterrichtlichen Handlungsprozessen rekonstruieren, was z. B. in den von uns untersuchten Kompositionsprozessen, in denen Alltagsgegenstände als Instrumente genutzt wurden, detaillierte Einblicke in Interaktionsstrukturen und Lernprozesse eröffnete (Theisohn & Buchborn 2024). Es wird deutlich, dass uns unser Ansatz der videografischen dokumentarischen Unterrichtsforschung einen Zugang zu den Wissensbeständen eröffnet, die Handlungsprozesse des Musikunterrichts fundieren. Im Folgenden beschreiben und vergleichen wir die Ergebnisse unserer Forschung mit einem besonderen Augenmerk auf das Handeln der Schüler:innen.

4 Schüler:innenhandeln im Musikunterricht

In den vergangenen Jahren sind erste musikpädagogische Studien entstanden, die der dokumentarischen Schüler:innenforschung zugeordnet werden können. So rekonstruierte Wolfgang Lessing den „Erfahrungsraum Spezialschule“ (2017) auf der Grundlage narrativer Interviews, in denen unterschiedlicher Akteur:innen retrospektiv zu ihrer Zeit an einer Spezialschule für Musik befragt wurden. In unseren Studien haben wir das Erkenntnisinteresse hingegen spezifisch auf Prozesse des Fachunterrichts gerichtet. Indem wir rekonstruierten, welche Wissensbestände das Handeln der Schüler:innen in den von uns untersuchten Unterrichtsprozessen leitet, konnten wir Einblicke in die Praxis des Unterrichts in situ gewinnen.

4.1 Gruppenkomposition (Elisabeth Theisohn)

Elisabeth Theisohn untersuchte in ihrer Studie „Kreieren – Kollaborieren – Komponieren“ (Theisohn 2023) auf der Grundlage von Unterrichtsvideographien, welche Wissensbestände das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht leiten. Im Fokus standen selbstläufige Gruppenarbeiten, in denen Schüler:innen mit Stühlen als Instrumentarium aus experimentellen Klängen ein eigenes Musikstück entwickeln sollen (Buchborn 2011). In diesem unterrichtlichen Setting rekonstruiert sie Prozesse des generativen Handelns und des fachlichen Lernens und arbeitet heraus, dass diese an etablierte und routinierte Orientierungsrahmen

gekoppelt und trotzdem im Rahmen eines didaktischen Settings grundsätzlich veränderlich sind. Dazu wird auf die methodologische Erweiterung des Orientierungsrahmens nach Arnd-Michael Nohl (2020) zurückgegriffen, der unter dem Begriff der Handlungsorientierung dynamische, kleinteilige Ausschnitte des Orientierungsrahmens versteht. Handlungsorientierungen beinhalten eine ganze „Bandbreite von Handlungspraktiken“ (ebd., S. 57) und können bspw. im Fachunterricht zur Emergenz neuer kollektiver Praxen in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand führen, ohne dass die zugrundeliegenden, übereinander gelagerten etablierten gesellschaftlichen Erfahrungsräume grundsätzlich verändert werden.

In der komparativen Analyse von Prozessen, in denen Schüler:innen gemäß der ihnen gestellten Aufgabe eine gemeinsame Komposition entwickelten, konnten drei Modi fachlichen Handelns typologisch verdichtet werden: der *Modus des Pragmatismus*, der *Modus der Behauptung* und der *Modus des kollaborativen Komponierens*. Meist wechselten die Schüler:innen innerhalb eines Kompositionsprozesses stetig, dynamisch und fluide zwischen diesen Modi.

Der *Modus des Pragmatismus* entspricht weitestgehend dem Breidenstein'schen Schülerjob (2006) und hebt sich von den anderen beiden Modi insbesondere dadurch ab, dass das Handeln der Schüler:innen weder Distanzierungen noch Identifikationen mit dem Unterrichtsgegenstand aufweist. Statt musikbezogenes Erfahrungswissen in den Prozess einzubringen, aktualisierten die Schüler:innen etablierte Praxen aus dem schulischen Alltag, die nicht fachspezifisch sind und dem Typ „Abliefern eines Arbeitsergebnisses“ (Asbrand & Martens 2021, S. 66) entsprechen. Dies zeigt sich in allen fünf rekonstruierten fachlichen Vergleichsdimensionen: Umgang mit kompositorischen Vorgehensweisen, Umgang mit musikalischen Referenzen, Umgang mit dem Artefakt Stuhl, Merkmale des gemeinsamen musikalischen Spiels und Umgang mit kompositorischen Entscheidungen. So wurden im Modus des Pragmatismus bspw. kompositorische Entscheidungen über ritualisierte Verfahren der Abstimmung initiiert, ohne fachspezifische Aspekte zu verhandeln. Das gemeinsame musikalische Spiel wurde verbal und direktiv gestaltet, wobei die Schüler:innen ihre Bewegungen und Klänge nicht interaktiv koordinierten. Auch das Artefakt wurde in diesem Modus nicht in seiner u. a. klanglichen Materialität als Gestaltungsmittel enacted, sondern in routinierten Bezugnahmen aus dem Schulalltag verwendet (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Schulische Abstimmungspraxis im Modus des Pragmatismus ohne körperliche Bezugnahmen auf Ebene der szenischen Choreografie (Theisohn 2023, S. 218)

Die anderen beiden rekonstruierten Modi hingegen gingen mit einer Vielzahl an Bezügen zu individuellen u. a. musikbezogenen Wissensbeständen einher. Diese sind bspw. in Form musikalischer Referenzen an den peerkulturellen Nahraum gebunden, als inkorporierte Spieltechniken an den Erfahrungsraum des Instrumentalspiels oder als spontane Klangassoziationen mit „Waschmaschine“ oder „Omas Telefon“ an den Erfahrungsraum des familiären Alltags (Theisohn & Buchborn 2020).

Im *Modus der Behauptung* bringen die Akteur:innen diese individuellen, impliziten wie expliziten Wissensbestände in die Bewältigung der Aufgabe ein. Kennzeichnend ist, dass diese in ihren etablierten Bezügen bewahrt bleiben, sie von divergentem Erfahrungswissen anderer Akteur:innen abgegrenzt und damit – in einem vorreflexiven Verständnis – behauptet werden. Eindrücklich zeigt sich dies im Vergleich der impliziten Wissensbestände, welche das kompositorische Vorgehen der Schüler:innen leiten und darauf verweisen, welche vorreflexiven Vorstellungen die Schüler:innen davon haben, wie eine Komposition entsteht. Zu Beginn rekurren Schüler:innen in der Kompositionsarbeit zumeist auf ihr jeweiliges individuelles Erfahrungswissen: So orientieren sich einzelne an Klang, andere an Form, Spielweise oder einer außermusikalischen Logik. Dadurch, dass die Schüler:innen ihr Handeln im gemeinsamen Gruppenprozess an jeweils unterschiedlichen Wissensbeständen orientieren, treten Divergenzen auf Ebene des Impliziten auf. Die Interaktionen im Modus der Behauptung weisen dann die für diesen Handlungsmodus typischen verbalen, körperlichen wie territorialen Abgrenzungen auf (vgl. Abb. 2). Von Gruppenmitgliedern verbalisierte Ideen werden mehr oder weniger strikt abgelehnt, verworfen oder stillschweigend übergangen. Charakteristisch ist auch, dass sich das gemeinsame musikalische Spiel in diesem

Modus u. a. bruchstückhaft oder ungeordnet und chaotisch vollzieht. In diesen Kontexten konnten vielfach Aktionismen rekonstruiert werden, die sich im spontanen, explorativen, ausbrechenden gemeinsamen Spiel ereignen und (oft kurzzeitig) in habituelle Übereinstimmung führen können (Theisohn & Treß, 2022). Musikbezogene aktionistische Praxen können als Phasen kreativen Handelns beim gemeinsamen Komponieren verstanden werden, in denen Schüler:innen ihr implizites Handlungswissen spontan in eine neue, kollektive Spielpraxis überführen. Ihre ausbrechende und widerständige Erscheinungsform konfiguriert dabei häufig einerseits mit dem institutionell erwarteten Schüler:innenverhalten und andererseits mit der etablierten schulischen Logik des strukturierten Abarbeitens von Arbeitsschritten. In den Kompositionsprozessen zeigen sich aktionistische Praxen allerdings nicht nur als ungeordnete, chaotische und extrovertierte Phasen, die von mimetischen Angleichungen geleitet sind, sondern auch als introvertierte, an Komplementation reichende Spielphasen, in denen sich die Schüler:innen auditiv koordinieren.

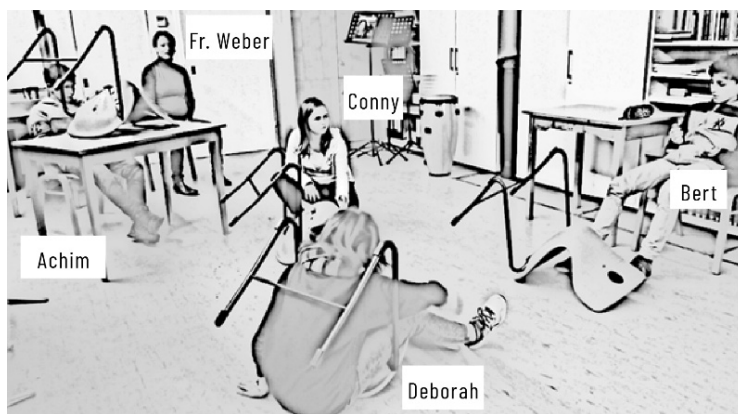


Abb. 2: Territoriale Abgrenzungen auch über das Artefakt im Modus der Behauptung (Theisohn 2023, S. 151)

Emergiert und etabliert sich aus den aktionistischen Praxen eine neue kollektive musikbezogene Praxis, agieren die Schüler:innen im Modus des kollaborativen Komponierens. Statt von Grenzziehungen und Behauptungen des Eigenen sind Interaktionen in diesem Modus kompositorischen Handelns von Integration und Kollaboration geprägt. Die zuvor asymmetrischen Interaktionen wechseln zu symmetrischen Konstellationen, divergierende kompositorische Vorgehensweisen werden miteinander verbunden, gemeinsame musikalische Spielphasen sind vielfach geprägt von kollektiven mimetischen Angleichungen oder koordinativen

Momenten, die v. a. auch über das Auditive geleitet werden (vgl. Abb. 3). Zudem wird die Materialität des Artefakts enaktiert, wodurch es mitunter zu zirkulierenden Bezugnahmen zwischen Akteur:innen und Artefakt kommt, die in einen kollektiven Such- und Erkenntnisprozess führen können (Theisoehn & Buchborn 2024). In Anlehnung an Asbrand, Nohl und Anja Hackbarth (Asbrand & Nohl 2013; Asbrand & Hackbarth 2018) sprechen wir mit der Etablierung der neuen kollektiven musikbezogenen Praxis von Prozessen fachlichen Lernens (Theisoehn 2023; Theisoehn & Buchborn 2022).



Abb. 3: Symmetrisch ausgerichtete szenische Choreografie im Modus des kollaborativen Komponierens auch in der Enaktierung des Artefakts (Theisoehn 2023, S. 228)

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Schüler:innen in einem solch offenen Aufgabensetting an eine Vielzahl an impliziten und expliziten Wissensbeständen anschließen, wodurch sowohl etablierte Praxen aktualisiert werden, als auch neue Handlungsorientierungen emergieren. Das für die Erfüllung der fachunterrichtlichen Anforderung konstitutive kreative Handeln erzeugt in Form aktionistischer Praxen dabei eine Reibungsfläche zwischen schulischer und fachspezifischer Logik. Zentral und möglicherweise musikspezifisch erscheint, dass die Modi der Behauptung und des kollaborativen Komponierens in Verbindung mit zwei konstitutiven Charakteristika von Musik stehen, nämlich ihrer sowohl identitätsstiftenden als auch gemeinschaftsbildenden Kraft (u. a. DeNora 2010). Hier eröffnet sich ein fachspezifisches Spannungsfeld, das insbesondere didaktische Konsequenzen nach sich zieht.

4.2 Gruppenimprovisation (Johannes Treß)

Wie das Komponieren ist auch das Improvisieren als elementare musikalische Handlungsform zu verstehen und obwohl beiden in der Musikpädagogik eine

hohe Relevanz zugeschrieben wird, sind deren jeweilige Charakteristika und Qualitäten empirisch bisher kaum voneinander abgegrenzt oder näher untersucht worden (Sachsse 2019). Aus diesem Grund hat Johannes Treß in enger Abstimmung mit der oben genannten Studie zur Gruppenkomposition eine Studie zur Gruppenimprovisation im Musikunterricht durchgeführt (Treß 2022). In dieser Studie wurde der Forschungsfokus auf die rekonstruktive Analyse des Spannungsverhältnisses der den Schüler:innen im Kontext von Improvisationworkshops und -unterrichtseinheiten abgeforderten Sache (Reh & Wilde 2016, S. 104) und der auf performativem Weg hervorgebrachten, „gelebten Unterrichtspraxis“ (Bonnet 2019, S. 166) gerichtet. Den fachdidaktischen Ausgangspunkt der Studie bildete ein Unterrichtsdesign, das gezielt auf vokale, körperbezogene und freie Gruppenimprovisation im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 abzielte und in unterschiedlichen Formaten als Tagesworkshop und als mehrwöchige Unterrichtseinheit durchgeführt wurde.

Im komparativen Vergleich zeigt sich dabei in sämtlichen Fällen der Studie, dass sich die Schüler:innen primär an der Entfaltung und Sicherung von kollektiven Beziehungen orientieren. Jener kollektivierende Grundcharakter öffnet den Schüler:innen einen solidarischen Schutzraum vor den „Zumutungen der konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2020, S. 93). Im Zuge der sinngenetischen Typenbildung konnten zudem drei Modi als sich teilweise überlappende Phasen des Interaktionsgeschehens abstrahiert werden. Die im Ergebnis resultierende Typik der Interaktionsphasen wird dabei auch von der jeweiligen Unterrichtsintervention und von den Lehrkräften eingebrachten propositionalen (in Form von verbalen Anweisungen) und performativen (durch aktives Vor- und Mitmusizieren) Sachbezügen initiiert und gerahmt:



Abb. 4: Fotogramm zur Phase der Distanzierung im Modus der „Zurückhaltung“ (Treß 2022, S. 187)

Der *Modus der Distanzierung* wird besonders häufig in Sequenzen zu Beginn oder im Kontext neu eingeführter Improvisationsimpulse im Material erkennbar. Entsprechend einer defensiven Funktion der Rollendistanz (Goffman 1961, S. 102) distanzieren sich die Schüler:innen dabei vor allem von fremdzugewiesenen (Rollen-)Verpflichtungen und fachspezifischen Anforderungen. Derartige Distanzierungstendenzen dokumentieren sich sowohl in der individuellen und kollektiven Ent- und Zurückhaltung von der musikalischen Interaktion (vgl. Abb. 4) als auch in Episoden des Abwartens und beim Einsatz der eigenen (Sing-) Stimme als Klangerzeuger. Zudem distanzieren sich die Schüler:innen häufig von milieuspezifischen musikalischen Normen und Praktiken (z. B. in Form der Distanzierung von einer klassischen Gesangshaltung). Überwinden die Schüler:innen in ihrer Handlungspraxis die Phase der Distanzierung, mündet die musikalische Interaktionspraxis sehr häufig direkt in aktionistisch geprägte Bezugnahmen, die vom Streben nach *Herstellung und Aufrechterhaltung von Gemeinsamkeit bzw. habituellen Übereinstimmung* zeugen.



Abb. 5: Fotogramm zur Phase der Herstellung und Aufrechterhaltung habitueller Übereinstimmung am Beispiel einer popkulturell geprägten Bewegungschoreographie (Treff 2022, S. 203)

Auch hier schließen die Schüler:innen ähnlich wie in kompositorischen Gruppenarbeiten besonders häufig an inkorporierte Wissensbestände im Zusammenhang mit jugendkulturellen Stilen und Praktiken an (vgl. Abb. 5: Hiphop-Tanzbewegungen, Beatboxing, Popsongreferenzen etc.), die allerdings noch nicht zu habituellen Stilen ausgereift sind und dementsprechend als Prozesse der interaktiven „Einfindung“ (Schäffer 1996, S. 230) gefasst werden können. Gleichzeitig dienen die Aktionismen häufig auch der Ablösung und Neuordnung von brüchig gewordenen Stilelementen in Form einer aktionistischen Parodisierung frühkindlicher Musizierpraktiken (z. B. Klatschchoreographien) sowie der kreativen Bearbeitung von geschlechtsspezifischen Erfahrungsräumen. Homolog zum dritten Interaktionsmodus bei Theisohn (vgl. 4.1) bieten die vielfältigen Formen der aktionistischen Praktiken vor allem gegen Ende der Interventionen mitunter die Basis für eine zeitweilige Stabilisierung und Routinisierung der wechselseitigen musikalischen

schen Bezugnahme der Schüler:innen im *Modus der kollektiven Integration und Steigerung musikalischer Akte*.



Abb. 6: Fotogramm zur Phase der kollektiven Integration und Steigerung am Beispiel der rhythmisch-pulsbezogenen Koordination durch Tippen mit der Fußspitze (Treß 2022, S. 215)

Einigen sich diese handlungspraktisch auf ein begrenztes Set an musikalischen Materialien und Interaktionsstrategien und reduzieren sie auf diese Weise die Komplexität der Reziprozität ihrer Akte (Bohnsack 2017, S. 106), eröffnet sich das Potential zur Emanzipation von etablierten Erfahrungsräumen (z. B. geschlechtsspezifisch segregierend oder entwicklungsbedingt wirkenden). Interaktive musikbezogene Steigerungsprozesse, längere Episoden der tonalen und/oder pulsbezogenen Koordination (vgl. Abb. 6) und ein hohes Maß an wechselseitiger Aufmerksamkeit zeugen von der Emergenz eines neuen gegenstandsbezogenen Erfahrungsraums.

