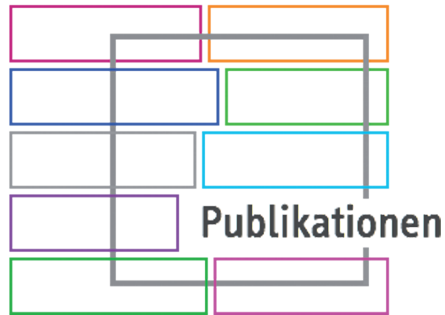


IfE



Göttinger Beiträge zur
erziehungswissenschaftlichen
Forschung
41

Normative Vorstellungen von Schulklassen

Marco Hübner



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN

Marco Hübner

Normative Vorstellungen von Schulklassen



Georg-August-Universität Göttingen
2022

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter
gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz.](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <<http://dnb.dnb.de>> abrufbar.

Anschrift des Autors

Marco Hübner
Institut für Erziehungswissenschaft
Georg-August-Universität Göttingen
Waldweg 26
37073 Göttingen

Satz und Layout: Marco Hübner

ISSN: 2198-2384

DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2022-1970>

Vorwort

Theoretisch anspruchsvoll und vom Materialumfang her umfangreich bearbeitet Marco Hübner in der vorliegenden – als Masterarbeit im Master of Education der Universität Göttingen entstandenen – Studie die in der Schulforschung noch kaum diskutierte Frage nach den *normativen Vorstellungen von Schulklassen*. Er untersucht, wie welche normativen Vorstellungen der Schulklasse in zentralen Modellierungen der Schulforschung der letzten Jahrzehnte, in gegenwärtigen Ratgebertexten für die pädagogische Praxis und im alltagsbasierten Sprechen von Klassenlehrkräften über Schulklassen hervorgebracht werden. Dabei interessiert er sich besonders für die Konstruktionen der Positioniertheit von Klassenlehrkräften im Verhältnis zu der Schulklasse im Sinne eines Kollektivs von Schüler*innen. Die Idee für die Fragestellung ist in dem Projekt zur Herstellung von Schulklassen am Arbeitsbereich Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Göttingen entstanden, in dem Marco Hübner vier Jahre als studentische Hilfskraft mitgearbeitet hat. In dem Projekt wird der Konstitution von Schulklassen in einer praxistheoretischen Perspektive nachgegangen. Erforscht wird die Herstellung von Schulklassen mittels ethnographischer Beobachtungen von kontrastiv ausgewählten Schulklassen an weiterführenden Schulen. In seiner Studie führt Marco Hübner dieses Erkenntnisinteresse – ergänzt um die Frage nach der Positioniertheit von Lehrkräften – in eigenständiger, sehr anregender Weise fort. Der Gewinn seiner Analysen ist ein differenzierter Einblick in „Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Spannungsverhältnisse und Auslassungen“ (siehe S. 7) davon, wie sich die Schulklasse in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, den programmatischen Entwürfen und dem in Schulen situierten Diskurs der Lehrkräfte vorgestellt wird. Die Analysen regen in vielfältiger Weise zu Anschlussforschungen an. Es kommt die Variabilität in den Blick, in der die Schulklasse theoretisch gedacht werden kann. In der Analyse der Interviews wird deutlich, wie sich die Lehrkräfte einerseits als einer Schulklasse zugehörig, andererseits als ihr vorstehend hervorbringen, damit als Teil von ihr und zugleich für sie verantwortlich. Genauer verstanden werden kann somit das Spannungsfeld, in dem sich die Diskussion zur Schulklasse bewegt, dass sich die Schulklasse zugleich von selbst und doch nicht von selbst zu bilden vermag. Für die praxistheoretische Forschung eröffnen sich auf Basis dieser Studie weitergehende Forschungsperspektiven zu den ‚Doings and Beings‘ von Klassen und ihren Lehrkräften.

Göttingen im April 2022, Kerstin Rabenstein

Inhalt

Einleitung.....	6
1 Normative Vorstellungen: Theoretischer Aufriß.....	9
1.1 Vorliegende Bestimmungen von Normen	9
1.2 Theoretisches Verständnis von normativen Vorstellungen.....	11
1.3 Die Implizitheit und Explizitheit normativer Vorstellungen	14
2 Methodologie	17
2.1 Analyse diskursiver Praktiken.....	17
2.2 Diskurs- und Datensorten	20
2.2.1 Der wissenschaftliche Diskurs (Spezialdiskurs).....	21
2.2.2 Der programmatische Diskurs (Interdiskurs)	22
2.2.3 Der alltagsbasierte Diskurs (situativer Diskurs).....	23
3 Analyse.....	25
3.1 Der wissenschaftliche Diskurs zu Schulklassen	25
3.1.1 Die Schulklasse als Gruppe.....	26
3.1.1.1 Die Klassengruppe.....	27
3.1.1.2 Gruppen in der Schulklasse.....	28
3.1.1.3 Resümee und Diskussion.....	30
3.1.2 Die Schulklasse als System	32
3.1.2.1 Die Schulklasse als gesellschaftliche Funktion	32
3.1.2.2 Die Schulklasse in Interaktion	33
3.1.2.3 Resümee und Diskussion.....	38
3.1.3 Die Schulklasse als Netzwerk	40
3.1.3.1 Beziehungen in Schulklassen.....	40
3.1.3.2 Die ‚Gesamtheit‘ von Klassennetzwerken	41
3.1.3.3 Resümee und Diskussion.....	44
3.1.4 Zwischenbilanz	45
3.1.4.1 Die Modellierungen in Relation zueinander	45
3.1.4.2 Normative Vorstellungen von Schulklassen.....	48
3.2 Der programmatische Diskurs zu Schulklassen	52
3.2.1 Die Schulklasse als Gruppe.....	52
3.2.2 Die Schulklasse als Gemeinschaft.....	55
3.2.3 Die Schulklasse als Team.....	59
3.2.4 Zwischenbilanz	62
3.3 Der alltagsbasierte Diskurs zu Schulklassen.....	67
3.3.1 Normative Vorstellungen.....	68
3.3.1.1 Die unterrichtsfunktionale Schulklasse.....	68
3.3.1.2 Die Schulklasse als sich akzeptierende, nicht ausschließende Pluralität.....	71
3.3.1.3 Die sich selbst affirmierende Schulklasse.....	76
3.3.1.4 Zwischenfazit.....	83
3.3.2 Objektivierende Vorstellungen.....	85
3.3.2.1 Die ‚problembehaftete‘ Schulklasse	85
3.3.2.2 Die Klasse als sich im zeitlichen Verlauf Veränderndes.....	89
3.3.3 Zwischenbilanz	95
4 Fazit.....	100
4.1 Die Diskurse im Verhältnis zueinander.....	100