Generell zeigen die Ergebnisse, dass das Anforderungspotential der Improvisations- und Spielimpulse einen deutlichen Kontrast bildet zu üblichen Handlungslogiken im Unterricht. Häufig fordern improvisatorische Impulse ein Überschreiten der gegebenen Grenzen geradezu heraus (Turner 2009, S. 65). Dadurch wird den Schüler:innen im Kontext der Gruppenimprovisation ein an Aufgabenerledigung orientiertes Handeln weitgehend unmöglich, da sie nicht oder nur äußerst unzureichend auf routinisierte und habitualisierte Umgangsweisen im Umgang mit der geforderten Sache zurückgreifen können. Dergestalt ‚offenporige‘ Aufgabenformate ermöglichen den Schüler:innen jedoch die Bezugnahme auf überwiegend außerunterrichtlich erworbenes peer-, entwicklungs-, und genderspezifisches Erfahrungswissen, womit häufig auch ein „Überschreiten und Provozieren der institutionalisierten Norm“ (Bohnsack & Hoffmann 2016, S. 283) einhergeht. Gleichzeitig liegt aber just in dieser ‚produktiven Konfusion‘ die besondere Qualität improvisatorischen Handelns, für die auch und gerade die erste Phase der Distanzierung von der unterrichtlichen Sache von konstitutiver Bedeutung ist.

4.3 Hören und Musizieren unvertrauter Musik(en) im Unterricht (Jonas Völker)

Während Theisohn und Treß unterschiedliche Formen von musizierpraktischen Schüler:innentätigkeiten untersuchen, fokussiert Jonas Völker (2023) mit dem Musikhören eine weitere charakteristische Praxis des Musikunterrichts. Seine Studie zielt darauf ab, bislang weitgehend unerforschte Wissensbestände und Handlungsprozesse von Schüler:innen im interkulturell orientierten Musikunterricht (Völker 2022, S. 294) in der hörenden Auseinandersetzung mit einem arabischen Lied¹ offenzulegen. Hierzu wurden in seinem Unterrichtsdesign sowohl Einzel- als auch Gruppenarbeiten initiiert, in denen die Schüler:innen zunächst eigene Eindrücke von der gehörten Musik schriftlich festhalten und sich anschließend darüber austauschen. Daneben verweisen seine Rekonstruktionen von Unterrichtserprobungen, in denen ein klassenmusikalischer Zugang zu dem – den Schüler:innen (größtenteils) unvertrauten – Musikstück gewählt wurde, auf fachspezifische Potentiale des Musizierens.

Die Auseinandersetzung mit unvertrauten Musiken im Erstkontakt verlangt nach einer (ästhetischen) Positionierung vonseiten der Schüler:innen. Diese manifestiert sich in sowohl direkt körpergebundenen Ausdrucksformen als auch verbalen Praktiken der Fremd- und Selbstzuschreibungen. Als besonders aufschlussreich im Hinblick auf die impliziten Wissensbestände der Schüler:innen erweisen sich direkte körperlich-performative Bezugnahmen auf den Hörimpuls, bspw. indem Schüler:innen ethno-kulturell verortete Bewegungsmuster (u. a. Kleopatratanz, Schlangenbeschwörung; vgl. Abb. 7 und Völker 2022) aufführen.



Abb. 7: Körperlich-performative Bezugnahme auf die projizierte Praxis der Schlangenbeschwörung als Reaktion auf den Hörimpuls (Völker 2023, S. 160)

In mimetischen Handlungen (Wulf 2008, S. 71) bilden die Schüler:innen rituelle Muster bspw. aus den Medien (Geschichten aus 1001 Nacht, Lippels Traum; Ertl & Gymnich 2007, S. 74; Völker 2023, S. 159) nach und aktualisieren in diesem

1 Bei dem Lied handelt es sich um Bint el Shalabiya in einer Interpretation des Ensembles Arabandi, s. https://www.youtube.com/watch?v=_-m-la003wI

Zuge oftmals stereotype Bildhaushalte. Diese performativen Aushandlungsprozesse lassen sich auf die identitätsstiftende Suche nach Konjunktion – also dem unmittelbaren Verstehen zwischen Menschen (Asbrand & Martens 2018, S. 124) – zurückführen und begünstigen damit unbewusst eine Abgrenzung gegenüber bestimmten (fremd-)kulturellen Vorstellungen und Gruppen. Das Hören des Liedes bewirkt somit eine intuitive dichotome Einteilung in die Zugehörigkeitskategorien ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘. Allen rekonstruierten Handlungsmustern liegt – wesensverwandt zur von Treß herausgearbeiteten „Entfaltung und Sicherung von kollektiven Beziehungen“ (Kap. 4.2) – eine *Basisorientierung an der Konstruktion kollektiver Zugehörigkeiten* zugrunde, die zur Bewältigung und Bestätigung dieser dichotomen Ordnungen beiträgt.

Dabei dienen den Schüler:innen vielfach ethnisch-holistische Anschauungen („Araber hören keine deutsche Musik“; Völker 2023, S. 83-85) als Bezugs- und Ausgangspunkte für interaktive Aushandlungen und Bedeutungszuweisungen. Die Signifikanz ethnischer Repräsentationen tritt insbesondere in Zugehörigkeits- und Abgrenzungsbewegungen der Schüler:innen in Abhängigkeit ihrer jeweiligen Selbstwahrnehmung als Migrationsandere oder Angehörige der Mehrheitsgesellschaft zutage. So vergewissern sich Schüler:innen ohne Migrationshintergrund ihrer Deutungshoheit, indem sie sich selbstverständlich als Teil der Mehrheit präsentieren („Warum hören wir arabische Musik?“; Völker 2023, S. 83-85). Gleichzeitig präsentieren Schüler:innen ihren ethno-nationalen Background als (exklusive) Ressource und erfahren durch die Wahl des Unterrichtsthemas eine (seltene) unterrichtliche Anerkennung (s. Abb. 8 und 9).



Abb. 8: Performative Selbstzuschreibung als Vertreterin des mit der Musik assoziierten Kulturkreises (Völker 2023, S. 165)



Abb. 9: Körperlicher Ausdruck von Ergriffenheit als Reaktion auf die Wahl des musikalischen Lerngegenstandes (Völker 2023, S. 165)

Es wird deutlich, dass der Unterrichtsgegenstand insbesondere außerschulische Vorstellungen der Schüler:innen aktualisiert. Dieses, im Rahmen der Sozialisation erworbene, häufig implizite Erfahrungswissen bestimmt die Auseinandersetzung mit dem Musikstück sowie die Aushandlungen der Schüler:innen entscheidend mit.

Während das – unterrichtlich unvorbereitete – Hören eines größtenteils unvertrauten Liedes kulturalisierende Assoziationen aktualisiert und damit die Gefahr birgt, zur Verstärkung bestehender Vorurteile beizutragen, findet die Frage nach der Herkunft des Musikstückes in einem musizierpraktisch-gestaltenden Unterrichtseinstieg kaum noch Beachtung. Die empirischen Einsichten zeigen, dass ein klassenmusikalischer Einstieg eine jeweils individuelle Auseinandersetzung mit den (u. a. motorischen) Anforderungen des Musikstückes verlangt. Damit weicht der vorher beobachtbare Fokus auf kulturessentialistische Zuschreibungen und die Konstruktion kollektiver Zugehörigkeiten zugunsten einer Orientierung an gelingender Musizierpraxis. Gleichzeitig setzt eine zunehmende Vertrautheit mit der Musik ein, die einen ‚offenen‘ Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand ermöglicht.

Neben diesen (unterrichts-)gegenstandsspezifischen Bearbeitungsmustern konnten in Völkers Forschungsarbeit auch fachunabhängige schulische Logiken rekonstruiert werden. So zeigen seine Analysen, dass schulische Verhaltenserwartungen maßgeblichen Einfluss auf das Schüler:innen- bzw. Unterrichtshandeln nehmen. Es treten immer wieder Orientierungen am Arbeitsprodukt („Ich mag’ die Musik auch nich’, hab’s aber trotzdem geschrieben“; Völker 2023, S. 190) sowie an institutionalisierten Normen zutage („Wir schreiben jetzt nicht Monster, weil sonst ist’s irgendwie schon rassistisch“; Völker 2023, S. 157). Es zeigt sich also homolog zum dritten Interaktionsmodus bei Theisohn (Kap. 4.1), dass die Erwartungen der Schüler:innen, wie sie ihren ‚Job‘ (Breidenstein 2006) zu erledigen haben, die (Aus-)Handlungen innerhalb des Interaktionssystems Unterricht entscheidend mitbestimmen.

Bedeutungskonstruktionen finden dagegen vorwiegend auf der *Hinterbühne des Unterrichtes* (Nolda 2014), d. h. unter Ausschluss der Unterrichtsöffentlichkeit, in peerkulturellen Kontexten statt. In kooperativen Arbeitsformen (Gruppenarbeiten) verständigen sich die Schüler:innen über mögliche Haltungen gegenüber dem Unterrichtsgegenstand. Sie handeln gruppenspezifische Konsense aus, die – für die jeweilige soziale Stellung innerhalb der Gruppe – zu verletzen riskant sein dürfte. Dementsprechend offenbaren die empirischen Rekonstruktionen parallel wirksame Ordnungen innerhalb des Interaktionssystems Unterricht. Der spezifische Unterrichtsgegenstand (das arabische Lied) rahmt die Unterrichtsinteraktionen, indem er fach- und themenbezogene Wissensbestände der Schüler:innen aktualisiert. Gleichzeitig beeinflussen institutionelle Normen und Rollenerwartungen sowie peerkulturelle Ordnungen das Handeln der Schüler:innen. Die sich überlagernden Bezugssysteme stehen dabei in permanenter gegenseitiger Konkurrenz. So besteht ein Spannungsfeld zwischen unterrichts- und peerkulturellen Ordnungen, das sich u. a. anhand der Diskrepanz zwischen unterrichtsöffentlichen Äußerungen und Aushandlungen im Schutze der Peers offenbart. Gleichzeitig finden individuelle Vorstellungen von Schüler:innen häufig keine Anerkennung innerhalb der Gruppe und somit auch keinen Eingang in die unterrichtliche Diskussion.

5 Schüler:innenhandeln im Musikunterricht zwischen fachspezifisch, institutionell und außerschulisch geprägten Orientierungen

Im Vergleich der Einzelergebnisse unserer Studien zum Schüler:innenhandeln im Musikunterricht verdichten sich erste Hinweise auf Charakteristika des Schulfachs Musik. Was das Fach Musik auszeichnet, tritt dabei gerade an den Unterschieden zu allgemeinen unterrichtlichen Phänomenen oder aber spezifischen Spielarten schulischer Logiken zutage.

So können wir zunächst festhalten, dass auch das Schüler:innenhandeln im Musikunterricht polykontextual gerahmt ist. Durch Erfahrungen in der Institution Schule und im Kontext allgemeiner, nicht fachunterrichtlich geprägter unterrichtlicher Routinen aufgebaute Wissensbestände wirken mit fachspezifischem sowie in außerschulischen Zusammenhängen erworbenem Wissen zusammen. Kompositorische und improvisatorische Gruppenprozesse sowie die Auseinandersetzung mit einem interkulturell orientierten Lerngegenstand sind von schulisch, fachunterrichtlich und peerkulturell geprägten Wissensbeständen und institutionellen Rollenerwartungen und Normen gerahmt.

Letztere zeigen sich etwa in der „Produktionsorientierung als Sinngebung schulischen Tuns“ (Breidenstein 2006, S. 221), die das Handeln von Schüler:innen auch im Musikunterricht prägt. Im Sinne einer gemeinsamen Basisorientierung sind die Schüler:innen in allen drei untersuchten Praxiskontexten außerdem überwiegend an der „Mitarbeit in der Unterrichtsinszenierung“ (Martens & Asbrand 2021, S. 65) orientiert.

Hinsichtlich der Logiken des ‚Schüler:innenjobs‘ zeigt sich in unserem Material zugleich eine Besonderheit. Gegenstandsübergreifend nimmt das Anforderungspotential der Aufgabenstellungen eine ganz besondere Funktion ein. So weisen die Aufgabenimpulse ein hohes Maß an Interpretations- und Gestaltungsspielraum auf, was ein an Aufgabenerledigung orientiertes Handeln entweder deutlich erschwert oder gar unmöglich macht (z. B. beim Improvisieren). Bezüglich der eingangs angeführten Typen der Aufgabenerledigung von Asbrand und Martens (2021) weisen unsere Ergebnisse daher darauf hin, dass das hohe Maß an interaktiver Aushandlung und die über weite Strecken des Unterrichts erfolgenden selbstläufigen performativen Aushandlungsprozesse grundsätzlich im Modus der „fachlichen Eigenkonstruktionen“ (ebd., S. 67) erfolgen. Sowohl beim Komponieren, Improvisieren als auch in der Auseinandersetzung mit einem arabischen Lied gibt es kein Richtig und Falsch. Vor allem beim Improvisieren, aber auch beim Komponieren und Musikhören liegt der maßgebliche ästhetische Gestaltungsspielraum im Bereich der performativen Performanz der Schüler:innen. Diese müssen sich (handlungspraktisch) ästhetisch positionieren, was vielerorts als zentrales Charakteristikum kreativer Akte (z. B. Stöger 2018) und als wichtiges

Lernziel des Fachs Musik beschrieben wird (Rolle et al. 2015). Unsere Rekonstruktionen zeigen, dass es in diesen Kontexten jedoch nicht (nur) um die „Aneignung von Fachwissen“ (Asbrand & Martens 2021, S. 67) geht, sondern um die aktive und handlungspraktische Aktualisierung und Erweiterung von implizitem und außerunterrichtlich erworbenem Wissen und um die (mehr oder weniger spontane) Gestaltung eines ästhetischen Prozesses bzw. Produkts oder um die unmittelbare ästhetische Positionierung zu einem Hörerlebnis.

Die Orientierung an der Aufgabenerledigung und der klassische Modus des ‚Schülerjobs‘ stehen insbesondere bei der Bearbeitung kreativer Aufgaben in einer paradoxen wie produktiven Spannung zur Handlungspraxis der Schüler:innen, denn nur wenn sie sich einem Prozess überlassen und das gängige Erfüllen transparenter schulischer Erwartungen z. B. durch das Entwickeln unkonventioneller Lösungen durchbrechen, kann sich kreatives Handeln im Sinne der jeweils geforderten Sache einstellen und damit wiederum die Anforderung des Unterrichts erfüllt werden. Der Vergleich mit empirischem Material aus anderen Fächern muss klären, ob es sich bei dieser charakteristischen Ausprägung des Umgangs mit schulischen Aufgaben und Arbeitsimpulsen um eine Besonderheit des Faches Musik handelt oder ob dies ggf. auch in Unterrichtskontexten anderer Fächer wie Kunst und in kreativen Anforderungsbereichen des Faches Deutsch eine Rolle spielen könnte.

Auch in der Auseinandersetzung mit einem arabischen Lied stehen schulische Normen und Schüler:innenhandeln mitunter in einem konfligierenden Spannungsverhältnis. Das wird an den Unterschieden im Schüler:innenhandeln im peerkulturell geprägten und geschützten Rahmen der Gruppenarbeit auf der einen und dem unterrichtsöffentlichen Agieren auf der anderen Seite deutlich. Es zeigt sich homolog die wichtige Bedeutung geschützter Aushandlungen in der Gruppe der Gleichaltrigen für den fachlichen Lernprozess. Denn nur durch das Äußern von Meinungen und Wertungen können ästhetische Positionierung, das Entwickeln eines eigenen Urteils sowie Fremd- und Selbstzuschreibungen gelingen, die für ästhetische Lernprozesse von großer Bedeutung sind. Gleichzeitig offenbart sich jedoch ein fachdidaktisches Dilemma: Während die Ausbildung einer individuellen ästhetischen Position und das Artikulieren eines Geschmacksurteils zwar unterrichtlich intendiert ist, zeigen die empirischen Befunde, dass insbesondere die rekonstruierten Fremdzuschreibungen vielfach stereotype Vorstellungen über das bzw. die ‚Andere(n)‘ aktualisieren. Daher gilt es in der Planung und didaktischen Gestaltung von Musikunterricht, das empirisch gewonnene Wissen über die Vorstellungen und Handlungsmuster der Schüler:innen zu berücksichtigen, um eben jene Prozesse der ästhetischen Positionierung bestmöglich zu unterstützen und zugleich der Reproduktion ethno-national geprägter Stereotype vorzubeugen.

Dennoch zeigt sich, dass der peerkulturelle Rahmen der Gruppenarbeit einen wichtigen Raum für Kollektivierungsprozesse der Schüler:innen bietet, die nicht

nur in der Auseinandersetzung mit arabischer Musik, sondern auch für eine kollektive kompositorische und improvisatorische Praxis notwendig sind. Die Schüler:innen in allen drei beobachteten Praxiskontexten sind an der Herstellung habitueller Übereinstimmung orientiert. So bilden beim Komponieren geteilte Handlungsorientierungen die Grundlage für fachbezogene Arbeits- und Lernprozesse, aber auch beim Improvisieren und in der Auseinandersetzung mit einem arabischen Lied bestimmen Prozesse der Rückversicherung in der Peergroup das unterrichtliche Handeln.