4.2 Ausblick	104
Literatur.....	106

Einleitung

Schulklassen mit dazugehörigen Lehrkräften stellen seit Langem „fast ungebrochen eines der zentralen Organisationsprinzipien der modernen Schule“ (Rabenstein et al. 2018: 179; auch Jenzer 1991) dar und werden auch dort aufrechterhalten, wo Jahrgänge gemischt werden oder Unterricht individualisiert wird (vgl. Rabenstein et al. 2018). Schulklassen konstituieren damit einen wesentlichen Bestandteil sowohl der kollektiven Schulerfahrung, als „kulturelle[s] Repertoire moderner, nicht nur industrialisierter Gesellschaften“ (Caruso 2021: 155), als auch der subjektiven. Zusätzliche Relevanz wird Schulklassen schließlich auch durch Schulprogrammatiken, die auch öffentlich auf Websites präsentiert werden, sowie zunehmende Profilierungen, die über kompetitive und fachliche Funktionen (vgl. Altrichter et al. 2011; Naacke 2010) hinaus auch Schulklassen selbst potenzieren (vgl. auch Drope/Rabenstein 2021), zugeschrieben.

Angesichts dieser Relevanz von Schulklassen erstaunt es, dass diese selbst kaum Gegenstand von empirischer Forschung ist. So liegen zwar in der quantitativen Forschung schon länger Auseinandersetzungen mit Schulklassen in unterschiedlichen Zusammenhängen vor, bspw. in Bezug auf das Klassenklima (z. B. Götz et al. 2008; Janke 2006), die Klassengröße (z. B. Brahm 2006), Inklusion und Integration (z. B. Gerullis 2015; Krawinkel et al. 2017; Schäfer 2017), Klassenzusammenhalt (z. B. Looser 2017) oder Beziehungen zwischen Schüler*innen (z. B. Hannover/Zander 2017). Die Schulklasse selbst wird hier aber „als immer schon gegeben“ (Rabenstein et al. 2018: 183) vorausgesetzt, indem sie überwiegend als Explanans dient. Ebenso werden Schulklassen zwar auch in qualitativen schulpädagogischen Studien miteinbezogen, ihre Relevanz deutet sich aber eher im Hintergrund an. Im Vordergrund stehen dagegen einzelne Aspekte von Schulklassen, indem sich mit den Gegenständen Unterricht (vgl. Helsper/Klieme 2013) und Peer-Kultur von Schüler*innen (vgl. Schütz 2015) auseinandergesetzt wird, die nach Breidenstein in Form einer „doppelten Interaktionsordnung“ (Breidenstein 2010a: 881) die Schulklasse rahmen. Die Schulklasse als solches wurde dabei als ein eigener Forschungsgegenstand – auch vor dem Hintergrund einer Dominanz von Individualisierungs- (vgl. Reh et al. 2015) und Subjektivierungsdiskursen (vgl. Buschmann/Ricken 2018) – bis vor Kurzem (vgl. Drope/Rabenstein 2021; Khan-Svik/Strauss 2018; Kelle 1997) nicht fokussiert. Dies erstaunt nicht zuletzt angesichts der Beobachtung, dass eine Fülle an Modellierungen¹ der Konstitution und Sozialität der Schulklasse vorliegt, der Frage, wie die Schulklasse – als „eine konstruierte und konstruierende Einheit“ (Grabensteiner 2021: 80) – erst hervorgebracht wird, wurde sich empirisch dagegen bisher nicht angenommen.

¹ Der Begriff ‚Modellierung‘ wird in der vorliegenden Studie für wissenschaftliche „Modellvorstellungen“ (Simon 2003) von Schulklassen im Spezialdiskurs verwendet, bei denen die Schulklasse als Gegenstand in unterschiedlicher Weise theoretisiert und empirisiert wird.

Sich dieser Frage mittels eines ersten, offenen Zugangs anzunähern, ist Ziel der vorliegenden Studie. Dazu wird die ‚Schulklasse‘ als ein diskursiver Gegenstand betrachtet, der in unterschiedlichen Diskursen auf unterschiedliche Weise konstruiert und verhandelt wird. Um zu rekonstruieren, wie der Diskursgegenstand ‚Schulklasse‘ hervorgebracht wird, werden die analysierten Daten – schriftliche Beiträge und Interviewaussagen – als Fragmente und Praktiken der jeweiligen Diskurse verstanden. Die Analyse dieser Diskurspraktiken und -Fragmente fundiert dabei auf einem diskursanalytischen Rahmen im ‚lockeren‘, heuristischen Sinne, der mit dem Ansatz eines offenen und doch fokussierten Forschungszugangs korrespondiert und forschungspragmatisch gewählt wurde, um mehrere, verschiedene Diskurse und Datensorten analysieren zu können. Ausgegangen wird dazu von drei verschiedenen Diskursen, einem wissenschaftlichen Spezialdiskurs, einem programmatischen Interdiskurs und einem alltagsbasierten situativen Diskurs (vgl. Link 2013; Waldschmidt et al. 2007; Wunder 2018). Ziel ist es hierbei in Ansätzen die Vielfalt und Breite der Hervorbringungen von Schulklassen und ihrer Normativität in den unterschiedlichen Diskursen zu rekonstruieren, um schließlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Spannungsverhältnisse und Auslassungen zwischen diesen herauszuarbeiten. Gefragt wird dazu, *durch welche Vorstellungen Schulklassen als Gegenstand in unterschiedlichen Diskursen wie hervorgebracht werden*. Im engeren Sinne geht es hierbei um normative Vorstellungen, also um Vorstellungen davon, was die Schulklasse sein bzw. werden soll. Herausgearbeitet werden zudem auch die Normen, die in und mit den Vorstellungen aufgerufen und mobilisiert werden (können). Mit dem Begriff der Vorstellung wurde dabei eine heuristische Kategorie erarbeitet, die es analytisch ermöglicht, trotz der Heterogenität der Diskurse die Konstruktionen von Schulklassen anhand bestimmter, figurativer Aspekte fokussiert zu betrachten, ohne zugleich den Forschungszugang zu stark zu verengen.