Dass dies ein Spezifikum von Schüler:innenhandeln ist, zeigen unsere empirischen Vergleiche von Arbeitsprozessen von Schüler:innen mit jenen von Studierenden, die wir im Rahmen unserer Forschung angestellt haben, um die Charakteristika des Schüler:innenhandelns im empirischen Vergleich herausarbeiten zu können (Treß 2022, S. 172-174; Treß 2024). Dazu haben wir die Improvisationsaufgaben und das interkulturell orientierte Unterrichtsdesign auch mit Lehramtsstudierenden im Fach Musik durchgeführt. Die auf diese Weise gewonnenen kontrastiven Daten verweisen darauf, dass die Orientierung an Kollektivierungsprozessen in der Peergroup ein charakteristisches Merkmal von Schüler:innengruppen ist, die bei der Bearbeitung kreativer Aufgaben und der Thematisierung ästhetischer Fragestellungen über wenig ausgeprägte musikalische Expertise und entsprechende Handlungsroutinen verfügen (Völker 2023, S. 197-210). Musikstudierende hingegen bringen sich in improvisatorische Gruppenprozesse stärker individuell ein, orientieren sich von Beginn an der Hervorbringung individueller kreativer Akte, während im Falle der Schüler:innen die Kollektivierung und Solidarisierung in der gemeinsamen Praxis prägend ist. In der Auseinandersetzung mit einem arabischen Lied verfügen die Studierenden im Vergleich zu den Schüler:innen über ein deutlich größeres musikalisches Vokabular, um den Hörimpuls fachlich einzuordnen. Das führt dazu, dass ethno-kulturelle Referenzen einen deutlich geringeren Stellenwert in den Aushandlungen der Studierenden einnehmen. Schüler:innen hingegen greifen stärker auf außerfachliche Assoziationen und geteilte Bildhaushalte zurück und gleichen ihre individuellen, ästhetischen Urteile – ggf. auch aufgrund fehlender fachlicher Expertise – stärker mit dem Common-Sense der Peergroup ab. Daran wird auch deutlich, wie wichtig die Gruppe für fachliche Lernprozesse von Schüler:innen insbesondere in Lernsituationen ist, die von Offenheit bestimmt sind und ästhetische Positionierungen erforderlich machen.

Ein weiteres Charakteristikum des Fachs zeigt sich darin, dass nicht nur die unterrichtlichen Gruppenprozesse, sondern allgemein das Handeln in den von uns beobachteten Situationen des Musikunterrichts stark von inkorporierten Akten auf der Ebene der performativen Performanz (vgl. Bohnsack, 2017, S. 144) geprägt ist. Während es beim Hören eines Musikstücks unmittelbare vorreflexive körperliche Reaktionen sind, sind es in improvisatorischen und kompositorischen Praxen Prozesse körperlicher Imitation, Koordination und Steigerung, die die Interaktion

in den Gruppen bestimmen. Die Gruppenprozesse sind zudem durch eine starke Verwobenheit inkorporierter, musikalischer und verbaler Interaktion charakterisiert: Verbale Aushandlungen, musikalisches bzw. stimmliches Explorieren, Musizieren bzw. Singen und Körperbewegungen und -gesten greifen eng ineinander und jede Ebene der Interaktion kann richtungweisend für Abstimmungsprozesse in der Gruppe sein. Dies hebt sich vom Primat des Verbalen und Kognitiven schulischen Lernens ab. Während die gängige „Grammatik der Schule“ (Herzog 2017, S. 358) auf ein vorwiegend explizites, schriftlich fixierbares Wissen ausgerichtet ist, verweisen unserer Rekonstruktionen auf die tragende Rolle impliziter Wissensbestände (s. auch Treß et al. 2022; Theisohn & Buchborn 2022). So sind die von uns beobachteten Unterrichtsprozesse und auch die darin ablaufenden Habitualisierungs- und Lernprozesse vielfach non-verbal geprägt. Wissensgenese ereignet sich somit vornehmlich im Tun und nicht zwangsläufig in der verbalen Reflexion des Tuns. Dies verdeutlichen die von uns beobachteten Improvisations-, Kompositions- und Musizierprozesse, aber auch die körperlichen Reaktionen auf Musik in Phasen des Hörens zeigen, dass das Implizite für die Schüler:innen eine tragende Wissensbasis bei der Bearbeitung der fachunterrichtlichen Aufgaben in der Unterrichtspraxis darstellt.

Ein weiteres Charakteristikum des Musikunterrichts liegt in der Bezugnahme auf Artefakte wie Instrumente in Praxen des Musizierens. Die unterschiedlichen Modi der Bezugnahme auf die Stühle als Instrumente zum gemeinsamen Komponieren zeigen dies stellvertretend für andere Prozesse im Musikunterricht, in denen Schüler:innen mit Artefakten interagieren (Theisohn & Buchborn 2024; siehe z. B. auch Kranefeld et al. 2019). Zugleich zeigen sich hier aber auch Parallelen zum Unterricht anderer Fächer, in denen die Rolle der Dinge rekonstruktiv herausgearbeitet wurde (z. B. Martens & Martens 2022, Goméz Thews & Menthe 2022; Fühner & Heinicke 2022). In Anlehnung an das Konzept der zirkulierenden Referenz nach Bruno Latour (2015) zeigen Asbrand und Martens (2018), dass sich kollektive Erkenntnisprozesse in der Auseinandersetzung mit Artefakten ereignen können. Auch diese konnten wir in ihrer Fachspezifität in Kompositionsprozessen rekonstruieren. So entwickelt sich durch die Enaktierung der Materialität der zum Musizieren und Komponieren genutzten Stühle ein kollektiver Suchprozess, der in eine neue, materialbezogene kollektive Praxis und zu einer neuen, in diesem Fall ästhetischen Erkenntnis führt (Theisohn 2023; Theisohn & Buchborn 2024).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die vergleichende Betrachtung der drei Studien zum Schüler:innenhandeln im Musikunterricht rekonstruktive Einblicke in die Eigenlogiken des Schulfaches Musik gewährt. Die spezifische Ausprägung der Polykontextualität von Musikunterricht, der Logiken der Bearbeitung von Aufgaben, die besondere Bedeutung der Peerinteraktion und von Gruppenprozessen beim Lernen, die tragende Rolle impliziter Wissensbestände für Prozesse

musikbezogenen Handelns und Lernens deuten Charakteristika des Faches Musik an, die in zukünftigen Vorhaben der Schüler:innen- und Unterrichtsforschung weiter ausdifferenziert werden sollten. So könnten z. B. komparative Studien, in denen Datenmaterial aus unterschiedlichen Fachkontexten berücksichtigt werden, zeigen, ob es sich bei diesen Aspekten um Alleinstellungsmerkmale des Schüler:innenhandelns im Musikunterricht handelt oder um Merkmale, die das Fach Musik mit anderen, insbesondere ästhetischen Fächern oder dem Sport teilt. Auch wenn eine Ausdifferenzierung durch weitere Forschung wünschenswert wäre, gibt unser Vorgehen bereits Einblicke in die Konstitution des Unterrichtsgegenstandes sowie von Fachlichkeit in und durch das Handeln von Schüler:innen im Musikunterricht. So liegt ein Ertrag unseres Beitrags für die Schüler:innen- und Unterrichtsforschung in einer streng vom empirisch beschreibbaren Schüler:innenhandeln ausgehenden Perspektivierung der Konstitution fachlichen Lernens und von Fachlichkeit im schulischen Unterricht.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand B. & Nohl, A.-M. (2013). Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 154–168). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Asbrand, B. & Hackbarth, A. (2018). Fachliche Lernprozesse in Interaktionen. Wissenssoziologische Modellierung und Rekonstruktion am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 139–152). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers*. Milton Park: Routledge.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* [9. Aufl.]. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Hoffmann, N. F. (2016). Die Peer Group als Institution und als Gegeninstitution. In C. Grunert, A. Schippling, & N. Pfaff (Hrsg.), *Kritische Bildungsforschung* (S. 275–288). Opladen: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2019). Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8(1).
- Buchborn, T. (2011). Ta, ta, ta, taaaa! – Annäherungen an Beethovens fünfte Sinfonie durch das Musizieren und Gestalten mit Klopfmotiven. *Musik & Bildung*, 3(11), S. 76–80.
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn, & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 55–74). Wiesbaden: Springer VS.

- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag.
- DeNora, T. (2010). *Music in everyday life* [9. Aufl.]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erl, A. & Gymnich, M. (2007). Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart: Klett.
- Fühner, L. & Heinicke, S. (2022). Der Einfluss der Dinge auf die experimentellen Handlungen im Physikunterricht. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 137-154). Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two studies in the sociology of interaction* (9. print). Bobbs-Merrill.
- Goméz Thews, S. & Menthe, J. (2022). Fachlichkeit und Materialität im Chemieunterricht. Eine dokumentarische Analyse des gemeinsamen Gegenstandes im inklusiven Chemieunterricht. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn, & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 115–136). Springer VS.
- Herzog, W. (2017). Schule, Gesellschaft und Wissen. Einführung. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 355-365). Beltz Juventa.
- Kranefeld, U., Mause, A.-L. & Duve, J. (2019). Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens. Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 35-50). Münster: Waxmann.
- Latour, B. (2015). *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft* [5. Aufl.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lessing, W. (2017). *Erfahrungsraum Spezialschule: Rekonstruktion eines musikpädagogischen Modells*. Bielefeld: transcript.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 55-73.
- Martens, H. & Martens, M. (2022). Teaching and Learning Evolution. How Sociomaterial Orders Affect Meaning Making in the Biology Classroom. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn, & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 97–114). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 271–293). Wiesbaden: VS Verlag.
- Nohl, A.-M. (2020). Prozessanalytische und relationale Typenbildung in der rekonstruktiven Bildungs- und Lernforschung. In J. Ecarius, B. Schäffer, M. Brumlik, I. Miethe, R. Tippelt, C. Wiezorek et al. (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 49–64). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Nolda, S. (2014). Hinterbühne – Vorderbühne. In J. Kade, S. Nolda, J. Dinkelaker & M. Herrle (Hrsg.), *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener* (S. 283-299). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Thiele, J. & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. Webversion. *MNU Journal*, 8(65), 1–9.
- Reh, S. & Wilde, D. (2016). „Ihr habt eigentlich gesehen ...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen: Adressierungen des Subjekts und die ‘Sache’ im Geschichtsunterricht. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht?* (S. 103-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Sachsse, M. (2019). Musik-Erfinden im Unterricht: Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), 864–887.

- Schäffer, B. (1996). *Die Band: Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter*: Vollst. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 1995 u.d.T.: Schäffer, Burkhard: Stilistische Ein-Findungsprozesse im Jugendalter. Opladen: Leske + Budrich.
- Stöger, C. (2018). Kreativität. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 260–267). Münster: Waxmann.
- Theisohn, E. (2023). *Kreieren – Kollaborieren – Komponieren. Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. Bielefeld: transcript.
- Theisohn, E., & Buchborn, T. (2024). Auf Stühlen klopfen, kratzen, komponieren? Rekonstruktionen materieller Bezugnahmen in Interaktionen und Prozessen der Wissensgenese im Musikunterricht. In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht: Relationierungen und Perspektiven* (S. 145–165). Klinkhardt.
- Theisohn, E. & Buchborn, T. (2022). Zur Rolle impliziten Wissens beim gemeinsamen Komponieren. Rekonstruktionen musikbezogener Handlungs- und Lernprozesse mithilfe der Dokumentarischen Methode. *Empirische Pädagogik*, 36(3), 359–376.
- Theisohn, E. & Buchborn, T. (2020). Moldau oder Waschmaschine? Von kontroversen Aushandlungen zu einer konstruktiven kompositorischen Gruppenarbeit. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 67–80). Münster: Waxmann.
- Theisohn, E., Buchborn, T., Treß, J. & Völker, J. (2020). Fachspezifische Praktiken des Musikunterrichts rekonstruieren. Potentiale der dokumentarischen Videointerpretation für die Erforschung musikbezogener Lehr-Lernprozesse in entwickelnden Forschungsformaten. In M. Corsten, K. Hauenschild, M. Pierburg, B. Schmid-Thieme, U. Schütte & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 139–150). Beltz Juventa.
- Theisohn, E. & Treß, J. (2022). Aktionistische Praxis beim Improvisieren und Komponieren im Musikunterricht. Fallanalytische Betrachtungen fachspezifischer Charakteristika vor dem Hintergrund kreativen Handelns und musikfachlichen Lernens. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn, & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 271–292). Springer VS.
- Treß, J. (2020). What do improvising students know? The significance of (implicit) knowledge in musical group improvisations of secondary school students. In A. Sangiorgio & W. Mastnak (Hrsg.), *Creative Interactions. Dynamic Processes in Group Music Activities. University of Music and Performing Arts Munich*.
- Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung: Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Treß, J. (2024). Die Initiierung von Gruppenimprovisation im Musikunterricht und die Transformation der konstituierenden Rahmung. In R. Bohnsack, B. Wagener & T. Sturm (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis: Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 221–245). Barbara Budrich.
- Turner, V. (2009). *Vom Ritual zum Theater: Der Ernst des menschlichen Spiels*. Münster, New York: Campus-Verlag.
- Völker, J. (2020). „...als ob ein Deutscher sowas hört“. Kulturelle Repräsentationen und ethnische Projektionen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In T. Buchborn, E.-M. Tralle, & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 173–187). Freiburg: Olms.
- Völker, J. (2022). Walk like an Egyptian – Aspekte des Performativen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 293–310). Wiesbaden: Springer VS.
- Völker, J. (2023). „... als ob ein Deutscher sowas hört?!“ Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht. Freiburg: Olms.

- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke*. 2. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Wulf, C. (2008). Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimesis, Interkulturalität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 11(1), 67–83.

Autor:innen

Buchborn, Thade, Dr., Professor für Musikpädagogik,
Hochschule für Musik Freiburg.
Arbeitsschwerpunkte: Interkulturalität, Komponieren, Improvisieren und
Musizieren im Musikunterricht, Dokumentarische Unterrichtsforschung.
E-Mail: t.buchborn@mh-freiburg.de

Theisohn, Elisabeth, Dr., Professorin für Musikpädagogik (Lehramt) an der
Hochschule für Musik Karlsruhe.
Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Unterrichtsforschung, Design-Based
Research, Körper und Bewegung als Konstituenten musikbezogener Lern- und
Bildungsprozesse, demokratiebildende Musikpädagogik.
E-Mail: theisohn@hfm.eu

Treß, Johannes, Dr., Juniorprofessor für Musik und ihre Didaktik,
Pädagogische Hochschule Freiburg.
Arbeitsschwerpunkte: Improvisationsdidaktik, postdigitale Musikpädagogik,
Dokumentarische Unterrichtsforschung
E-Mail: johannes.tress@ph-freiburg.de

Völker, Jonas, Dr., Professor für Musikdidaktik,
Hochschule für Musik Detmold.
Arbeitsschwerpunkte: Ökologische Musikpädagogik, (Post-)Digitales Lernen im
Musikunterricht, Dokumentarische Evaluationsforschung.
E-Mail: jonas.voelker@hfm-detmold.de

Iris Nentwig-Gesemann und Bastian Walther

Erfahrungen, Orientierungen und Relevanzen von Kindern im grundschulischen Ganzttag

Zusammenfassung

Verortet in der Dokumentarischen Organisationsforschung sowie der Dokumentarischen Kindheits- und Kinderperspektivenforschung wird in dem Beitrag gezeigt, dass Kinder im grundschulischen Ganzttag eine Vervielfachung von Spannungen zwischen propositionaler und performativer Logik bewältigen müssen. Diese Spannungen resultieren aus der konstituierenden (Fremd-)Rahmung in pädagogischen Einrichtungen, aus dem Neben- und Miteinander mehrerer intraorganisationaler Milieus und ihren Rahmeninkongruenzen sowie aus den sich stetig verkleinernden raum-zeitlichen Möglichkeiten der Entfaltung performativer Logiken im Peermilieu. Anhand von empirischen Beispielen zur Praxis des Spielens und zur Hausaufgabenerledigung wird rekonstruiert, *wie* sich Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften in der Organisation Ganzttag bzw. Hort entfalten. Abschließend wird argumentiert, dass es für die Konstituierung einer an Professionalität, Reflexivität und Diskursivität orientierten Qualität von pädagogischen Organisationen als konjunktiven Erfahrungsräumen, die von starken konstituierenden (Fremd-)Rahmungen geprägt sind, zentral ist, wie dialogisch oder machtstrukturiert die vielfältigen Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern ausgestaltet werden.

Schlagwörter

Dokumentarische Organisationsforschung, Dokumentarische Kindheitsforschung, Kinderperspektiven, Ganzttag, Peerkultur

Abstract

Experiences, orientations and relevance of children in all-day primary school

Based on documentary organizational research as well as documentary research on childhood and children's perspectives, the article shows that children in all-day care settings in the primary school age have to cope with a multiplication of tensions between propositional and performative logic. These tensions result from the constituent external framing in educational

institutions, from the juxtaposition and coexistence of several intraorganizational milieus and their frame incongruities, as well as from the constantly shrinking spatio-temporal possibilities for the unfolding of performative logic in the peer milieu. Using empirical examples of the practice of playing and doing homework, it is reconstructed *how* interactions between children and professionals unfold in the organisation of all-day and after-school care. Finally, it is argued that it is central for the constitution of a quality of pedagogical organizations oriented towards professionalism, reflexivity and discursivity as conjunctive spaces of experience, which are shaped by strong constituting (external) frames, how dialogically or power-structured the diverse interactions between professionals and children are designed.