Dem Anspruch dieser Studie entsprechend, drei Diskurse in den Blick zu nehmen, werden die Vorstellungen von Schulklassen anhand unterschiedlicher Datensorten und analytischer Schwerpunktsetzungen rekonstruiert. Den Ausgangspunkt stellt dabei die Annahme dar, dass sich der wissenschaftliche und programmatische Diskurs eine Perspektive auf die Schulklasse teilen, wonach sich diese als ein „Sozialgebilde“ (Weiß 1964: 9) nicht ‚von selbst‘ bildet, sondern aus unterschiedlichen Herstellungsprozessen erst hervorgeht. So ging bspw. Kruckenberg (1926/1978) noch von einem „Klassengeist“² der Schulklasse aus, indem die Schulklasse als von außen gebildeter „Zweckverband“ (ebd.: 20) vom Moment ihres ersten Treffens an quasi von selbst zu einem „Kollektivwesen“ (ebd.: 21) und damit zu mehr als „eine[r] bloße[n] Sammlung von Individuen“ (ebd.: 20) wird und durch (Lehrer*innenseitige) Homogenisierungsleistungen (ebd.: 23) in eine „gemeinsame seelische Grundhaltung“ (ebd.: 28, Hervorhebung im Original) mündet. Diesem Verständnis stehen sich im *wissenschaftlichen Diskurs* im Laufe der Zeit herausgebildete unterschiedliche, heterogene Theoretisierungen und Modellierungen von Schulklassen gegenüber, anhand derer versucht wird, die Schulklasse über eine rein organisatorische Funktion und sich ‚natürlich‘ vollziehende Kollektivierung hinaus in ihrer Konstitution zu erklären. Von Interesse ist in der vorliegenden Studie insbesondere, wie anhand dieser in der wissenschaftlichen Literatur vorzufindenden Modellierungen die Schulklasse von empirischen Varianzen hinaus abstrahiert wird und als theoretisierter, aber auch normativer Gegenstand im Diskurs hervorgebracht wird.

Auch im *programmatischen Diskurs*, rekonstruiert anhand von Erfahrungsberichten, Ratgeber- und praxisinstruktiver Literatur, wird die (Art der) Entstehung und Entwicklung von Schulklassen über die organisatorische Zwangsvergemeinschaftung (vgl. Wiezorek 2006) hinaus nicht als selbsterklärend verstanden. So findet sich gegenwärtig auch eine Vielzahl an Literatur, in der pädagogische Erwartungen und Gestaltungen von Schulklassen durch Lehrkräfte als relevant hervorgehoben werden (vgl. auch Drope/Rabenstein 2021). Auch werden vor dem Hintergrund bestimmter Herausforderungen sowie Normen die Möglichkeit und das Erfordernis zur Gestaltung von Schulklassen als zentral hervorgehoben, wobei sich angesichts heterogener unterrichtlicher und pädagogischer Ansprüche Spannungen zwischen den jeweiligen Vorstellungen aufbauen.

Der *situative Diskurs* schließlich, der sich in seiner Unstrukturiertheit und Konstitutionsbedingtheit von den anderen beiden Diskursen unterscheidet, wurde anhand von Interviews mit Klassenlehrkräften von 5. und 6. Klassen, in denen Vorstellungen davon, was die Schulklasse ist und sein soll, eine besondere Relevanz haben dürften, rekonstruiert. Reagiert wird damit nicht nur auf das oben beschriebene

² Ergänzend sei hier darauf hingewiesen, dass im wissenschaftlichen Diskurs heterogene Bezugnahmen auf den philosophischen (vgl. Weiß 1990; auch Schweitzer 2006) Klassengeist-Begriff stattfanden (z. B. auch Specht/Fend 1979; Weiß 1964; vgl. auch Tupaika 2003), denen als Ausgangspunkt die Vorstellung eines eigenen Wesens und Charakters einer Klasse gemeinsam ist. In der pädagogischen Praxis findet der Begriff zudem immer noch vielfältig Verwendung, z. B. im Rahmen von pädagogischen Aktivitäten und Programmen.

Desiderat zu Schulklassen im Allgemeinen, sondern auch auf eines zu Klassenlehrkräften im Besonderen, auf deren Positioniertheit zusätzlich im Zusammenhang mit Vorstellungen von Schulklassen fokussiert wird. So wurden zwar vereinzelt Schüler*innen-Perspektiven auf Klassen(-gruppierungen) erforscht (z. B. Kelle 1997; Köhler 2012; Krieger 2003; Schaupp 2012), „Studien zu Klassenlehrkräften und ihren Beziehungen zu Schulklassen bzw. Konstruktionen von Klassen“ (Drope/Rabenstein 2021: 317) liegen jedoch nicht vor. Es gibt zwar eine qualitative Studie zu Klassenlehrkräften an Waldorfschulen (Graßhoff 2008), fokussiert wird hier aber ebenso wie auch in der quantitativen Bildungsforschung (vgl. Schürer et al. 2021: 122f.), in der ebenfalls kaum Forschung zu Klassenlehrkräften vorliegt (z. B. Martin 1996; van Ophuysen 2009), auf die Beziehungsförmigkeit zwischen Lehrkraft und einzelnen Schüler*innen. Empirische Ergebnisse zu Vorstellungen von (Klassen-)Lehrkräften von der Schulklasse als einem Kollektiv sowie zur mit diesen Hervorbringungen von Schulklassen zusammenhängenden Positioniertheit der Klassenlehrkräfte in bzw. zur Schulklasse stellen damit eine Forschungslücke dar.

Die Studie gliedert sich wie folgt: Im ersten Kapitel wird das der Studie zugrundeliegende theoretische Verständnis von (normativen) Vorstellungen in Anschluss und Abgrenzung zu Normverständnissen expliziert, um im Anschluss (Kapitel 2) das methodische Vorgehen einer Analyse diskursiver Praktiken (Abschnitt 2.1) sowie die Logiken und Datensorten der jeweiligen Diskurse (Abschnitt 2.2) näher zu erläutern. Im darauffolgenden dritten Kapitel erfolgt dann die sich gemäß der Differenzierung zwischen drei Diskursen über mehrere Abschnitte erstreckende Analyse der Diskurse und ihrer Vorstellungen von Schulklassen (Kapitel 3). Auf die Analysen – die jeweils durch eine kurze Einleitung und eine Zwischenbilanz gerahmt werden – folgt schließlich ein Fazit (Kapitel 4), in dem die Analysen der verschiedenen Diskurse hinsichtlich bestimmter Aspekte in Bezug zueinander gesetzt werden (Abschnitt 4.1) und ein Ausblick (Abschnitt 4.2) für weitere Forschung gegeben wird.

Besonders danken möchte ich Kerstin Rabenstein, die es mir im Rahmen des Projekts zu Schulklassen ermöglicht hat, die Interviews zu erheben, und mich in allen Phasen des Arbeitsprozesses umfassend und zeitintensiv unterstützt hat. Ebenfalls danken möchte ich Tilman Drope für die Betreuung und insbesondere für die gemeinsame Durchführung der Interviews. Auch gilt mein Dank Delia Hülsmann für das sorgfältige Lektorat und Jody Heidel für die Formatierungsarbeit. Meinen herzlichen Dank möchte ich schließlich allen Interviewten aussprechen, die es mir möglich gemacht haben, die Erhebungen durchzuführen. Das ist insbesondere in Pandemiezeiten, die auch Klassenlehrkräfte vor zahlreiche neue Herausforderungen gestellt haben, nicht selbstverständlich!

1 Normative Vorstellungen: Theoretischer Aufriss

In diesem Kapitel soll der für diese Studie zentrale theoretische Begriff der ‚normativen Vorstellung‘ expliziert werden.³ Dazu wird zunächst auf Normen, die einen weiteren Fokus der Studie darstellen, eingegangen, indem verschiedene theoretische Bestimmungen und begriffliche Verwendungen von Normen im interdisziplinären und erziehungswissenschaftlichen Forschungsdiskurs skizziert und diskutiert werden (Abschnitt 1.1). In einem anschließenden Abschnitt (1.2) findet eine Perspektivierung der Betrachtung von Normen statt, indem ein theoretisches Verständnis normativer Vorstellungen entwickelt wird. Neben einer Präzisierung des Vorstellungsbegriffs sowie einer Relationierung zwischen Normen, normativen und objektivierenden Vorstellungen werden auch weitere relevante Aspekte von normativen Vorstellungen wie die Verschränkung mit Subjektpositionierungen und Kontingenz skizziert. In einem abschließenden Teil werden die eröffneten Aspekte um ein analytisches Begriffspaar ergänzt, der Differenzierung zwischen impliziten und expliziten (normativen) Vorstellungen (Abschnitt 1.3).

1.1 Vorliegende Bestimmungen von Normen

Eine naheliegende Weise, um die Normativität von (pädagogischen) Forschungsgegenständen zu erfassen, ist es, mit dem Normbegriff analytisch zu operieren. In diesem Abschnitt werden daher ausgewählte theoretische Bestimmungen von Normen und Aspekte ihrer empirischen Rekonstruktion in ausgewählter interdisziplinärer sowie erziehungswissenschaftlicher Literatur skizziert und in aller Kürze kritisch diskutiert, um davon ausgehend im folgenden Abschnitt (1.2) die Perspektive auf Normativität anhand des Vorstellungsbegriffs zu schärfen. Vergegenwärtigt man sich dazu die überaus umfangreiche sowie zugleich stark disziplinär (Soziologie, Philosophie, Sprachwissenschaften) ausgerichtete Forschung zu Normen, so scheint eine nähere Begriffsbestimmung genauso naheliegend wie herausfordernd zu sein. Dementsprechend wird hier auch nicht der Anspruch erhoben, die Komplexität von Normen und ihrer Erforschung zu erfassen, sondern es soll durch eine Konturierung und Explikation eine Annäherung an den Gegenstand Norm und einige seiner Aspekte versucht werden, um eine Fokussierung auf normative Vorstellungen plausibel zu machen.

In den unterschiedlichen Disziplinen und Erforschungen von Normen finden sich *verschiedene Bestimmungen des Normbegriffs*. Dabei waren und sind zentrale Diskussionspunkte (vgl. auch Anicker et al. 2016)

³ Die folgenden Ausführungen beziehen sich insbesondere auf die Analysen des programmatischen und situativen Diskurses (s. Abschnitt 2.2). Im Spezialdiskurs rücken normative Vorstellungen gegenüber wissenschaftlichen Modellierungen tendenziell in den Hintergrund, sind zugleich aber auch von Relevanz und werden vertieft in einem separaten Abschnitt (3.1.4.2) behandelt, in dem sich zusätzlich knapp mit Normen und normativen Vorstellungen theoretisch auseinandergesetzt wird (vgl. auch Abschnitt 2.2.1).

u. a. die des Verhältnisses von Normen und Sanktionen (z. B. Popitz 2006) bzw. Rechtfertigungen (z. B. Forst/Günther 2021) sowie Exklusion/Zwang (z. B. bei Judith Butler, vgl. Wieder 2019) bzw. Ermöglichung (z. B. Möllers 2015). Während diese Auseinandersetzungen v. a. in der Philosophie und Soziologie, z. T. auch in der Sprachwissenschaft geführt wurden und werden, dominiert in den Erziehungswissenschaften ein begrifflicher Umgang mit Normen und Normativität, der dadurch gekennzeichnet ist, diese relevant zu machen, ohne sie begrifflich explizit zu präzisieren oder definieren. Ein solcher Umgang verweist auf eine in pädagogischen – v. a. auch rekonstruktiven, qualitativen – Studien vorzufindende grundsätzliche Schwierigkeit, nämlich der Formulierung angemessener Kriterien für Normenordnungen und einer davon ausgehenden empirischen Erfassung ihrer Pluralität (vgl. auch Reh/Rabenstein 2012: 228). Im Folgenden sollen daher zunächst eine Perspektive auf Normen geschärft sowie Grenzen ihrer Erforschung kritisch diskutiert werden, um anschließend zu bestimmen, wie Normen im Zusammenhang zu normativen Vorstellungen und deren empirischer Erforschung stehen.