Keywords

Documentary Research on and in Organizations, Documentary Research on Childhood, Children's Perspectives, All-Day-Care, Peer Culture

1 Einleitung

Wenn ab 2026 der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschul Kinder in der Bundesrepublik stufenweise realisiert wird, ist anzunehmen, dass – analog zur Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kita-Platz – die Besuchsquoten der Ganztageeinrichtungen stark ansteigen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 121f.). Der quantitative Ausbau des Angebots einer ganztägigen Betreuung und die damit verbundene längere tägliche Verweildauer von Grundschulkindern in einer Bildungseinrichtung wird verschiedene Tendenzen forcieren, die Kindheiten in Deutschland¹ prägen: Kinder bewegen sich immer früher und länger in Bildungs- und Freizeitinstitutionen, also in organisationalen Erfahrungsräumen, und sind dabei vermehrt mit pädagogischen Professionellen konfrontiert, denen explizit Verantwortung für die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern übertragen wird.

Verknüpft mit der Tendenz, Pädagogik auf Bildung zu verkürzen (Neumann 2014) und diese wiederum auf didaktisierte, von Pädagog:innen vorbereitete, begleitete, dokumentierte und bewertete Lernprozesse engzuführen, bedeutet Kindheit in pädagogischen Institutionen dann, dass Zeiten und Räume für individuell-eigen-

1 Entsprechende Entwicklungen sind auch in anderen europäischen Ländern zu beobachten. Da in diesem Beitrag keine vergleichende Aufarbeitung erfolgen kann, sei lediglich darauf verwiesen, dass bei der Rede von Kindheiten in der Moderne (z. B. Baader et al. 2014) immer in Rechnung gestellt werden muss, dass Kindheiten aus der globalen Perspektive betrachtet von Ungleichzeitigkeiten, Ungleichheiten und Unterschieden gekennzeichnet sind. Miriam Tag (2009) arbeitet heraus, welche Herausforderung es darstellt, internationale Indikatoren für die Beschreibung und Bewertung von Kindheiten zu formulieren, die immer auch normative Muster von Kindheit als Maßstab setzen.

sinnige und peergruppenbezogene Lern- und Bildungsprozesse, für das informelle Lernen und damit für nicht primär funktionalistisch konzipierte Prozesse sozialisatorisch wirkender Interaktionen beschnitten werden. Eng damit verbunden ist zudem das Phänomen, dass schulisches Lernen (abgesehen von reformpädagogisch fundierten Ausnahmen und zeitweise dem Sportunterricht) überwiegend in Innenräumen verortet wird: Der Platz, der Kindern im Unterricht für das Lernen zugewiesen wird, schirmt sie von vielen sinnlichen Erfahrungen ab, stellt ihre Körper so gut es geht still und markiert als umbauter Raum massive Grenzen ihrer Bewegungsfreiheit (Huber & Köppel 2017).

Zudem werden Kinder in pädagogischen Organisationen, die mit dem gesellschaftlichen Auftrag versehen sind, sie zu betreuen, zu erziehen und vor allem ihre Bildungsprozesse zu gestalten und zu fördern, primär in ihrer Rolle als Adressat:innen formaler und curricular verbindlich vorgegebener Bildungsangebote positioniert²: als Kindergartenkinder und als Schüler:innen. Die in ihrer Rolle als Schüler:innen eindimensional essentialisierten Kinder werden, mit Ralf Bohnsack (2020, S. 79) gesprochen, mit „gradierenden oder degradierenden Identitätskonstruktionen“ konfrontiert, die darauf beruhen, dass in aller Regel Erwachsene bzw. Pädagog:innen das Recht für sich beanspruchen zu bestimmen, was ein:e ‚normale:r‘ Schüler:in ist und wie er:sie sich zu verhalten hat. Das „Phantom Normalität“, auf das Bohnsack (ebd.) mit Bezug auf Erving Goffman verweist, stellt letztlich ein Machtinstrument dar, sind es doch die Pädagog:innen, die – qua Alter und Berufsrolle mit unvergleichbar mehr Gestaltungs- und Entscheidungsbefugnissen ausgestattet – darüber urteilen, welche Abweichungen vom Phantombild des schuladäquaten bzw. -kompatiblen Verhaltens wie sanktioniert werden.³ In unserem Beitrag werden wir zunächst zentrale Prämissen einer Dokumentarischen Organisationsforschung darlegen (Kap. 2) sowie Kernprinzipien einer Dokumentarischen Kindheits- und Kinderperspektivenforschung vorstellen

2 Auf die Unterschiedlichkeit der Bildungsaufträge von Schule und Kindergarten und ihre historische Entwicklung kann an dieser Stelle nicht vertiefend eingegangen werden. Mit den seit 2004 in allen Bundesländern etablierten Bildungsprogrammen und -plänen für den Elementarbereich wurde allerdings ein Diskurs eingeleitet, in dem grundschulpädagogische und -didaktische Prinzipien in die sozialpädagogische Grundlegung des Kindergartens diffundieren. Zwar wird den Kindergärten nach wie vor ein eigenständiger Bildungsauftrag zugestanden, sie sollen aber zugleich in Bezug auf Schule für Kontinuität und Anschlussfähigkeit sorgen.

3 Da in der Studie, auf deren Ergebnisse dieser Beitrag rekurriert, die Erfahrungen, Praktiken und Orientierungen von Kindern im grundschulischen Ganzttag rekonstruiert wurden, sprechen wir sehr bewusst nicht von *Schüler:innen*, sondern von Kindern bzw. Kindern im Ganzttag (wenn die organisationale Rahmung sichtbar gemacht werden soll). In unserer Vorstellung einer rekonstruktiven Forschung, die offen ist für die Mehrdimensionalität konjunktiver Erfahrungsdimensionen, aus denen sich habituelle Orientierungen speisen, sollten Kinder nicht von vornherein in der ihnen von den Erwachsenen zugeschriebenen Rolle als Schüler:innen bzw. Schulkinder adressiert werden, sondern als Akteur:innen, deren „Geworden-Sein“ in einer „Vielzahl miteinander verflochtener konjunktiver Erfahrungsräume“ (Nentwig-Gesemann 2023, S. 211) verwurzelt ist.

(Kap. 3). Im Anschluss daran wird die Studie „Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter“ (Walther et al. 2021) mit ihren methodischen Zugängen und Kernergebnissen skizziert (Kap. 4). Im Sinne einer Dokumentarischen Rekonstruktion von Erfahrungen und Orientierungen ging es in der Studie um das implizite, konjunktive Wissen von Kindern im Kontext grundschulischen Ganztags, d. h. um ihr Wissen *innerhalb* dieser organisational gerahmten Praxis. Anhand von exemplarisch ausgewählten empirischen Beispielen aus der Studie werden wir dann der Frage nachgehen, wie Kinder im Ganztag die notorische Spannung zwischen „Norm und Habitus“, zwischen „Theorie und Handlungspraxis“ (Bohnsack 2020, S. 56) bearbeiten, die für pädagogische Organisationen in einem doppelten Sinne, nämlich einer generationalen und organisationalen Rahmungshoheit (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018), konstitutiv ist (Kap. 5). Dabei geht es zum einen um die Frage, *wie* Kinder(gruppen) welche Zeiten und Räume im schulischen Ganztag als primär kinderulturell dominierte konjunktive Refugien des Erfahrens und Erlebens, Interagierens und Handelns nutzen. Zum anderen wird rekonstruiert, *wie* institutionalisierte Normen und Identitätserwartungen, die mit der Schüler:innen-Rolle verknüpft sind, in den konjunktiven Erfahrungsraum Schule bzw. Ganztag hineinwirken. *Wie* gehen Pädagog:innen mit Rahmeninkongruenzen und Spannungen um, die entstehen, wenn die habituelle Praxis der Kinder nicht dem ‚Phantombild‘ des sich ‚normal‘ bzw. erwartungsgerecht verhaltenden Schulkindes entspricht – wenn es also um „Rahmungsmacht“ (Bohnsack 2020, S. 79f.) im Sinne der „*interaktiven Durchsetzung und Perpetuierung* von Degradierungen und Gradierungen und somit auch der interaktiven Durchsetzung und Perpetuierung sozialer und gesellschaftlicher Ungleichheit“ (ebd., Herv. i. Orig.) geht. Abschließend wird im Fazit (Kap. 6) auf die Relevanz der Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern hingewiesen, die Dreh- und Angelpunkt eines verlässlichen und an demokratischen, diskursethischen Grundprinzipien orientierten organisationalen Habitus ist.

2 Dokumentarische Organisationsforschung

Im Folgenden werden Kernprämissen einer Dokumentarischen Organisationsforschung dargelegt, wobei wir dabei bereits Bezug auf die dem Beitrag zugrunde liegende Studie nehmen, um die methodologischen Überlegungen anschaulicher zu machen.

Ganztag als organisational gerahmter Erfahrungsraum der Kinder⁴ ist durch das Zusammentreffen von zwei konjunktiven Erfahrungsräumen geprägt, in denen

⁴ Der grundschulische Ganztag ist selbstverständlich auch ein organisational gerahmter Erfahrungsraum für die pädagogisch tätigen Erwachsenen, die im Falle der vorgestellten Studie aber nur insofern in die Erhebungen einbezogen wurden, als Interaktionen der Kinder mit ihnen beobachtet wurden.

Kinder tagtäglich Erfahrungen machen und modi operandi der Handlungspraxis ausbilden: das „Peermilieu“ als „konjunktiver Erfahrungsraum der Kinder“ und das „pädagogische Milieu“ als „konjunktive Interaktionssphäre zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, S. 134). In beiden Milieus treffen wir auf eine spannungsvolle Diskrepanz zwischen „propositionaler und performativer Logik“ (Bohnsack 2017, S. 56): Im pädagogischen Milieu, das sich z. B. in der alltäglichen Unterrichtspraxis einspielt, kommen zum einen Regeln, Normen und Rollenerwartungen auf der Ebene des expliziten Wissens (die wir in der Dokumentarischen Methode auch als Orientierungsschemata bezeichnen) zum Tragen. Zum anderen entfalten sich spontane und habituelle Praxen und Praktiken von Lehrpersonen und Schüler:innen, die nicht rationalen Handlungsentwürfen folgen (in der Dokumentarischen Methode auch: Orientierungsrahmen im engeren Sinne).

Auch im Peermilieu gibt es zum einen (allerdings weniger stark als im pädagogischen Milieu) explizite, kodifizierte Regeln, Normen und Rollenerwartungen z. B. im Hinblick darauf, was ein:e beste:r Freund:in ist und was von ihm:ihr erwartet wird. Zum anderen entfalten sich im konjunktiven Erfahrungsraum der Peers Praxen und Praktiken, denen *nicht* die in der Peergroup kultivierten Orientierungsschemata zugrunde liegen, sondern die einer performativen Logik folgen. Somit treffen im grundschulischen Ganztags nicht nur zwei konjunktive Erfahrungsräume und damit habituelle Orientierungen der Kinder aufeinander, die ins Verhältnis zueinander gesetzt werden müssen, sondern sie stehen auch vor der zweifachen Herausforderung – als Kind in der Peergroup *und* als ‚Schul- bzw. Unterrichtskind‘ –, einen Orientierungsrahmen im weiteren Sinne zu entwickeln und diese Orientierungsrahmen wiederum ins Verhältnis zueinander zu setzen. Welche Lösungen dafür gefunden werden, ist eine empirisch zu beantwortende Frage.

Die Besonderheit im organisationalen Kontext von Grundschule bzw. grundschulischem Ganztags ist, dass für Organisationen von „konstitutiver Bedeutung“ ist (Bohnsack 2017, S. 135), dass viele grundlegende Entscheidungen über Strukturen, Rollen, Inhalte und Verfahrensweisen bereits getroffen sind, die das ‚Innenleben‘ in der Organisation – die Praxis der Lehrpersonen und die der Kinder sowie die Interaktionen zwischen beiden Akteur:innengruppen – prä-formieren. Bohnsack (2020, S. 39) spricht dabei auch von einer „Verdoppelung der Normierung“, da es sich zum einen um gesellschaftliche, institutionalisierte Normen, Rollen- und Identitätserwartungen handelt, zum anderen um solche auf der Ebene der Organisation selbst. Allen Akteur:innen bzw. Akteur:innengruppen der Schule bzw. des Ganztags stellt sich somit die Aufgabe, sich mit der verdoppelten Normierung durch die propositionale Logik der Institution *und* der Organisation auseinanderzusetzen und eine praktische Form der Bearbeitung bzw. Bewältigung zu finden – also einen Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, in den die jewei-

lige, organisationstypische Bearbeitung der Spannung zwischen Norm und Praxis eingelassen ist. Auf der Ebene von Organisationen bzw. im Bereich des professionalisierten Handelns bezeichnet Bohnsack (2017, S. 135, Herv. i. Orig.) dies auch als „konstituierende *Fremdrahmung* oder einfach: konstituierende Rahmung“, um deutlich zu machen, dass die Verdoppelung von institutionellen und organisationalen Normen, mit denen die intraorganisationalen Akteur:innen konfrontiert sind, in besonderer Weise Spannungen generieren, die bewältigt werden müssen. Der Charakter einer die Organisation tatsächlich grundlegend konstituierenden Rahmung entsteht allerdings nicht durch die Präsenz der Normen selbst, sondern darüber, dass sie in die Praxis einer Organisation hineinwirken, dass sie von den verschiedenen Akteur:innen bzw. Akteur:innengruppen prozesshaft und handlungspraktisch interpretiert, bearbeitet und enacted werden, dass sich eine habituelle Form der Spannungsbewältigung etabliert. Damit entsteht das, was wir als organisationalen konjunktiven Erfahrungsraum resp. organisationalen Habitus bezeichnen, der dafür sorgt, dass es trotz der verschiedenen Praxen in den intraorganisationalen Erfahrungsräumen eine Klammer gibt, die für Kontinuität, Verlässlichkeit und Reproduzierbarkeit von Praxis in Organisationen sorgt.

3 Dokumentarische Kindheits- und Kinderperspektivenforschung

Im hier vertretenen Verständnis einer praxeologisch-rekonstruktiven und dokumentarischen Kindheitsforschung wird zum einen an die kindheitssoziologischen Kernprämissen angeknüpft, dass (1) Kindheit ein soziales Konstrukt ist, das in sozialen Praktiken hervorgebracht wird, und somit von *Kindheiten* die Rede sein muss, dass (2) Kinder mit Rechten ausgestattete Akteur:innen sind, die an der interaktiven Hervorbringung sozialer Praktiken und Sinnzusammenhänge beteiligt sind, und dass (3) Kindheiten bzw. Kind-Sein zu erforschen, immer auch bedeutet, generationale Ordnungen bzw. generationales Ordnen in den Blick zu nehmen (Bühler-Niederberger 2014), dies aber um weitere Erfahrungs- bzw. Differenzdimensionen (z. B. Geschlecht, Alter, Milieu) zu erweitern ist.

Zum anderen wird in einer sozialisationstheoretischen Perspektive nach dem Kind-Werden gefragt, wie es sich in sozialen Praxen des Zusammenlebens (Grundmann 2006) sowohl absichtsvoll als auch absichtslos etabliert. Das Kind-Sein und Kind-Werden wird dabei nicht als Zustand, sondern als ein sozialisatorischer Prozess konzipiert, in dem sich auch Erziehungs- und Bildungsphänomene vollziehen und zwar in verschiedenen Milieus, innerhalb und außerhalb von pädagogischen Institutionen, in Interaktion mit Menschen verschiedenen Alters und in verschiedenen Rollen, aber auch in Interaktion mit allen Lebewesen und Dingen der belebten und unbelebten Erfahrungswelten von Kindern. Auch in pädagogischen

Institutionen vollziehen sich demzufolge komplexe, sozialisierend wirkende Prozesse, Beziehungen und Interaktionen, an denen Kinder ebenso beteiligt sind wie die anderen sozialen Akteur:innen, Räume und Dinge.

Damit wird in der Dokumentarischen Kindheits- und Kinderperspektivenforschung immer auch nach dem *Geworden-Sein*, nach der Verwurzelung des Habitus in mehrdimensional verzahnten konjunktiven Erfahrungsräumen gefragt. Wenn Heinz Hengst (2013, S. 11) von „differentieller Zeitgenossenschaft“ und „multiplem Werden“ (Hengst 2018, S. 97) spricht, dann relativiert er insofern die generationale Ordnung, als er diese zu einer, aber nicht der einzigen relevanten Kategorie erklärt, die ausschlaggebend für die jeweilige Konstitution von Kindheit und die Erfahrungen von Kindern ist. Vielmehr geht Hengst von „multiplizierten Alltagskontexten“ (ebd., S. 97) aus, die Kinder gleichermaßen wie Erwachsene zu pluralen Akteur:innen machen (ebd., S. 98). Hier kann mit der Dokumentarischen Kindheits- und Kinderperspektivenforschung gut angeschlossen bzw. noch weiter differenziert werden: Das *Geworden-Sein* von Menschen, die Verwurzelung ihrer habituellen Orientierungen in einer Vielzahl miteinander verflochtener konjunktiver Erfahrungsräume, ist fundamental für die soziogenetische Analyseinstellung der praxeologischen Wissenssoziologie. Kinder sind damit nicht nur als im Hier und Jetzt *Seiende* und als zukünftig *Werdende* zu betrachten, wie vielfach in der Kindheitsforschung postuliert, sondern immer auch als bereits *Gewordene*. Dabei lösen wir unsere Erkenntnisse von den jeweils interviewten oder beobachteten Kindern als Individuen ab und betrachten sie vielmehr als Repräsentant:innen des kollektiven Erfahrungsraums von Kindern (hier: im grundschulischen Ganztage).