Eine grundsätzliche Schwierigkeit beim Normbegriff ergibt sich durch die *Bestimmung einer angemessenen Weite bzw. Enge des Begriffs*. Während weite Bestimmungen dazu tendieren, Normen potenziell in Allem zu verorten, besteht andererseits die Gefahr einer zu starken Verengung des Begriffs. Üblich sind auch im schulischen Forschungszusammenhang bspw. Verständnisse von Normen als Verhaltenserwartungen (z. B. Petillon 1980; auch Feilke 2015) – oft in Anknüpfung an systemtheoretische Verständnisse im Sinne einer kontrafaktischen Verhaltensstabilisierung – oder als nicht-problematisch angesehene Regeln, Vorschriften u. Ä. (vgl. Fuhr 2012: 447). Dabei ließe sich argumentieren, dass beide Definitionen zu kurz greifen, insofern mit Normen weder zwingend ein auffordernder Charakter noch nur eine Toleranz verbunden sein muss. Ebenfalls zu kurz greifen könnte es, Normen in Abgrenzung zu expliziten sozialen Regeln (z. B. Wagenknecht 2020: 262f.; auch Gruschka 2011: 166) oder Verhaltensregelmäßigkeiten⁴ ex negativo zu bestimmen (vgl. Reh/Rabenstein 2012: 228), da auch Verhaltensregelmäßigkeiten mit Relevanzsetzungen einhergehen können und explizite soziale Regeln nicht nur mit weiteren (zugrundeliegenden) Normen zusammenhängen, sondern selbst formalisierte-explizite Erwartungen, Relevanzsetzungen und Affirmierungen – also das was Normen womöglich ausmacht – implizieren.

Ausgehend von einem weiten Normverständnis ließen sich die oben exemplarisch angeführten Bestimmungen – anhand von Regeln, Verhaltensregelmäßigkeiten oder Erwartungen – auch unter einen gemeinsamen Normbegriff subsumieren, um die Perspektive auf empirische Prozesse nicht zu sehr zu verengen. Von Interesse ist hier aber, dass zwar heterogene Normverständnisse vorliegen, diese allerdings zugleich auf eine gewisse Eigenlogik von Normen verweisen, indem diesen auch in den jeweiligen Explikationen „der Gedanke der Verstetigung“ (Nassehi et al. 2015: 3) und Vergegenständlichung (vgl. Wagenknecht 2020: 266) eingelagert zu sein scheint. Während etwa mit dem „unklar und inzwischen fast uferlos gebraucht[en]“ (Stemmer 2011: 57; vgl. auch Möllers 2015: 59ff.) Begriff der ‚Normativität‘ eine amorphe und potenziell in allem Sozialen verortbare Kategorie Verwendung findet, verweisen Normen stärker auf Verstetigung und Referenzialität.

Dies berücksichtigend ergibt sich beim Normbegriff eine weitere Schwierigkeit insbesondere in den Erziehungswissenschaften dadurch, (bestimmte) *Normen in der Praxis empirisch zu rekonstruieren*. Versucht man bspw. einen Einblick in die jeweilige konkrete Bestimmung von in der schulischen Praxis geltenden Normen zu bekommen, wird anhand der folgenden Auswahl aus erziehungswissenschaftlichen Beiträgen der heterogene Umgang erkennbar: So ist u. a. von Normen der Anerkennbarkeit (z. B. Reh/Rabenstein 2012), Normen des Helfens oder der Kreativität (Reh et al. 2011: 2018f.), Normen der Kooperations- und Aufmerksamkeitsbereitschaft (vgl. Pollmanns/Geier 2016: 235), Normen der Allgemeinbildung (vgl. Gruschka 2011: 21), lehrer- und schülerzentrierten Normen der Verletzungslosigkeit oder Disziplinierung (vgl. Hinzke 2018: 366ff.), Normen des Individualprinzips oder der Spezifizierung (vgl. Feldmann 2006: 251) oder Normen der individuellen Profilierung, Leistungserfüllung und Selbstverantwortlichkeit (vgl. Fend 1989: 192) je nach Fokussierung und theoretischer Ausrichtung die Rede. Erkennbar wird damit eine Heterogenität von Normen, die nicht nur Ausdruck dessen ist, dass sich

⁴ Die Unterscheidung zwischen Verhaltensregelmäßigkeiten und Normen geht auf Popitz (2006) zurück. Während die Abgrenzung von (auch kontingenten) Normen zu mathematischen oder sprachlichen Regeln plausibel argumentiert werden kann (vgl. Möllers 2015: 199f.), scheint die Abgrenzung zu Verhaltensregelmäßigkeiten schwieriger zu bestimmen. Denn es mag zwar stimmen, dass Normen in Spannung zur Praxis hervortreten, was bei Popitz (2006) im Sinne von Sanktionierbarkeit bestimmt wird, es ließe sich jedoch argumentieren, dass sie sich nicht nur dann in Verhaltensregelmäßigkeiten wiederfinden könnten, wenn die Nicht-Ausübung der Regelmäßigkeit eine Sanktion impliziert (vgl. Reh/Rabenstein 2012: 228f.) und damit implizit geteiltes Wissen darstellt, sondern auch dann schon, wenn derjenige, der die Regelmäßigkeit vollzieht, mit dieser Regelmäßigkeit eine subjektive Relevanz für sich verbindet (vgl. auch Möllers 2015: 367f.).

Normen zwar (empirisch) angenähert werden kann, deren Beschreibung und Formulierung aber immer etwas anderes als die Norm selbst ist (vgl. Feilke 2015: 127), sondern auch davon, das mit den jeweiligen Normen auch bestimmte (gesellschaftliche, pädagogische, unterrichtliche) Ordnungen aufgerufen werden, korrespondierend mit dem jeweiligen theoretischen, disziplinären Zugang (innerhalb der Erziehungswissenschaften⁵). Mit der Bestimmung von Normen besteht dementsprechend auch das Risiko, durch die in der Verfestigung und Vergegenständlichung begründete Zuordenbarkeit bestimmter Normen zu Ordnungen und Eigenlogiken den Forschungszugang zu stark zu verengen. Besonders dort, wo vorab von bestimmten relevanten (pädagogischen, unterrichtlichen, gesellschaftlichen, individuellen u. a.) Normen ausgegangen wird, wird möglicherweise etwas relevant gemacht, ohne es in dieser Weise zu sein.⁶

Anhand von zwei Aspekten des (erziehungs-)wissenschaftlichen Umgangs mit Normen, ihrer gegenständlichen, verfestigten Logik und ihrer empirischen Bestimmung, lässt sich somit eine empirische Verengung ausmachen, wenn man eine Forschungsperspektive auf Normativität nur anhand von Normen fokussiert. Ziel der vorliegenden Studie ist es daher, anhand eines weiteren Begriffs einen offeneren Zugang zur Normativität des hier interessierenden Gegenstands ‚Schulklasse‘ herzustellen. Hierfür sollen mit dem heuristisch zu verstehenden Begriff der normativen Vorstellung diskursive Praktiken, insbesondere auch pädagogische, so fokussiert werden, dass zwar über die Normen inhärente Stabilität hinausgegangen wird, aber dennoch Perspektivierung sowie Rekonstruierbarkeit ermöglicht werden. Es geht also gewissermaßen um eine Bestimmung zwischen Normen und Normativität. Den Ausgangspunkt für eine solche Bestimmung, die über den Fokus auf Normen hinausgeht, stellt dabei paradoxerweise eine vorliegende Bestimmung von Normen selbst dar, auf die im Folgenden zunächst kurz eingegangen wird.