Die Chance einer praxeologisch-rekonstruktiven Kindheitsforschung ist, die Geschichte(n) von Kindheit(en) aus der Perspektive von Kindern bzw. Kindergruppen zu rekonstruieren und die von ihnen selbst in ihren Erzählungen, Praktiken und Bildern aufgerufenen kollektiven Erfahrungs- bzw. Milieudimensionen – im Sinne einer soziogenetischen Spurensuche – für das bessere Verstehen und Erklären von multidiversen Kindheiten zu nutzen.

Die dokumentarische Analyse ist grundlegend von der systematischen Differenzierung zwischen „kommunikativem“, also explizitem, theoretischem Wissen auf der einen und „atheoretischem“ (Mannheim 1980, S. 272) resp. implizitem, in konjunktiven Erfahrungsräumen erworbenem Wissen auf der anderen Seite geprägt: ‚Hinter‘ einem Thema, über das etwas (verbal oder non-verbal und zum Beispiel auch im Medium von Bildern) zum Ausdruck gebracht wird (immanenter Sinn), ‚verbergen‘ sich existenzielle Erfahrungen und habitualisierte Formen des Denkens, Deutens und Handelns (Dokumentsinn).⁵ Zentral für die

5 Dies spiegelt sich u. a. in den Arbeitsschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation (vgl. dazu zum Beispiel Bohnsack et al. 2013).

Praxis dokumentarischer Interpretation ist zudem die komparative Analyse, deren Grundprinzipien auch in diesem Beitrag durch den Vergleich von insgesamt vier Sequenzen nachvollziehbar gemacht werden sollen. Das Spezifische eines Falls wird nur im Lichte vergleichbarer empirischer Fälle und damit verbundener (minimaler und maximaler) Fallkontraste erkennbar (Bohnsack 2010, S. 135ff.). Erst indem z. B. nach den Orientierungen von Kindern (und Pädagog:innen) im Hinblick auf Hausaufgaben gefragt und auf dieser Basis rekonstruiert wird, wie die verschiedenen Akteur:innen in unterschiedlichen Ganztagssettings mit dem Erledigen der Hausaufgaben umgehen, können fallübergreifend Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden.

4 Die Studie *Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter*

Dem Beitrag liegen die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter – eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen“ (Walther et al. 2021) zugrunde⁶. Insgesamt haben 165 Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren aus acht sehr unterschiedlich strukturierten Ganztagen aus fünf Bundesländern in Deutschland an der Studie teilgenommen.

Inspiziert durch den multimethodischen Ansatz des Mosaic Approach⁷ (Clark 2017) und aufbauend auf das in der Studie „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas“ entwickelte und erprobte Methodenset (Nentwig-Gesemann et al. 2021) wurden den Ganztagskindern maximal mögliche Freiräume eröffnet, ihre Erfahrungen, Orientierungen und Einschätzungen verbal und non-verbal zum Ausdruck zu bringen. Gearbeitet wurde mit *Gruppendiskussionen mit Kindern* (Nentwig-Gesemann, 2010; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2014), *malbegleitenden Gesprächen* (Bakels & Nentwig-Gesemann, 2019) sowie mit der neu entwickelten Methode *Kinder fotografieren ihren Ganztag* (Nentwig-Gesemann et al. 2023; Nentwig-Gesemann & Walther 2023). Zudem wurde den Kindern eine *Box* zur Verfügung gestellt, in die sie Briefe mit ihren Ideen und Wünschen, ihrer Kritik und ihrem Lob zu allen für sie relevanten Themen im Kontext des schulischen Ganztags einwerfen konnten. Ergänzt wurde dies durch teilnehmende und fotogestützte Beobachtungen (vgl. genauer zu den Methoden Nentwig-Gesemann et al. 2020; Walther et al. 2021).

6 Die Studie wurde 2019/20 von der Bertelsmann Stiftung, der Robert Bosch Stiftung, der Stiftung Mercator sowie der AWO in Auftrag gegeben und finanziert.

7 Die Grundidee des Ansatzes ist, verschiedene Methoden zur Datenerhebung einzusetzen, die sich an den Themen, Relevanzen und (non-)verbalen Ausdrucksweisen der Kinder orientieren, und das gesammelte Material dann wie ein Puzzle zu einem Gesamtbild zusammensetzen.

Im Zentrum der dokumentarischen Rekonstruktionen lagen die impliziten Wissensbestände der Kinder, wie sie sich vor allem in Fokussierungssequenzen dokumentieren.⁸ Es wurde kein vergleichend-evaluativer Ansatz in Bezug auf die teilnehmenden Ganztage verfolgt. Es ging vielmehr darum, mit einem multimedialen Vorgehen ‚typische‘ Erfahrungen und Perspektiven einer Vielfalt von Kindern in möglichst unterschiedlichen Ganztagen zu erschließen, also im Zuge einer fallinternen und fallübergreifenden komparativen Analyse immer wiederkehrende Themen, Orientierungen und Praktiken zu rekonstruieren, die von den Kindern selbst als besonders relevant⁹ für ihr (Er-)Leben im Ganztage markiert wurden.

Die in die Studie einbezogenen Kinder haben explizit die Frage beantwortet, was aus ihrer Perspektive einen ‚guten‘ Ganztage auszeichnet, sie haben aber vor allem in ihren Narrationen, Praktiken und von ihnen produzierten Fotos oder Zeichnungen ihre impliziten Wissensbestände darüber zum Ausdruck gebracht, welche Erfahrungen und Erlebnisse im Ganztage für sie in einem positiven Horizont bzw. negativen (Gegen-) Horizont stehen.¹⁰ Damit konnten zum einen vierzehn Qualitätsdimensionen von ‚guter‘ Qualität im Ganztage aus der Perspektive von Kindern verdichtet und auf der Ebene von vier Qualitätsbereichen noch einmal abstrahiert werden.¹¹

Rekonstruieren wir im Rahmen dokumentarischer Kinderperspektivenforschung Erfahrungen und habituelle Orientierungen von Kindern im grundschulischen Ganztage, rekonstruieren wir also nicht nur „die Orientierungen gegenüber Schule, Leistung, Lernen und Bildung“, also den „Schülerhabitus“ wie etwa Anja Gibson und Werner Helsper (2018, S. 158) dies tun, sondern auch den Peer-Habitus, den Orientierungsrahmen der Kinder, der im interaktionalen Erfahrungsraum der Gleichaltrigen und Freund:innen verwurzelt ist. Zudem befragen wir bei der Forschung in pädagogischen Organisationen das empirische Material hinsichtlich der Herausforderung, einen organisationalen Habitus im Sinne eines Orientierungsrahmens im weiteren Sinne zu etablieren.

8 Mit Fokussierungssequenzen werden in der Dokumentarischen Methode Fokussierungsmetaphern und Fokussierungsakte bezeichnet: besonders selbstläufige, interaktiv dichte, metaphorisch-szenisch ‚aufgeladene‘ Passagen, in denen sich Erlebniszentren dokumentieren (vgl. genauer: Bohnsack 2018; Nentwig-Gesemann 2010).

9 Die Markierung von ‚Relevanz‘ vollzieht sich vor allem auf einer impliziten Ebene und dokumentiert sich z. B. in detaillierten Erzählungen, selbstläufigen Diskursverläufen, interaktiv dichten Spielen oder konzentriert erstellten, detailreichen Kinderzeichnungen.

10 „*Negative und positive Gegenhorizonte* sowie deren *Enaktierungspotenziale* sind wesentliche Komponenten des Erfahrungsraums einer Gruppe. Sie konstituieren den Rahmen des Erfahrungsraums. Zwischen diesen Komponenten bzw. innerhalb dieses Rahmens ist die von diesem Erfahrungsraum getragene Orientierungsfigur gleichsam aufgespannt. Die Orientierungsfigur ist eingelassen in Erlebnisdarstellungen, in der Darstellung von Erlebnisprozessen – grundlegend: Interaktionsabläufe – als deren „Resultat“ sie erscheint [...]“ (Bohnsack 2021, S. 140, Herv. i. Orig.).

11 Die Ergebnisse der Studie sowie die ihnen zugrunde liegenden dokumentarischen Interpretationen sind im Forschungsbericht (Walther et al. 2021) ausführlich dargestellt.

5 Empirische Beispiele in komparativer Analyse

Anhand von zwei komparativ interpretierten Sequenzen, in deren Fokus habituelle Spiel-praktiken von Kindern stehen, sowie zwei weiteren Sequenzen, in denen es um den Umgang von Kindern mit der an sie gerichteten Erwartung der Hausaufgabenenerledigung geht, wird im Folgenden rekonstruiert, wie die notorische Spannung zwischen Norm und Habitus, zwischen Regel und Praxis, im Ganztagsalltag aufbricht und bearbeitet wird. Von besonderem Interesse ist dabei die Spannung zwischen dem pädagogischen Auftrag von Schule bzw. Ganztags sowie den Identitätsnormen der Schülerin bzw. des Schülers zum einen und den habituellen Orientierungen in interaktionalen konjunktiven Erfahrungsräumen (der Peers und der pädagogischen Interaktionssphäre) zum anderen. Zudem wird rekonstruiert, ob und wie die Akteur:innen eher dialogorientierte oder eher machtsstrukturierte Praktiken des Umgangs damit finden.

5.1 Spielpraktiken

Die handlungsleitende Orientierung von Kindern, sich in das nicht pädagogisch angeleitete Spielen mit Gleichaltrigen zu vertiefen, ist auch in organisationalen Erfahrungsräumen mit einer hohen Enaktierungskraft verbunden. Das Spielen-Wollen, die Entfaltung spielerischer Praktiken im konjunktiven Erfahrungsraum der Peers ‚sucht‘ sich quasi – so haben die empirischen Analysen im Sinne eines wiederkehrenden homologen Musters gezeigt – Zeiten und Räume. Dies wird mit den folgenden empirischen Beispielen nachvollziehbar gemacht.

5.1.1 Matschloch

Die Kinder eines Waldhortes verbringen, nachdem sie die obligatorischen Hausaufgaben erledigt haben (müssen), den Großteil des Nachmittags in einem nah gelegenen Waldstück. Die Kinder selbst wählen (durch eine geheime Abstimmung) jeden Tag aufs Neue, an welchen speziellen Ort im Waldstück sie gehen wollen. An den beiden Forschungstagen wurde das von ihnen sogenannte „Matschloch“ gewählt.



Abb. 1: „Ankunft am Matschloch“ (aufgenommen durch d. Vf.)

Auszug aus Beobachtungsprotokoll:

Nachdem die Kinder am von ihnen so bezeichneten „Matschloch“ angekommen sind, beklettern sie die verschiedenen Äste und Stämme, die über dem mit schlammigem Wasser gefüllten Erdloch liegen. Nach einer Weile verteilen sie sich in kleineren Grüppchen im Gelände rund um das Matschloch herum (in einem Radius von ca. 100 Metern, eine Gruppe – mit Erlaubnis der Fachkräfte – sogar ca. 500 Meter entfernt und außerhalb deren Sichtweite).

Bei dem von den Kindern ausgewählten Platz zum Spielen handelt es sich um einen für sie mit Erfahrungen, Erlebnissen und Bedeutungen aufgeladenen *Ort*: Er hat bereits einen Namen („Matschloch“) und sowohl ihre Bewegungs- und Spielpraktiken geprägt, wie auch sie an seinem aktuellen Zustand mitgewirkt haben. Die zwei Pädagog:innen stehen als Ansprechpartner:innen, Abholstation für Werkzeug und Stärkungen in Form von Essen und Trinken zur Verfügung, intervenieren aber ansonsten nicht in die Raumeignungspraxis der Kinder, ihre sozialen Konstellationen, Spielideen und -praktiken. Das Konjunktive der Kindergemeinschaft(en) kann sich damit hier vor allem in der Interaktion untereinander sowie mit dem räumlich-materialen Arrangement, das sie im Waldstück vorfinden, entfalten. Es werden den Kindern keinerlei Aufträge und Verhaltensanweisungen gegeben, es wird weder kommentiert noch Lob oder Tadel formuliert.

Damit tritt die propositionale Logik der Institution und Organisation Ganztags ebenso in den Hintergrund wie die performative Logik der pädagogischen Interaktionssphäre. Vielmehr bietet sich hier Raum und Zeit für die Entfaltung der performativen Logik des Peer-Milieus.

Das Waldstück zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass – verglichen mit Innenräumen in der Schule oder im Hort und dazugehörigen Schulhöfen bzw. Außengeländen – sehr viel Platz zur Verfügung steht: Niemand kommt sich bei den verschiedenen Aktivitäten unwillentlich in die ‚Quere‘. Zudem ist weder das Waldstück noch das Matschloch von den Erwachsenen vorbereitet, vorgeordnet und vorstrukturiert worden und die Kinder treffen dort nicht auf regulative didaktische Funktionen oder Strukturen, die ihre Aktivitäten zu steuern suchen. Zwar stellt der Wald in diesem Hort einen unhinterfragten Ort für den Nachmittag (nach dem gemeinschaftlichen Essen und der Hausaufgabenerledigung) dar, dies wird aber im Alltag, in den Interaktionen der Fachkräfte mit den Kindern nie, weder explizit noch implizit, als Norm aufgerufen (im Wald etwas lernen sollen, sich bewegen sollen, in den Matsch springen sollen etc.). Vielmehr wird im Wald (anders als bei der Hausaufgabenerledigung im Hortgebäude, vgl. 5.2.2) der Selbstläufigkeit und Eigendynamik der performativen Logik des kindlichen Sich-Bewegens und Spielens ein großes Maß an Freiraum gewährt. Es obliegt den Kindern, wie sie die propositionalen Gehalte, die nicht nur die anderen Kinder, sondern auch Tiere, Pflanzen, Dinge und der Raum in die Interaktion einbringen, handlungspraktisch elaborieren.¹²



Abb. 2: „Rollenspiel Familie mit Hund“ (aufgenommen durch d. Vf.)

¹² Zur besonderen Bedeutung von Draußen-Räumen vgl. Nentwig-Gesemann & Veith 2024 (i.E.).

Auszug aus Beobachtungsprotokoll

Vier Mädchen finden sich auf einer Fläche zusammen, die von vier Bäumen und von durch Äste und Zweige angedeutete Mauern oder Zäunen begrenzt ist; sie überlegen, was sie spielen wollen. Celia schlägt vor, dass sie spielen, im Wald zu wohnen. Dann überlegen sie, was sie sein wollen: Wer ist ein Mensch, wer Hund oder Katze? Nachdem Bea sich als Hund bezeichnet, antwortet Anna: „Okay, wenn du ein Hund bist, dann kriegst du ein Körbchen. Das mache ich dir hier hin“ und zeichnet mit dem Stock einen Kreis auf den Waldboden, in den Bea dann hineinkrabbelt. Anna: „Hier darfst du rein und ich mach zu und wenn du nicht brav bist, dann gibt es nichts zu essen.“ Bea gibt Hundelaute von sich, Anna malt noch einen kleineren Kreis neben das Körbchen und sagt: „Wir brauchen noch Futter für dich.“ Etwas später krabbelt Bea aus dem Körbchen heraus und lässt sich von Anna nicht zurückschicken. Anna gibt ihr dann Kommandos: „Sitz,“ „Platz,“ „Mach Männchen,“ „Dreh dich“ und „Heb die Pfote.“ Bea führt alle von ihr erwarteten Aktionen aus und bekommt dafür „Leckerlis“.¹³

Indem die Kinder sich mitten im Wald ein eigenes Zuhause erschaffen, rahmen sie sich zum einen als ‚groß‘ und unabhängig: Sie können sich selbst eine Behausung, einen ‚zivilisierten‘ und durch Grenzen markierten Ort inmitten des ‚wilden‘ Waldes schaffen. Hier könnte auch von einer antithetischen Bezugnahme gesprochen werden: Innerhalb des grenzen- und mauerlosen Waldes, ziehen die Kinder Grenzen und errichten symbolisch Mauern. Sie beanspruchen damit den Wald als einen Ort, der von Menschen für die eigenen Zwecke genutzt und verändert wird. Das Spiel selbst handelt von existentiellen Themen, wie Erziehung, Regelbefolgung und Gehorsam, Stark- und Schwachsein, Macht und Kontrolle über andere Wesen. Das Geben und Befolgen von Befehlen bzw. Kommandos ist in besonderer Weise dadurch gekennzeichnet, dass es sich nicht nur um eine Reziprozität auf der Ebene der Akte (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 138) handelt, die auch durch die Anerkennung von Rahmungshoheit (bspw. im Unterricht) gewährleistet werden kann, sondern um eine Reziprozität auf der Ebene von Orientierungen (ebd.): In einem spielerischen Fokussierungsakt enactieren die Kinder hier konjunktiv, einvernehmlich und aufeinander eingespielt, ein auf Befehl und Gehorsam beruhendes Verhältnis (hier: zwischen Mensch und Tier).

In der folgenden Gesprächssequenz wird schließlich der besondere Aufforderungscharakter des räumlich-materialen Settings „Matschloch“ deutlich:

Auszug aus Gespräch während der Beobachtung:

- B: also: (.) dieser Ort ist schmutzig, er heißt Matschloch, (.) weil hier ist immer Matsch, und; (.) Löcher drinnen, und; (.) da kommen auch manchmal Wildschweine, und dann
 C: baden die da drin.
 B: ja:: baden sie, und, (.) machen kackakacke.
 C: weißt du wer diese kleinen Wildschweine sind? (5) () die sind wir alle;
 D: wir tanzen hier nämlich in diesem (.) @bescheurtem ()@
 B: L hey, hier zurück, hier zurück, zurück, zurück,

13 In den Beobachtungsprotokollen wurde wortgetreu transkribiert, ohne jedoch spezifischen Transkriptionsregeln zu folgen.

- D: hier is Schleim drin;
 Y: und was ist zum Beispiel eure Lieblingsbeschäftigung wenn ihr hier seid?
 C: ähm:: (.) im Matsch ().
 B: L hier trampeln; (.) und spritzen.
 Y: ja? (.) was gefällt euch da dran?
 C: äh weil es mir Spaß macht.
 [...]
 E: stell dir mal vor, das wär alles Schokolade;
 C: @(.)@
 E: Schokoladensoße und so.
 D: oh::: lecker¹⁴.

In der initialen Proposition wird der Ort als „*schmutzig*“ bezeichnet, ohne dies abzuwerten. In der sich anschließenden Elaboration wird allerdings deutlich, dass es als lustvolle Erfahrung gerahmt und inszeniert wird, sich dreckig zu machen und den Matsch sinnlich erfahren zu können (was Kinder an anderer Stelle auch als „Pferde“ tun, siehe Abb. 3). In der Identifikation mit den Wildschweinen, die im Matschloch „*baden*“ dokumentiert sich, dass es einen positiven Horizont darstellt, wenn vermeintliche Normalitäten umgekehrt werden: Das Suhlen im Matsch wird als vergnüglicher Akt des Säuberns gerahmt. Indem die Kinder das „Matschloch“ mit den Wildschweinen teilen, erklären sie es zu einem Ort, der sie – durch die Praxis eines vergleichbaren Tuns – konjunktiv mit den Tieren verbindet, denen sie sich performativ anähneln.



Abb. 3: „Pferde im Matsch“
 (aufgenommen durch d. Vf.)

¹⁴ Diese und folgende Transkriptionen von Gesprächspassagen folgen den Transkriptionsregeln von Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, S. 399.

Wenn die Kinder verschiedene Bewegungsarten nennen – „tanzen“, „trampeln“ und „spritzen“ – unterstreicht dies den besonderen Aufforderungscharakter des Ortes und der Materialität von Matsch. Für ihre Matschloch-Praktiken gibt es keine von außen gesetzten Normen und Regeln, keine normativen Einschreibungen hinsichtlich einer funktional-praktischen Art und Weise von „Zeuggebrauch und Motorik“, wie dies Bohnsack (2017, S. 144ff.) bezeichnet. Hier sollen sie kein Lernziel erreichen, sondern es reicht aus, dass es ihnen selbst „Spaß“ macht. Abschließend vergleichen die Kinder den Matsch mit „Schleim“ oder „Schokoladensoße“, worin sich eine Ambivalenz dokumentiert: Während in „Schleim“ zu baden, eher mit Gefühlen des Ekels assoziiert werden könnte, erinnert das Baden in „Schokoladensoße“ an ein Schlaraffenland, in dem alle Wünsche erfüllt werden und dem Genießen keine Grenzen gesetzt sind. Es ist eben diese Möglichkeit eines intrinsisch motivierten, sinnlichen Explorierens, die im positiven Horizont der Kinder steht: Man ‚muss‘ es tun und erproben, um erfahren zu können, ob man es als angenehm oder unangenehm, als ekelhaft oder genussvoll empfindet.

5.1.2 Computerspielen

In der folgenden Interviewsequenz, die in einer von Lennard und Oliver selbst gebauten Hütte stattfindet, die sie dem Forscher zeigen, erzählen sie davon, etwas Verbotenes zu tun.



Abb. 4: „Computerspielen in der Hütte“ (aufgenommen durch d. Vf.)

Auszug aus einem Interview während einer Führung der Kinder durch das Gartengelände:

- L: was haben wir gemacht?
O: also von hier drin, (.) weiß ich ein paar Sachen.
Y: erzähl mal.
O: eigentlich hauptsächlich nur eine Sache. ((schmunzelnd))
Y: @okay?@
O: soll ich?
L: mach.
O: äh wir haben hier mal heimlich,
L: L Spiele gespielt. ((schmunzelnd))
O: wir haben einmal (.) auf (Lennards) Handy;
L: ja. und auf=m Computer.
Y: okay?
O: ja ich hab=n Computer mit in die Schule geschmuggelt, und dann haben wir dadrauf LS
19 @gespielt.@
Y: @okay?@ (.) wie wie sah der Computer aus, oder;
L: des war halt so ein Laptop,
Y: echt?
L: ja,
O: ja den hab ich einfach mitgenommen.

Lennard und Oliver bringen in ihrer Proposition zum Ausdruck, dass sie konjunktiv über das gemeinsame Spielen verbunden sind und der Forscher von diesem Erfahrungswissen ausgeschlossen ist, solange sie ihn nicht einweihen. Das „*Spiele spielen*“ markiert eine alltägliche Aktivität, der sie aber durch die Rahmung des „*heimlichen*“ Spielens eine Bedeutung zuschreiben, die auf eine Normverletzung verweist. Sie kosten hier die Situation aus, nicht nur über exklusives Wissen zu verfügen, für das der Forscher sich interessiert, sondern auch über die Macht, ihm dieses Wissen (nicht) preiszugeben.

In der weiteren Elaboration wird deutlich, dass es sich um ein digitales Spiel handelt, das mit (in diesem Ganztage nicht erlaubten) technischen Geräten gespielt wird. Dies stellt zum einen einen maximalen Kontrast zum konventionellen Unterricht dar, in dem Computer, wenn vorhanden, lediglich als Unterstützung von Lernprozessen legitimiert sind. Zum anderen rahmen die Jungen das gemeinsame Computer-Spielen als eine habituelle Praxis der Peers, die sie aber nur „*heimlich*“ entfalten können. Spannend wird diese Aktivität vor allem dadurch, dass sie einen Computer in die Schule „*schmuggeln*“ (zitiert aus dem Verlauf der Beobachtung) und damit die Erwachsenen austricksen müssen bzw. können. Es erfüllt die Kinder ganz offensichtlich auch im Nachhinein noch mit Freude und Stolz, dass es ihnen gelungen ist, ein Verbot unbemerkt zu unterlaufen. Sie präsentieren sich damit als Kenner der Normen und Regeln, die in der Organisation gelten und zugleich als kompetente Akteure, die wissen, wann und wie sie diese umgehen können.

Etwas später erzählen beide von einem Moment, in dem sie mit dem Erzieher Lukas interagierten.

Auszug aus einem Interview während einer Führung der Kinder durch das Gartengelände:

- Y: okay? aber hat das irgendjemand sonst mitgekriegt, von den Erwachsenen oder so;
 L: nö:: wir dachten einmal Lukas,
 O: L ja,
 L: L weil äh; einmal, da hat (.) da ham wir gespielt, und dann hat
 Lukas hier geklopft, ham wir ganz schnell zugemacht und dann hat Lukas die Tür aufgemacht, und dann hat da ham wir gesagt das is ein geheimer Plan, den müssen wi- der is geheim, den können wir später zeigen, (.) dann hat Lukas gesagt, ist da nicht vielleicht ein Bildschirm @drunter?@
 Y: okay? aber hat er nicht mitgekriegt meint ihr?
 L: na (.) ich glaub er hat=s mitgekriegt.

Hier dokumentiert sich – im Sinne einer homologen Orientierungsfigur – das Streben der Kinder danach, Geheimnisse zu haben und über deren Preisgabe selbst zu entscheiden¹⁵. Wenn Oliver und Lennard dem Erzieher Zutritt zu der Hütte verwehren und sich mit einem geheimen Plan herauszureden versuchen, rahmen sie sich wiederum als geschickt darin, die Regeln der Erwachsenen situativ zu unterlaufen und den eigenen Relevanzsetzungen zu folgen.

Zugleich wird der Erzieher in der Konklusion implizit gelobt, wenn die Jungen deutlich machen, dass er über ihr „heimliches“ Tun Bescheid weiß, sie aber dennoch gewähren lässt. Auf diese Weise wird die Spannung zwischen Norm und Praxis sowie das damit verbundene Konfliktpotenzial zwischen Pädagog:innen und Kindern in der Schwebe gehalten: Indem der Normbruch toleriert wird, kann das Festhalten an der Norm (hier: Verbot im grundschulischen Ganztags, auf elektronischen Geräten zu spielen) ebenfalls aufrechterhalten werden. Den Kindern wird stillschweigend Handlungsspielraum und Eigenverantwortung im Umgang mit dem Computer zugestanden und zugleich wird verdeutlicht, dass dies das grundsätzliche Verbot, einen Computer mit in den Ganztags zu bringen, nicht außer Kraft setzt. Dass hier keine Diskussion stattfindet, in der der Regelbruch explizit gemacht wird, ermöglicht den Kindern, das Gesicht zu wahren und zugleich den Pädagogen als ‚Verbündeten‘ zu erleben, der ihre konjunktive Praxis anerkennt.

5.2 Hausaufgaben

Im Rahmen der Erledigung von Haus- oder Schulaufgaben werden Kinder im Ganztags auch über den Unterricht hinaus als Schüler:innen adressiert. Die auf der

¹⁵ Diese Orientierungsfigur konnten wir in mehreren Kinderperspektivenstudien sowohl bei Kindergarten- als auch Grundschulkindern in den verschiedensten Einrichtungen rekonstruieren (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2021; Walther et al. 2021; Nentwig-Gesemann 2018).

organisationalen Ebene festgeschriebene Norm¹⁶, dass die von den Lehrpersonen aufgegebenen Hausaufgaben zu erledigen sind (die Erledigung ist nicht freiwillig bzw. wird es sanktioniert, wenn Hausaufgaben mehrfach nicht präsentiert werden), muss in der alltäglichen Praxis von Kindern und auch den betreuenden Erzieher:innen und Sozialpädagog:innen bearbeitet werden.

In den folgenden zwei Beispielen wird deutlich, dass dabei in den Situationen unterschiedliche Rahmungen als primär relevant gemacht werden. Im ersten Beispiel machen sich die Pädagog:innen zu Fürsprecher:innen und Verteidiger:innen der organisationalen Norm der Hausaufgabenerledigung und versuchen, die Spannung zwischen Norm und Praxis machtstrukturiert zu lösen. Auch im zweiten Beispiel sind die Hortpädagog:innen daran orientiert, die kodifizierte Regel, dass die Hausaufgaben zu erledigen sind, durchzusetzen. Allerdings wird dies im Rahmen einer *dialogorientierten* Interaktionspraxis mit den Kindern enaktiert, deren Mit-Gestaltungsmöglichkeiten bzw. Freiräume nicht nur in der konjunktiven Interaktionssphäre mit den Pädagog:innen größer sind, sondern dadurch auch mehr Raum entsteht, sich als Peers konjunktiv aufeinander zu beziehen.

5.2.1 Horrorblume

Das Setting für die außerunterrichtliche „Lernzeit“ unterscheidet sich in dieser Schule nicht vom klassischen Unterrichtssetting des Vormittags.

Auszug aus Beobachtungsprotokoll:

Die Kinder haben sich zur sogenannten „Lernzeit“ im Klassenraum der Klasse 4 einer quasi-gebundenen Ganztagschule eingefunden. Es stehen 15 Tische mit jeweils zwei Plätzen im Raum, die systematisch in fünf Reihen mit jeweils drei Tischen angeordnet sind. Insgesamt neun Kinder haben sich jeweils einzeln auf die Tische verteilt, an einem sitzen zwei zusammen.

Vor den Kindern auf den Tischen befinden sich Trinkflaschen und Federtaschen, neben den Tischen ihre Ranzen. Vorne, den Kindern zugewandt, stehen zwei Lehrerinnen, Frau Weiß und Frau Behrend, in Vertretung der eigentlich zuständigen Lehrerin. Hinter ihnen an der Tafel ist unter der unterstrichenen Überschrift „Plan“ zunächst notiert „Zirkelbild auf 1 weißes Blatt, AH M S. 46“. Darunter sind vier DIN-A4 Seiten aus weißem Papier geklebt, auf der Aufgaben beschrieben sind. Diese sind gut lesbar jeweils mit weißer Kreide mit beispielsweise „AB D S. 23 Nr. 1“ oder „AB M S. 23 Nr. 3 a, b, c“ beschriftet.

Frau Weiß, vorn, in der Mitte des Raumes stehend, fragt nach den Hausaufgaben. Nachdem die Kinder gesagt haben, sie hätten etwas in Mathe auf, dreht Frau Weiß sich um, deutet auf die Tafel und bestätigt, dass sie die Arbeitsblätter aufhätten, die an der Tafel angeklebt sind: „Da macht ihr einfach weiter.“ Die Kinder stöhnen kollektiv und holen ihre Hefte, Stifte und Zirkel heraus. Frau Behrend steht am Rand und schaut zu.

¹⁶ In vielen Bundesländern gehört es zudem zu den gesetzlich festgelegten Pflichten des Hortes, Bedingungen für die Erledigung von Hausaufgaben zu schaffen. Damit ist die Norm bereits auf einer institutionellen Ebene gesetzt.

Die Kinder werden auch während der „Lernzeit“ als lernende und arbeitende ‚Schulkinder‘ markiert, deren Aktionsradius auf ihren Sitzplatz begrenzt ist. Durch die Anordnung des Mobiliars im Raum wird ein sitzender Einzelarbeitsmodus prä-formiert, in dem die Kinder frontal zu Tafel und Lehrpersonen ausgerichtet sind, maximal zu zweit arbeiten und sich auf die Aufgaben aus dem Unterricht konzentrieren. Die Anmerkung von Frau Weiß, dass sie mit den Aufgaben aus dem Unterricht „einfach weiter“ machen sollen, nivelliert jegliche Differenz zwischen „Lernzeit“ und Unterricht – auch im Hinblick auf die dort geltenden Rollen und (Verhaltens-)Regeln. Bewegung im Raum und Zusammenarbeiten wird als nicht erwünscht markiert. Schließlich ist in dem räumlich-sozialen Setting ein starkes Hierarchiegefälle angelegt: Während die Lehrerinnen vorne stehen, die Kinder im Blick haben und zudem die Hüterinnen der Tafel und der dort notierten Aufgaben sind, sitzen die Kinder jeweils für sich und müssen zu den Lehrerinnen aufschauen. Durch die Aufgabenstellungen, die an der Tafel fixiert sind, wird zudem ihre Blickrichtung immer wieder nach vorne gelenkt.

Wenn die Kinder kollektiv stöhnen, während sie ihre Arbeitsmaterialien hervorholen, dokumentiert sich darin – auch wenn sie der Handlungsanweisung folgen – recht offen eine oppositionelle Haltung: Es handelt sich anscheinend nicht um interessante, anregende Tätigkeiten, die sie freudig fortführen, sondern um ihnen lästige Pflichtaufgaben, zu deren Erledigung sie sich genötigt fühlen. Deutlich wird, dass die Kinder wie selbstverständlich davon ausgehen, dass es kein Entrinnen aus dem Setting gibt bzw. dass eine Verweigerung zwecklos ist. Sie fügen sich, wenn auch unter Protest, der schulischen, organisationalen und generationalen Rahmungshoheit auf der Ebene einer Reziprozität der Akte.

Die Besonderheiten dieses Settings können durch den maximalen Kontrast zum Spielen im Wald besonders konturiert beschrieben werden: Während die Kinder dort an einer eigenen sozialen und räumlich-materialen Ordnung arbeiten und weitestgehend selbstbestimmt handeln, einen sehr großen Bewegungsradius haben, vielfältige Sinneserfahrungen machen und sich in Fantasie- und Rollenspiele vertiefen, verlangt die beobachtete ‚Lernzeit‘ von den Kindern, sich der – hier in keiner Weise dialogisch verhandelten – Rahmungshoheit der Pädagog:innen zu fügen, die Adressierung als sich normgerecht verhaltende Schüler:innen zumindest auf der Ebene einer Reziprozität der Akte anzunehmen und die Aufgaben pflichtbewusst, stillsitzend und jedes für sich konzentriert (wirkend) zu erledigen. Dies wird im Fortgang der beobachteten Situation noch deutlicher.

Auszug aus Beobachtungsprotokoll:

Kevin, am hintersten Tisch der mittleren Reihe sitzend, zeichnet mit dem Zirkel auf einem kleinen weißen Blatt vor sich und fragt Timur, ob er schon mal eine Spinne mit dem Zirkel gemacht habe. Dieser bejaht und Kevin fragt ihn: „Was denkst du, was mach ich?“ Timur: („Eine Sonnenblume?“)

Kevin wirft lächelnd ein: „Sonnenblume, von Pflanzen gegen Zombie.“ Timur antwortet: „Dann musst du aber den Mund aufmachen.“ Daraufhin Kevin: „Wie macht man diese Blumenspuren noch mal?“, woraufhin Timur etwas murmelt und Kevin „Nein“ sagt. Kevin zeichnet weiter und sagt zu sich: „Das sieht komisch aus.“

Nachdem beide etwas weiter gezeichnet haben, sagt Kevin: „Ich weiß, was das sein könnte. Diese Blume von Pflanzen gegen Zombies eins zwei.“ Timur fragt nach: „Die wo so? Nein Drei?“. Kevin lächelt und antwortet: „Nein, diese Pustebblume, diese grüne da, die wo die dann so zurückschnippt.“ Er summt und zeichnet weiter mit dem Zirkel Kreise. Beide Jungen konzentrieren sich zwei Minuten lang still auf ihre jeweilige Arbeit.