1.2 Theoretisches Verständnis von normativen Vorstellungen

Normen lassen sich in Anlehnung an Möllers (2015) als eine Affirmierung einer entworfenen Möglichkeit bestimmen, d. h. Normen liegen Vorstellungen von Möglichkeiten zugrunde, die hinsichtlich ihrer Verwirklichung bejaht werden. Dieses nicht-normative Verständnis von Normen,⁷ bei dem der Begriff der ‚Möglichkeit‘ nicht mit dem der ‚Chance‘ zu verwechseln ist, hat den Vorteil, dass bestimmte Zusammenhänge in den Blick kommen, die einen analytischen Nutzen des Vorstellungsbegriffs plausibel machen. Neben der Abkehr von einem normativen Normbegriff erfolgt demnach eine Perspektivierung auf subjektive Relevanzsetzungen, auf Zeitlichkeit – indem eine Ausrichtung auf die zukünftige Realisierung gelegt wird (ebd.: 400) – und eine Perspektivierung auf Distanzierungen zur (Alltags-)Praxis, indem alternative Verläufe markiert werden. Zudem wird eine Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Vorstellungen von Realität – und den dadurch eröffneten Möglichkeiten – sowie Normativität (vgl. auch Schulz 2019: 155) plausibel. Anders als bei Möllers (2015) wird in dieser Studie versucht, dieses Verständnis nicht auf Normen – die hier stärker als vergegenständlicht und fixiert begriffen werden (s. Abschnitt 1.1) –, sondern auf den Begriff der normativen Vorstellung anzuwenden. Demnach werden normative Vorstellungen vor dem Hintergrund des hier fokussierten Gegenstands sowohl in Anknüpfung an Normverständnisse als auch durch Abgrenzung von diesen als Affirmierungen und Bewertungen

⁵ Hinsichtlich schulpädagogischer Zugänge werden insbesondere pädagogische Normen zwar einerseits ausweichend und zugleich eingrenzend als konstitutiv und konturierend für Pädagogisches (vgl. Drerup 2016: 533; auch Beier 2019: 354) und Unterricht (vgl. Hünig et al. 2019) verstanden. Gleichzeitig korrespondiert die Pluralität von Normen und ihren Eigenlogiken aber auch mit einer Unterbestimmtheit des Pädagogischen. Auf den Zusammenhang zwischen Normen und Gegenstandskonstruktion, der verknüpft mit der methodologischen und disziplinären (schulpädagogischen, bildungswissenschaftlichen) Ausrichtung ist, kann hier nicht weiter eingegangen werden. Im Hinblick auf die Unterrichtsforschung vgl. auch den Beitrag von Hünig et al. (2019: 272ff.).

⁶ So gäbe eine Studie von Krüger (2016) „gar keinen Hinweis darauf, die Schüler, deren Diskurs er analysiert, konstruierten den Gegenstand ‚Unterricht‘ als einen pädagogischen; die Normen, die für sie dabei von Bedeutung sind, erscheinen entsprechend nicht als pädagogische“ (Pollmanns/Geier 2016: 235).

⁷ Mit Diskursanalysen und ‚postmodernen‘ Forschungsansätzen geht oft ein normatives Normverständnis einher, in dem bspw. Ansprüche einer Kritik an Macht-/Herrschaftsverhältnissen erhoben werden und auf das exkludierende Moment von Normen fokussiert wird. Hier wird nicht die Annahme eines inhärenten Zwangs (z. B. bei Ruhloff 2019: 166f.) oder Ausschlusses von Normen – wie bspw. bei Butler (vgl. Wieder 2019: 218f.) – vertreten. Dass Normen nicht nur ein (freiheits-)ermöglichendes, sondern auch ein exklusives und destruktives Potenzial haben, wird hier nicht bestritten. Dass mit Normen eine Aufmerksamkeit auf bestimmte Möglichkeiten einhergeht und damit andere Möglichkeiten ausgeschlossen werden (vgl. Möllers 2015: 447), ist aber mit der normativen Annahme einer freiheitsbeschränkenden Inhärenz nicht zu verwechseln. Schließlich kann dort, wo etwas Bestimmtes (nicht) Geltung erlangt, Stabilität und damit Aushandelbarkeit sowie Veränderung überhaupt stattfinden.

bestimmter Möglichkeitsvorstellungen (hier spezifisch von Schulklassen) verstanden. Dieses Verständnis wird erstens angelegt, um damit einen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nicht besetzten Begriff zu verwenden,⁸ zweitens, um das sowohl abgrenzende als auch zusammenhängende Verhältnis zu Vorstellungen von Realität (bzw. Möglichkeiten) zu erfassen und drittens, um mit dem Vorstellungsbegriff die Perspektive von vermeintlich vorhandenen, stabilen Normen auf die Gemachtheit von Akteuren in Diskursen und deren Positioniertheit zu verlagern.

Hinsichtlich des *Zusammenhangs zwischen normativen Vorstellungen und Vorstellungen von Realität* wird hier vereinfachend davon ausgegangen, dass Akteure Vorstellungen davon haben, wie die ‚Realität‘ ist oder wird und wie sie sein bzw. werden sollte. Dementsprechend wird hier unterschieden zwischen der Schulklasse als einem (nicht) ‚Soseienden‘ (vgl. Rabenstein et al. 2020: 199), was im Folgenden als ‚objektivierende Vorstellung‘ bezeichnet wird, und der Schulklasse als (nicht) ‚zu Seienden‘ bzw. ‚zu werdenden‘, d. h. normativen Vorstellungen.