Dann lacht Kevin stolz: „Ohohoho“ und zeigt Timur sein Bild: „Guck mal, wie horror das aussieht.“

In den sich gegenseitig validierenden Bezugnahmen wird die Orientierung der Kinder daran deutlich, sich mit anderen auszutauschen, sich gegenseitig die Produkte des eigenen Tuns zu zeigen, einander zu kommentieren und zu helfen. Während Timur zwar handlungspraktisch bei seiner Aufgabe bleibt, wird in der Diskussion mit Kevin das gemeinsam geteilte Interesse daran deutlich, den Zirkel (auch) explorativ zu nutzen, verschiedene Handhabungen mit ihm auszuprobieren und etwas anderes mit ihm zu Papier zu bringen als die vorgegebenen und eingeforderten mathematischen Figuren. Homolog zur Sequenz mit dem verbotenen Computerspielen in der Hütte dokumentiert sich im Rasonieren über Spinnen, Pflanzen und Zombies zudem das Interesse daran, peerspezifische mediale Erfahrungen zu bearbeiten. Der von den Lehrpersonen als primordial gesetzte Rahmen der Erledigung von Aufgaben wird unterlaufen. Die Kinder ko-konstruieren eine Situation, in der sie sich als Wissende und als Experten in Szene setzen – nicht in Bezug auf die unterrichtlich gerahmte Aufgabenstellung (Matheaufgaben), sondern in Bezug auf eine konjunktive (mediale) Erfahrung der Peers.

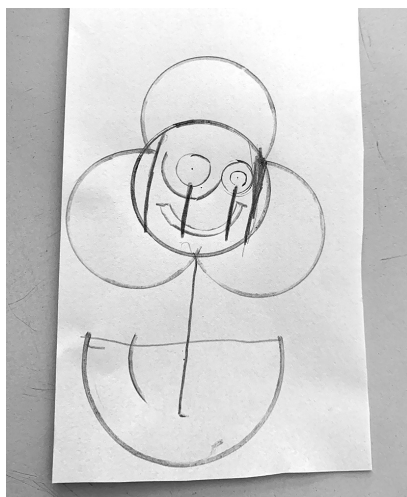


Abb. 5: „Horrorblume“
(aufgenommen durch d. Vf.)

Dass sich der Umgang der Lehrerin mit dem ‚Normbruch‘ des Kindes von dem des Erziehers beim verbotenen Computerspielen in der Hütte unterscheidet (5.1.2), wird am Ende der Lernzeit sichtbar.

Auszug aus Beobachtungsprotokoll:

Zehn Minuten vor Pausenbeginn soll Kevin Frau Weiß zeigen, was er gemacht hat. Er sagt mit überraschter Stimme: „Hä? Was sollte ich machen?“ Daraufhin deutet die Lehrerin auf die Tafel und fordert ihn auf: „Na zeig mal von dem, was du alles gemacht hast.“ Kevin erwidert überrascht: „Ach so? Ich dachte wir sollen nur Arbeitsheft machen“. Frau Weiß fragt daraufhin mit verärgertem, leicht ironischem Unterton zweimal nach: „Ach, das hast du gar nicht mitgekriegt?“. Kevin schlurft daraufhin nach vorne und holt sich ein Arbeitsblatt. Frau Weiß ermahnt ihn: „Kevin, du hast noch gar nix gemacht, wenn der Timur vorankommt, is ja gut, aber du hast noch nix gemacht.“ Nach etwa einer Minute kommt die Lehrerin zu ihm, schaut ihm über die Schulter und sagt mit deutlich erhobener Stimme: „Du bist doch am Malen, du sollst doch mal ein paar Aufgaben machen“. Sie geht weg, Kevin malt weiter.

Kevin wird hier von Frau Weiß degradiert. In ihrem nachdrücklichen Auffordern, zu zeigen, was er geleistet hat, dem mehrmaligen Nachfragen und öffentlichen Anprangern wird das Kind als ahnungslos, widerspenstig und faul vorgeführt. Mit dem Zirkel zu explorieren oder eine Blume zu malen, wird von ihr – im normativen Rahmen der Hausaufgabenerledigung – für null und nichtig erklärt. Als erwartungsgemäß und lobenswert wird hingegen die Erledigung der vorgeschriebenen Hausaufgaben markiert. Die oppositionelle Interaktionsqualität zwischen beiden wird deutlich, wenn Kevin nur widerwillig ein Arbeitsblatt holt und weiter malt, obwohl ihn die Lehrerin explizit dazu auffordert, die Aufgaben an der Tafel zu erledigen. Die Spannung zwischen der organisational etablierten Norm der klaglosen und gewissenhaften Hausaufgabenerledigung zum einen, der eigenwilligen und nicht so ohne Weiteres gefügigen Praxis des Kindes zum anderen, bricht hier sehr deutlich auf, wird aber nicht interaktiv bearbeitet. Die rituelle Konklusion der Lehrerin zeigt, dass Kevin bis zum Ende der Lernzeit an seinen eigenen Relevanzsetzungen festhält.

Der Vergleich mit dem Erzieher, der das heimliche Computerspielen zwar entdeckt, aber die Kinder gewähren lässt, macht die fundamentale Unterschiedlichkeit des Umgang von Pädagog:innen mit der Spannung zwischen organisationalen Normen und der alltäglichen Praxis deutlich: Während es sich in der Sequenz Horrorblume um eine von Rahmeninkongruenz geprägte, machtstrukturierte Interaktion handelt, in der Frau Weiß beansprucht, Kevin umfassend als ‚Nicht-Tuer‘ identifiziert zu haben, dokumentiert sich im Umgang mit dem heimlichen Computerspielen ein konjunktives Einvernehmen zwischen Pädagoge und Kindern, dass die Norm bzw. hier das Verbot digitaler Medien im Ganztage zwar gilt, Verstöße gegen diese Regel aber nicht bestraft und sich nicht konform verhaltende Kinder nicht öffentlich degradiert werden.

5.2.2 Hausaufgabenzeit

Auch im zweiten Beispiel eines Hortes, in dem zwei Kinder ihre Hausaufgaben erledigen, muss die Spannung zwischen der organisationalen Norm der Hausaufgabenbetreuung und -erledigung auf der einen, der Handlungs- und Interaktionspraxis (im Peermilieu und in der pädagogischen Interaktionssphäre) auf der anderen Seite bearbeitet werden.

Dass es im (räumlich von der Schule getrennten) Hort einen sog. „Hausaufgabenraum“ gibt, zeigt, dass sich schulische Erwartungen auch physisch manifestieren und die raumzeitliche Struktur des Hortes prägen. Zugleich wird mit dieser Festlegung auch markiert, dass alle anderen Räume im Hort ‚hausaufgabenfreie‘ Zonen sind und einer anderen Logik folgen. Homolog zur Lernzeit im Beispiel zuvor und im Kontrast zum Spielen im Wald, legen Raum und Setting also auch hier den Kindern nahe, sich konzentriert mit ihren Aufgaben aus dem Unterricht am Vormittag zu beschäftigen. Anders als bei der Lernzeit im Klassenraum (5.2.1) werden den Kindern allerdings Selbstgestaltungsmöglichkeiten zugestanden: Sie können zu zweit und ohne Begleitung der Fachkräfte ihre Hausaufgaben erledigen.

Auszug aus Beobachtungsprotokoll:

Laura zeigt auf ihr Heft, zählt laut und schreibt dann etwas auf, während Maike aufsteht, etwas aus ihrem Ranzen holt und sich wieder hinsetzt. Sie schaut erst zu Laura, dann auf deren Heft und widmet sich schließlich dem ihren, in dem sie zu schreiben beginnt. Maike holt einen neuen Stift, schaut zu Laura, radiert etwas und lacht laut auf. Laura schaut, wie Maike etwas ausfüllt. Beide schreiben intensiv weiter. Maike guckt dabei immer wieder kurz zu Laura, die nach einer Weile sagt: „Weißt du was da reinkommt?“ Maike: „Nein.“ Laura hält beide Hände mit den Fingern ausgestreckt vor sich hoch und fragt: „Es müssen sechs weg sein, aber es sind noch sechs da.“ Sie stockt, nimmt beide Hände herunter, hebt dann abwechselnd immer wieder eine hoch und guckt sie an. Auch Maike zählt flüchtig mit den Fingern in der rechten Hand auf dem Tisch und füllt dann wieder etwas in ihrem Aufgabenheft aus. Beide schreiben konzentriert weiter.

Die beiden Mädchen gestalten das Erledigen der Hausaufgaben als etwas, das sowohl jede für sich erledigt, das sie aber auch gemeinsam bzw. in Interaktion miteinander tun. Sie ko-konstruieren eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre, in der soziale Interaktion und Austausch nicht im Widerspruch zur individuellen Aufgabenbearbeitung stehen. Homolog zu den beiden Kindern, die zusammen eine Horrorblume entwerfen und den beiden Kindern, die geheim in einer Hütte Computer spielen, scheinen sie die Anwesenheit der jeweils anderen zu suchen und zu genießen, was sich im nahen Beieinandersitzen und in den mehrfachen gegenseitigen Bezugnahmen dokumentiert. Im Kontrast zu den Sequenzen *Horrorblume* und *Computerspielen* besteht die Verbindung der beiden allerdings nicht im gemeinsam geteilten Unterlaufen der schulischen bzw. organisationalen Normen, sondern darin, in stetiger Verbindung miteinander zu bleiben, während sie

gleichzeitig in ihren Heften arbeiten und der Erwartung der Hausaufgabenenerledigung entsprechen.

Die eintretende Fachkraft reklamiert dann ihre Entscheidungsbefugnis über die Gestaltung des Settings für sich.

Auszug aus Beobachtungsprotokoll:

Paula (Pädagogin) betritt den Raum, geht zu den beiden, schaut ihnen über die Schulter und fordert sie leise, aber bestimmt auf, sich weiter auseinander zu setzen. Sie schiebt die Stühle und assistiert Laura dabei, samt ihrer Arbeitsmaterialien einen Platz weiter rechts einzunehmen. Daraufhin arbeiten beide kurz still weiter und nehmen die Konversation wieder auf, sobald die Fachkraft aus dem Raum gegangen ist.

Etwas später kommt Paula erneut herein und beugt sich über die Mathehefte, die schon ‚fertig‘ in der Mitte liegen; es scheint so, als kontrolliere sie die Aufgaben. Nach einigen Augenblicken setzt sie sich zwischen die beiden und studiert aufmerksam die Hefte, während Maïke und Laura an ihren Texten weiterschreiben. Laura sagt laut: „Maïke, ich bin bei ‚ankommen‘“ (offenbar eine Stelle in der Übung), was diese bestätigend zur Kenntnis nimmt, während beide konzentriert auf ihre Hefte fokussiert sind und schreiben. Paula korrigiert eine Matheaufgabe von Laura, wozu sie sich ruhig und zugewandt mit ihr unterhält. Dabei zeigt sie auf verschiedene Aufgaben und kontrolliert; Maïke zählt immer wieder nach, radiert dann und wann etwas aus und schreibt etwas Neues auf.

Wenn die Fachkraft die Mädchen auseinandersetzt und damit das Recht der räumlichen Platzierung von Kindern für sich beansprucht, stellt dies eine Opposition gegenüber den handlungsleitenden Orientierungen der Kinder dar, ihre konjunktive Verbundenheit auch beim individuellen Erledigen von Hausaufgaben immer wieder aufzurufen und zu sichern. Homolog zur Lernzeit in der Sequenz *Horrorblume* werden die Kinder dazu angehalten, die Hausaufgaben jeweils im eigenen Heft zu bearbeiten. Während die Kinder die Relevanz der sozialen Konstituierung der Hausaufgabenzeit dennoch unterstreichen, indem sie sich auch über die von der Fachkraft geschaffene Distanz hinweg unterhalten, ist diese auf die pflichtgemäße individuelle Aufgabenerledigung fokussiert. Das Interesse der Kinder am gegenseitigen Austausch wird von der Fachkraft im weiteren Verlauf allerdings nicht unterbunden oder getadelt; vielmehr wird den Kindern zugestanden, beides miteinander zu vereinbaren, solange sie dabei die Hausaufgaben erledigen. Dabei agiert sie – im Kontrast zur Lehrperson in der Sequenz *Horrorblume* – nicht in einer belehrenden, ermahnenden, sondern einer zugewandten, die Kinder unterstützenden Rolle. Wie in der Sequenz *Computerspielen* zeigt sich auch hier eine antithetische Bezugnahme auf die Orientierungen der Kinder: Die Bedürfnisse der Kinder nach Austausch und Beziehung werden einerseits validiert – ihnen wird zugestanden, auch unbeobachtet und selbstbestimmt zu handeln – andererseits wird aber auch die Gültigkeit von Normen und Regeln unterstrichen.

In beiden Beispielen dokumentiert sich die Wirkmächtigkeit der organisationalen Norm der Hausaufgabenenerledigung, die zur Folge hat, dass die Kinder

in der Rolle der folgsamen, aufgabenerledigenden Schüler:innen adressiert werden. Sowohl das räumlich-materiale Arrangement als auch die Handlungspraxis der Pädagog:innen ist, wenn es um Hausaufgaben geht, an den Logiken eines lehrer:innenzentrierten Unterrichts und individueller Leistungserbringung orientiert. Dies kann allerdings einerseits in einem machtsstrukturierten Interaktionsmodus enacted werden, wie in der Sequenz *Horrorblume*, oder in einem eher dialogorientierten Modus, wie in der Sequenz *Hausaufgabenzeit*.

6 Fazit

Die exemplarischen Analysen dieses Beitrags zeigen, dass sich die an der Forschung beteiligten Kinder im grundschulischen Ganztags mit einer Vervielfachung von Spannungen zwischen propositionaler und performativer Logik beschäftigen müssen. Die basistypische Grundspannung ist diejenige zwischen grundschulischem Ganztags als organisationalem Erfahrungsraum mit einem Erziehungs- und Bildungsauftrag auf der einen Seite und auf der anderen Seite als einem zunehmend zeitlich ausgedehnten Kontext, in dem es um die soziale Konstitution von Peergemeinschaften und Freundschaften als konjunktiven Erfahrungsräumen sowie die Entwicklung einer Peerkultur geht. Dadurch, dass die propositionale Logik des Ganztags als Bildungseinrichtung mit ausgeprägten konstituierenden (Fremd-)Rahmungen (vgl. Kap. 2) und die performative Logik des Peermilieus aufeinander treffen, ergibt sich eine besondere Herausforderung: Zwischen (organisationaler) Norm und (habituellem) Praxis im Peermilieu muss idealerweise so vermittelt werden, dass der Charakter eines Sicherheit und (System-)Vertrauen vermittelnden organisationalen Habitus gewährleistet bleibt.

Als ‚Mittler‘ zwischen diesen beiden Ebenen konnten die pädagogischen Fachkräfte identifiziert werden, die zum einen der propositionalen Logik der Bildungseinrichtung Schule bzw. Ganztags verpflichtet sind, zum anderen aber auf der Beziehungsebene mit den Kindern eine alltägliche (Interaktions-)Praxis ausgestalten. Entscheidend ist dann, ob sie auf eher machtsstrukturierte, evtl. sogar willkürliche, oder aber auf eher dialogorientierte Praktiken des Umgangs mit den Spannungen zurückgreifen, die sich aus der konstituierenden (Fremd-)Rahmung in pädagogischen Einrichtungen, aus dem Neben- und Miteinander mehrerer intraorganisationaler Milieus und ihren Rahmeninkongruenzen sowie aus den sich stetig verkleinernden raum-zeitlichen Möglichkeiten der Entfaltung der performativen Logik im Peermilieu ergeben. Damit rückt die Relevanz von Interaktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern ins Zentrum, auf die bereits in mehreren Beiträgen der dokumentarischen Interaktionsforschung (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018) hingewiesen wurde. Agieren die Fachkräfte aus Sicht der Kinder willkürlich? Etablieren sie Verfahren der Machtausübung, z. B. Sanktionsandrohung, Bestrafung,

Degradierung, Konstruktion totaler Identitäten? Sind in die Handlungspraxis mit den Kindern eingelassene „implizite Reflexionen“ der Fachkräfte (Bohnsack 2020, S. 56ff.) erkennbar, in denen sich dokumentiert, dass andere Erfahrungen, Orientierungen, Horizonte für denkbar und anerkennenswert erachtet werden? Interessieren sich die Pädagog:innen für die Erfahrungen und Orientierungen der Kinder? Initiieren sie Dialoge mit den Kindern, damit eine Verständigung gelingt, wenn kein unmittelbares Verstehen möglich ist?

Die in diesem Beitrag vorgestellten Analysen zeigen, dass es hier nicht nur um die Qualität der pädagogischen Interaktionssphäre von Kindern und Fachkräften geht, sondern darum, dass letztere – in einer möglichst dialogorientierten Interaktionspraxis – absichern, dass die Klammer eines Orientierungsrahmens im weiteren Sinne, eines verlässlichen und an demokratischen, diskursethischen Grundprinzipien orientierten organisationalen Habitus etabliert und von allen Akteursgruppen mitgetragen werden kann. Die Rekonstruktion der Kinderperspektiven in verschiedenen Studien (Nentwig-Gesemann et al. 2021; Walther et al. 2021) zeigt, dass Kinder sich in pädagogischen Organisationen mit ihren Abläufen, Regeln, Rollen- und Verhaltenserwartungen, sicher fühlen wollen (Bohnsack 2017, S. 272 spricht von „Systemvertrauen“).