Ohne sich systemtheoretischen Prämissen durchgehend anzuschließen, kann damit zudem an die Unterscheidung von Galtung (1959) und Luhmann (1969) zwischen kognitiven und normativen Erwartungen angeknüpft werden. Während mit kognitiven Erwartungen Lernbereitschaft einhergeht, da sie revidiert oder verändert werden, falls sie enttäuscht werden, werden normative Erwartungen in ihrer Lernunwilligkeit auch bei Enttäuschung aufrechterhalten (ebd.: 36). Da von einer solchen Definition ausgehend die Zuordnung zu einem Erwartungstyp nur anhand eines Erwartungsbruchs und im gewissen Maße spekulativ rekonstruiert werden kann, wird diese Unterscheidung nur modifizierend verwendet (ähnlich Ripfel 1989: 193). So werden kognitive Erwartungen als antizipatorische Erwartungen (vgl. Ritsert 2009: 104) verstanden, also im Sinne davon, dass man mit etwas rechnet oder sich den Eintritt eines zukünftigen Ereignisses oder Verhaltens etc. vorstellt. Normative Erwartungen werden verstanden als ein Fordern, Wünschen o. Ä. eines solchen Eintritts.⁹ In beiden Ausdifferenzierungen (von Vorstellungen bzw. Erwartungen) wird die Perspektive damit darauf gelenkt, wie Akteure sich unterschiedlich (zukunftsgerichtet) entworfenen Gegenständen auf bestimmte Weise gegenüberstellen.

Entsprechend der hier fokussierten *Konstruktivität* von Vorstellungen geht es dabei nicht darum, ob die Vorstellungen oder Erwartungen ‚in Wirklichkeit‘ objektiv oder normativ sind, sondern es wird darauf fokussiert, wie etwas im Rahmen einer Vorstellung ‚normativiert‘, d. h. zum Gegenstand von Bearbeitung und Reproduktion, oder auch ‚ontologisiert‘, d. h. als gegeben objektiviert wird und welche (diskursiven) Funktionen und Anschlüsse damit einhergehen. Zwar handelt es sich bei diesen Differenzierungen um analytische Komplexitätsreduktionen, sie sind aber miteinander verknüpft, indem normative Vorstellungen als affirmative und wertende Vorstellungen von Möglichkeiten zunächst damit korrespondieren, was als möglich konstruiert wird und somit sowohl damit, was als Realität objektiviert wird als auch damit, was ‚tatsächlich‘ möglich ist. Objektivierende Vorstellungen von der Realität machen also ‚Möglichkeiten‘ verfügbar, die normativiert werden können, ohne dass diese Möglichkeiten ein reines Ergebnis von ‚Vorstellungsleistungen‘ sind. Denn trotz der Fokussierung auf Konstruktivität kann nicht alles als möglich gelten (vgl. Loer 2008: 165f.). Dementsprechend werden mit der Fokussierung auf Vorstellungen als Konstruktionen bestehende, vom einzelnen Subjekt unabhängige Strukturen und Wirklichkeiten nicht ausgeschlossen; von einem Radikalkonstruktivismus wird nicht ausgegangen. So sind auch normative Vorstellungen, deren Realisierungen grundsätzlich als nicht möglich angesehen werden (können), nicht auf Geltung angelegt.

Demnach sind objektivierende Vorstellungen von der ‚Realität‘ ebenso Ausdruck von (sozial konstruierter) Wirklichkeit, wie sie diese zugleich auch mitstrukturieren. Ebenfalls können normative Vorstellungen soziale Wirklichkeit mitstrukturieren, wie sie in ihrer Distanzierung zur Realität (vgl. Möllers

⁸ Der Begriff ‚normative Vorstellung‘ wird bisher im Forschungsdiskurs kaum verwendet. Er wäre hier aber abzugrenzen von einem Verständnis als Normalitätskonstruktion (z. B. bei Mannewitz 2019) oder einem bildungswissenschaftlichen Verständnis von Vorstellungen als kognitive Repräsentationen mentaler Konstrukte (vgl. Schön 2016: 146f.). Ebenfalls zu unterscheiden ist der hier verwendete Vorstellungsbegriff von individualtheoretischen philosophischen Verwendungen.

⁹ Beides hängt in der Empirie miteinander zusammen: 1. Was man normativ erwartet, muss man im gewissen Maße auch kognitiv erwarten bzw. erwarten *können*, weil trotz der Kontrafaktizität normativer Erwartungen ein permanentes Erwarten eines Nicht-Eintretens die der Erwartung zugrundeliegenden Normen auch ‚substanziiell‘ tangiert bzw. weil Normen ohne Realisierungsmöglichkeit geltungslos sind. 2. Dem Erleben und Artikulieren kognitiver Erwartungen liegen auch immer subjektive Relevanzzuschreibungen zugrunde, die mitbedingen, was in den Aufmerksamkeitsraum fällt. Zudem sind beide Erwartungstypen auch ‚ineinander transformierbar‘ (vgl. Kleimann 2016: 107), können also ineinander übergehen. Ebenso könnten sich die unterschiedlichen Erwartungstypen gegenseitig destabilisieren. Etwa wenn die (kognitive) Erwartung, dass eine normative Erwartung nicht eingehalten wird (z. B. Gewaltlosigkeit), selbst zu normverletzenden Verhalten motiviert (z. B. Gewaltanwendung) und damit neue normative Erwartungen generiert.

2015) auch neue Möglichkeiten hervorbringen und eröffnen können. Dementsprechend stellt sich die theoretische Trennung zwischen objektivierenden Vorstellungen von Möglichkeiten bzw. Realität und normativen Vorstellungen in der Empirie auch nicht als in solcher Weise differenziert dar. So werden objektivierende Vorstellungen durch normative Vorstellungen und deren Relevanzsetzungen mitstrukturiert, denn sie bedingen mit, was in den Fokus der Aufmerksamkeit gerät (vgl. ebd.: 169). Zudem werden normative Vorstellungen durch (Entwürfe von) Realität und deren Möglichkeiten konstituiert, sie wirken zugleich aber auch auf sie ein – allein schon dann, wenn sie diese als (potenziell) alternativ verlaufend markieren (ebd.). Daher können sich empirisch objektivierende Vorstellungen in normativen Vorstellungen und normative Vorstellungen in objektivierenden Vorstellungen entäußern. Andererseits werden thematisierte objektivierende Vorstellungen aber auch diskursstrategisch hinsichtlich einer argumentativen Funktionalität für normative Vorstellungen ausgerichtet, obschon sie selbst umstritten sein können und als Realitätsdeutungen gegenüber anderen durchgesetzt werden müssen, auch indem etwas erst vorstellbar gemacht wird. Eine solche Funktionalität konstituiert sich daraus, dass objektivierende Vorstellungen im Diskurs auch die Grenzen der normativen Aushandelbarkeit markieren, indem mit Objektivierungen Nichtbeeinflussbarkeiten und ‚Zugzwänge‘ plausibel gemacht werden können. Denn „Notwendigkeit [ist] nichts anderes als Alternativenlosigkeit, als negierte Kontingenz“ (Luhmann 2004: 115). Objektivierende Vorstellungen von der Realität machen für normative Legitimierungen daher (erst) Möglichkeiten verfügbar, sie entziehen zugleich aber auch andere Möglichkeiten den Räumen diskursiver Auseinandersetzung. Normative Vorstellungen wiederum relationieren die ‚Realität‘ in bestimmter Weise, wodurch bspw. Brüche und Spannungen hervortreten, an die zur Legitimation angeknüpft werden kann. An beides, Entäußerungen und Thematisierungen, wird anhand der analytischen Kategorien ‚implizit‘ und ‚explizit‘ angeknüpft (s. Abschnitt 1.3).