Als soziogenetische Spur zeigt sich im empirischen Material, dass Kinder im organisationalen Kontext eines grundschulischen Ganztags primär in ihrer Rolle als Adressat:innen schulischer Bildung positioniert werden, die wiederum von dafür ausgebildeten Pädagog:innen gestaltet und abgesichert wird. Der Hort kann als sozialpädagogisch ausgerichtete Einrichtung (oft auch räumlich getrennt von der Schule) einen organisationalen Erfahrungsraum anbieten, der sich von dem der Schule und des Unterrichts unterscheidet. Unabhängig davon weisen die empirischen Analysen der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie darauf hin, dass es im positiven Horizont des Orientierungsrahmens von Grundschulkindern steht, mehr sein zu dürfen als ein Schulkind, sich fundamental anders verhalten zu können, als im Unterricht, voneinander und nicht nur von Erwachsenen zu lernen, möglichst viel Draußen im Sozial- und Naturraum zu sein, Lernräume aktiv mitzugestalten, sich intensiv und raumgreifend zu bewegen und ausreichend Zeit zu haben, sich in soziale Beziehungen und das Spielen mit den Peers zu vertiefen und sich damit konjunktiv miteinander zu verbinden.

Führt die zunehmende Institutionalisierung von Kindheiten, die sich mit der Ausweitung des schulischen Ganztags zwangsläufig einstellen wird, dazu, dass Zeiten und Räume für die Entfaltung kinderultureller Praktiken mehr und mehr beschnitten werden, könnte dies mit zunehmenden Spannungen zwischen institutionellen bzw. organisationalen Normen und der Praxis im Peermilieu verbunden sein: Je mehr das Phantombild eines schul- bzw. ganztagsadäquaten Verhaltens eines Schülers bzw. einer Schülerin zur primären Rahmung über den ganzen Tag wird, desto intensiver werden – so die empirisch begründete Prognose – Kinder

Praktiken entfalten, die der Sicherung eigener konjunktiver (Erfahrungs-)Räume dienen. Wird dann mit diesen kinderulturellen Praktiken und Erfahrungsräumen eher machstrukturell oder dialogorientiert umgegangen? Wird Schule bzw. Ganztags von einem Ort für Kinder zum Ort der Kinder, der von ihnen maßgeblich mitgestaltet werden kann und von ihren Qualitätsvorstellungen geprägt ist? Schließlich stellt sich auch die grundlegende Frage, wie die ganztägige Schule der Zukunft ausgestaltet sein müsste, welche Professionen und Professionellen wie zusammenarbeiten könnten, um nicht nur die Erfahrungen, Orientierungen, Praktiken und Relevanzen der Kinder in ihrer Vielfalt und Mehrdimensionalität ernsthaft einzubeziehen, sondern sie auch aktiv und mitbestimmend an der Konstituierung eines organisationalen konjunktiven Erfahrungsraums zu beteiligen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein Indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media.
- Baader, M. S., Eßer, F. & Schröer, W. (Hrsg.) (2014). *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt: Campus.
- Bakels, E. & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen: Kinder malen ihre KiTa. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung*, 2 (1), S. 3-28.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. [10. Aufl.]. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Budrich/UTB.
- Bohnsack, R. (2018). Fokussierungsmetapher. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch* [4. Aufl.] (S. 84-85). Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich/UTB.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [8. Aufl.]. Opladen & Farmington Hills: Budrich/UTB.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* [3. Aufl.]. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bühler-Niederberger, D. (2014). Sozialisation als generationales Ordnen. Ein theoretischer und empirischer Versuch. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (4), S. 339-354.
- Clark, A. (2017). *Listening to Young Children: A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach* [3. Aufl.]. London: National Children's Bureau.
- Gibson, A. & Helsper, W. (2018). Passungstypologie von individuellen und institutionellen Schülerhabitus. Eine mehrbenenanalytische relationale Typenbildung. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 151-169). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Grundmann, M. (2006). *Sozialisation: Skizze einer allgemeinen Theorie*. Konstanz: UVK.
- Hengst, H. (2018). Multiples Werden, lebenslanges Lernen. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Hengst, H. (2013). *Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Huber, G. & Köppel, M. (2017). Analyse der Sitzzeiten von Kindern und Jugendlichen zwischen 4 und 20 Jahren. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 68 (4), S. 101-106.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nentwig-Gesemann, I. (2023). Herausforderungen und Methoden der Erforschung von Kinderperspektiven im Rahmen der Kindheitsforschung. In M. Diederichs, K. Schierbaum & A. Schierbaum (Hrsg.), *Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung* (S. 211-228). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I. (2018). Geheime (Erfahrungs-) Räume und die Erprobung autonomen Handelns. Geheimwissen und Geheimwelten von Kindern. In H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum* (S. 181-205). Freiburg: FEL.
- Nentwig-Gesemann, I. (2010). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 25-44). Opladen: Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. & Veith, L. M. (2024). *Draußen-Räume. Wie Kindergartenkinder Räume wahrnehmen, (er-)leben, gestalten und hervorbringen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa. [i.E.]
- Nentwig-Gesemann, I. & Walther, B. (2023). Kinder fotografieren ihren Kindergarten: Dokumentarische Interpretation von Fotografien. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung – FalKi*, 6 (1), S. 3-36.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-) pädagogischen Settings. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & N. F. Hoffmann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 131-150). Opladen: Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2014). Gruppeninterviews. In A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hunger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 273-285). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2014). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 45-72). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Veith, L. M. (2023). Kindergartenkinder fotografieren Forscher:innen, Kinder und sich selbst. Zur Eigensinnigkeit von Bildern in fotografiebasierten Methoden. In L. Burghardt, J. Durand, S. Peters, R. Schelle & K. Wolstein (Hrsg.), *Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze* (S. 184-207). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2021). *Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Neumann, S. (2014). Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 145-159). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tag, M. (2009). Ungleiche Kindheiten aus globaler Perspektive: Internationale Indikatoren und die Konstruktion von Kindheit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4 (4), S. 471-486.
- Walther, B., Nentwig-Gesemann, I. & Fried, F. (2021). *Ganztags aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Autor:innen

Nentwig-Gesemann, Iris, Dr., Professorin für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik/Frühpädagogik an der Freien Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften.

Arbeitsschwerpunkte: Erziehung und Bildung in der Kindheit, Kindheits- und Kinderperspektivenforschung, Partizipative Forschung und Forschungsethik, Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode, Kinderrechte, Kinder und Natur.

E-Mail: iris.nentwiggesemann@unibz.it

Walther, Bastian, M.A., Gastdozent an der Alice Salomon Hochschule in Berlin im Studiengang Erziehung und Bildung in der Kindheit, wissenschaftlicher Mitarbeiter im DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration in Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Forschen mit Kindern, insbesondere zu Kinderperspektiven auf Qualität in Kindertageseinrichtungen und Ganzttag, Freundschaft und Lernen in der Grundschule.

E-Mail: b.walther@desi-sozialforschung-berlin.de

Laura Fuhrmann und Nora Friederike Hoffmann

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

Zusammenfassung

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

Schlagworte

Peers, Schulforschung, Jugendforschung, Dokumentarische Methode, Ethnographie

Abstract

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

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

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

Keywords

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

1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

2 Forschungsstand

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

2.1 Jugend in der Schulforschung

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

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

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

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

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

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

2.2 Schule in der Jugendforschung

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

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

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

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

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

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

3.1 Ethnographie und Praxeologische Wissenssoziologie – methodologische Überlegungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Möglichkeitenräume von Peerinteraktionen im Unterricht

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

4.1 Peerinteraktionen während einer „Schreibkonferenz“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Peerinteraktionen beim „800-Meter-Lauf“

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

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

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

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

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

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

5 Diskussion

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

5.1 *Minimalcommitment* im Unterricht als Möglichkeitsräume für Peerinteraktionen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 (Dokumentarische) Jugendforschung in der Schule – ein Fazit

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

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

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

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

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

Literatur

- Abu-Lughod, L. (1991). Writing Against Culture. In R. G. Fox (Hrsg.), *Recapturing Anthropology: Working in the Present* (S. 137-162). Santa Fe, Mexico: School of American Research Press.
- Albert, M., Quenzel, G., Hurrelmann, K. & Kantar, P. (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie* (Shell Jugendstudie, 18). Weinheim: Beltz.
- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7-52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Amling, S. (2015). *Peergroups und Zugehörigkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Badawia, T. (2002). „Der dritte Stuhl“. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungs-erfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Bernfeld, S. (1925/1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bennewitz, H. (2004). Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24 (4), S. 393-407.
- Bennewitz, H. & Meier, M. (2010). Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zu Peerkultur und Unterricht. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 97-110). Weinheim & München: Juventa.
- Berg, E. & Fuchs, M. (1993). *Kultur, soziale Praxis, Text die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- de Boer, H. & Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.) (2009). *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* [10., durchgesehene Aufl.]. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 9-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R., Loos, P., Schäffer, B., Städtler, K. & Wild, B. (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendliquen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Brake, A. & Bremer, H. (2010). Schule als Alltagswelt jenseits von Bildungsstandards und Leistungserbringung: Versuch einer Einordnung. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 7-30). Weinheim & München: Juventa.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2022). Schülerinnen und Schüler. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. 2. Aufl. (S. 328-338). Münster & New York: Waxmann.
- Breidenstein, G. (2021). Peer-Interaktion und Peer-Kultur im Kontext von Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-20). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim & München: Juventa.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (2002). Die Schulklasse als Publikum. *Die Deutsche Schule*, 94 (3), S. 318-329.

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

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

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

Autorinnen

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

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

E-Mail: lafuhrma@uni-mainz.de

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

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

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

Autor:innenverzeichnis

Buchborn, Thade, Dr., Professor für Musikpädagogik,
Hochschule für Musik Freiburg.

Arbeitsschwerpunkte: Interkulturalität, Komponieren, Improvisieren und
Musizieren im Musikunterricht, Dokumentarische Unterrichtsforschung.

E-Mail: t.buchborn@mh-freiburg.de

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

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

E-Mail: lafuhrma@uni-mainz.de

Hempel, Christopher, Dr., Juniorprofessor für Fächerübergreifende Grund-
schuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung sowie
Didaktik des fächerübergreifenden und sozialwissenschaftlichen Unterrichts.

E-Mail: christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de

Hinzke, Jan-Hendrik, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem
Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung am Institut für Kindheits- und Schul-
pädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung,
Schul- und Unterrichtsentwicklung, Forschendes Lernen in Schule und
Studium, Krisen und Ungewissheit, qualitative Forschungsmethoden in der
Professions- und Schulforschung mit Schwerpunkt Dokumentarische Methode.

E-Mail: jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de

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

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

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

Jahr, David, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Politikwissenschaft und Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, insbes. Dokumentarische Methode, Kasuistik und Lehrer:innenbildung, Didaktik der politischen Bildung (Schwerpunkt Inklusion), Theorie und Praxis des Service Learning.

E-Mail: david.jahr@politik.uni-halle.de

Katenbrink, Nora, Dr., akad. Rätin auf Zeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 5 – Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Universität Bielefeld.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul(entwicklungs)forschung, Professionstheorie und -forschung, Schüler:innenforschung.

E-Mail: nora.katenbrink@uni-bielefeld.de

Kohler, Britta, Dr., außerplanmäßige Professorin mit *venia legendi* für Erziehungswissenschaft in der Abteilung Schulpädagogik an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Arbeitsschwerpunkte: Hausaufgaben, Ganztagschulen, Umgang mit Heterogenität, Perspektiven unterschiedlicher schulischer Akteur:innen.

E-Mail: britta.kohler@uni-tuebingen.de

Matthes, Dominique, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Lehrerverprofessionalität/Lehrerbildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Diskontinuitäten und Wendepunkte in der (Berufs-) Biografie von Lehrpersonen, „Lehrer-Familien“ und ihre Sozialisations- und Transmissionsdynamiken, qualitative und visuelle Methoden der Sozialforschung, insbesondere Dokumentarische Methode.

E-Mail: dominique.matthes@paedagogik.uni-halle.de

Nentwig-Gesemann, Iris, Dr., Professorin für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik/Frühpädagogik an der Freien Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften.

Arbeitsschwerpunkte: Erziehung und Bildung in der Kindheit, Kindheits- und Kinderperspektivenforschung, Partizipative Forschung und Forschungsethik, Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode, Kinderrechte, Kinder und Natur.

E-Mail: iris.nentwiggesemann@unibz.it

Pallesen, Hilke, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Professionalität und Professionsentwicklung von Lehrkräften

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenhabitus- und -professionsforschung, Schul- und Fachkulturforschung, rekonstruktive Sozialforschung.

E-Mail: hilke.pallesen@uni-hamburg.de

Papke, Katharina, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Wissenssoziologie und Professionsforschung, Inklusive Unterrichtsentwicklung.

E-Mail: katharina.papke@fhnw.ch

Petersen, Dorte, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung, Schüler:innenperspektive auf Schule und Unterricht.

E-Mail: dorte.petersen@sowi.uni-goettingen.de

Schumacher, Christine, Dr., Studienrätin am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.

Arbeitsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Prüfungsangst, Riskante Bildungsbiografien.

E-Mail: christine.schumacher@uni-bielefeld.de

Stiller, Cornelia, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg.

Arbeitsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Verlaufs- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg Bielefeld, Künstliche Intelligenz und Urteilsbildung, Scientific Literacy, Experimentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht, Interesse im Unterricht.

E-Mail: cornelia.stiller@uni-bielefeld.de

Stroot, Thea, Dr., Erziehungswissenschaftlerin, Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.

Arbeitsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Relevanz von Vielfalt und struktureller Diversität für Lern- und Leistungsprozesse, Entwicklung und Implementierung Partizipativer Kurskonzepte.

E-Mail: thea.stroot@uni-bielefeld.de

Theisohn, Elisabeth, Dr., Professorin für Musikpädagogik (Lehramt) an der Hochschule für Musik Karlsruhe.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Unterrichtsforschung, Design-Based Research, Körper und Bewegung als Konstituenten musikbezogener Lern- und Bildungsprozesse, demokratiebildende Musikpädagogik.

E-Mail: theisohn@hfm.eu

Thiersch, Sven, Dr., Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt schulische Sozialisation, Universität Osnabrück.

Arbeitsschwerpunkte: Sozialisationstheorien, Bildungsungleichheit und -mobilität, Schul- und Unterrichtsforschung, rekonstruktive Sozialforschung.

E-Mail: sven.thiersch@uni-osnabrueck.de

Treß, Johannes, Dr., Juniorprofessor für Musik und ihre Didaktik, Pädagogische Hochschule Freiburg.

Arbeitsschwerpunkte: Improvisationsdidaktik, postdigitale Musikpädagogik, Dokumentarische Unterrichtsforschung

E-Mail: johannes.tress@ph-freiburg.de

Völker, Jonas, Dr., Professor für Musikdidaktik, Hochschule für Musik Detmold.

Arbeitsschwerpunkte: Ökologische Musikpädagogik, (Post-)Digitales Lernen im Musikunterricht, Dokumentarische Evaluationsforschung.

E-Mail: jonas.voelker@hfm-detmold.de

Wagner-Willi, Monika, Dr., Dozentin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Arbeitsschwerpunkte: Videobasierte Schul- und Unterrichtsforschung, Inklusive Pädagogik, Dokumentarische Methode.

E-Mail: monika.wagnerwilli@fhnw.ch

Walther, Bastian, M.A., Gastdozent an der Alice Salomon Hochschule in Berlin im Studiengang Erziehung und Bildung in der Kindheit, wissenschaftlicher Mitarbeiter im DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration in Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Forschen mit Kindern, insbesondere zu Kinderperspektiven auf Qualität in Kindertageseinrichtungen und Ganztag, Freundschaft und Lernen in der Grundschule.

E-Mail: b.walther@desi-sozialforschung-berlin.de

Wittek, Doris, Dr., Professorin für Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung und Lehrer:innenprofessionalität, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, professionelles Handeln von Lehrpersonen im Umgang mit Eltern, finnisches Bildungswesen, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode.

E-Mail: doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Der vorliegende Sammelband nimmt über den Zugriff der Dokumentarischen Methode explizit die Akteur:innengruppe der Schüler:innen in den Fokus und stellt dabei die Bedeutung der impliziten Wissensbestände junger Menschen bzw. die Perspektiven auf sie zentral. Damit schließt der Band an den Entstehungskontext der Dokumentarischen Methode in der soziologischen Kindheits- und Jugendforschung an, da in den ersten Studien schon schulische Erfahrungshintergründe mitvermittelt in den Blick rückten. Gleichzeitig werden mit diesem Band gegenstandbezogene und methodisch-methodologische Entwicklungslinien, aktuelle Themenschwerpunkte, Desiderate und Leerstellen einer Dokumentarischen Schüler:innenforschung deutlich gemacht. Der Sammelband unterstreicht die Relevanz der Forschung mit und zu Schüler:innen als ein wichtiges Teilgebiet der Dokumentarischen Schulforschung.

Der Band ist Teil einer Reihe von Sammelbänden, die im Kontext des DFG-geförderten Netzwerks „Dokumentarische Schulforschung“ (NeDoS) entstanden sind.

Die Herausgeber:innen

Dominique Matthes, Dr.in, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität / Lehrerbildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Jan-Hendrik Hinzke, Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Hilke Pallesen, Dr.in, ist Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Professionalität und Professionsentwicklung von Lehrkräften an der Universität Hamburg.

Doris Wittek, Dr.in, ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerprofessionalität / Lehrerbildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

978-3-7815-2674-7