In Bezug auf den dritten Aspekt, der analytischen *Verlagerung von Normen auf normative Vorstellungen* und damit einhergehender Positioniertheit, werden Normen in dieser Studie als eine verstetigte und vergegenständlichte Form von normativen Vorstellungen verstanden (s. Abschnitt 1.1). Demnach werden normative Vorstellungen weiter als Normen gefasst, da sie explizit/implizit (s. Abschnitt 1.3), vage, aber auch sehr konkret und verdichtet, kohärent und strukturiert, aber auch diffus und fragmentarisch in Interdependenz zum jeweiligen Diskurs (s. Abschnitt 2.2) auftreten können. Dennoch sind sie durch ihren Bezug zu eingrenzbaren Gegenständen rekonstruierbar, da normativen Vorstellungen zwar das Potenzial einer Distanzierung und Überwindung von Gegenwart und Alltagspraxis eigen ist, sich dabei aber von dieser nicht komplett lösen. Normen (als verdichtete, verstetigte normative Vorstellungen) verweisen in ihrer Abstraktion und Vergegenständlichung hingegen stärker auf bestehende kollektivierende und kollektivierbare Ordnungsaspekte, sodass sie in und mit unterschiedlichen Ordnungen (politisch, kulturell, rechtlich, ökonomisch, pädagogisch u. a.) aufgeladen werden bzw. sind. Indem sie aufgeladen sind, werden sie, besonders in Form von Politisierungen, wiederum Ausgangspunkt für plurale, divergierende Vorstellungen und erfahren somit Anschlüsse und Funktionalisierungen, die zwischen Verfestigung und Verflüssigung changieren können. Normative Vorstellungen können zudem über Normen hinaus auch konkretere und komplexere Prozesse, Einheiten, Zustände auch auf personalisierte Weise zum Gegenstand machen. Träger der Vorstellungen können demnach Kollektive, aber auch Einzelne sein. Normen können zugleich weitere normative Vorstellungen ‚begleiten‘ und bei diesen mitlaufen, sie können aber auch selbst Gegenstand von weiteren normativen Vorstellungen werden, bspw. in Form von diskursiven Mobilisierungen. Anhand von Vorstellungen – als potenziell weiter, aber auch dennoch gegenstandsbezogener Rahmen – können somit verschiedene Verflechtungen, Positionierungen, Brüche, aber auch Normen selbst herausgearbeitet werden, über eine bloße Fokussierung auf (pädagogische) Normen hinaus. Dabei werden auch zwei weitere Aspekte relevant, zum einen ein Zusammenhang zwischen der Positioniertheit von Subjekten und normativen Vorstellungen sowie zum anderen die Kontingenz von normativen Vorstellungen, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen, bevor im nächsten Abschnitt auf zwei (heuristische) Modifikationen von Vorstellungen näher eingegangen wird.

Mit der oben erwähnten potenziellen Personalisierung normativer Vorstellungen tut sich ein Zusammenhang zwischen *Subjektpositionierungen* und Vorstellungen auf. Hinsichtlich dieses Zusammenhangs wird hier davon ausgegangen, dass Autorisierungen nicht nur Gegenstand von Vorstellungen sind, sondern dass besonders normative Vorstellungen immer auch (Selbst-/Fremd-)Autorisierungen voraussetzen (vgl. auch Möllers 2015: 278), und somit eine Asymmetrierung beinhalten, die pädagogischen Beziehungen inhärent zu sein scheint (vgl. Merl 2021: 45f.). Autorisierungen stehen damit im Kontext und in Bezug zu bestehenden Ordnungen und Praktiken, werden implizit als legitim vorausgesetzt und können

im praktischen Vollzug hergestellt, stabilisiert und gebrochen werden. Bei normativen Vorstellungen laufen also immer auch Inszenierungen von (pädagogischer) Begründungsfähigkeit (vgl. Jergus/Thompson 2017: 6) bzw. ihre implizit vorausgesetzte Geltung mit – und damit potenziell auch Ausschlüsse von Geltungsansprüchen anderer. Damit sind Vorstellungen, besonders normative Vorstellungen, mit den (Selbst-/Fremd-)Positionierungen ihrer Träger*innen innerhalb diskursiver Ordnungen verknüpft und ihre Aushandlungen können immer auch Rückwirkungen auf die mit Autorisierungen verknüpften Subjektentwürfe, -positionierungen und darüberhinausgehenden diskursiven Ordnungen haben. Zugleich eröffnen Vorstellungen aber auch Räume, in denen bestimmte Subjektpositionierungen erst möglich gemacht, aber auch im Sinne von ‚Zugzwängen‘ notwendig werden. Entsprechend der Heterogenität von Vorstellungen können dabei auch Spannungen, Widersprüche, Aktualisierungen oder Stabilisierungen der vollzogenen Subjektpositionierungen auftreten. Denn in unterschiedlichen Vorstellungen werden unterschiedliche Möglichkeiten verfügbar gemacht und unterschiedliche Logiken hervorgebracht. Subjektpositionierungen können demnach in ihrem Potenzial wie Vorstellungen in einem permanenten ‚Veränderungsmodus‘ begriffen sein.

Damit ergibt sich sowohl ein spezifischer (theoretischer) Zusammenhang zu einer *Kontingenz von (normativen) Vorstellungen in zweifacher Hinsicht* als auch damit einhergehend die Frage, wie und in welcher Weise sich normative Vorstellungen in der Empirie äußern. So sind normative Vorstellungen ebenso wie Normen erstens Ausdruck von Kontingenz, indem ihnen (implizite) Möglichkeitsentwürfe zugrunde liegen, die als alternativ zur vorgestellten Realität (und den eigenen Normen) konstruiert werden und damit gleichzeitig Kontingenz bearbeiten: „Erst die Kontingenz von Phänomenen macht Bewertungen überhaupt möglich und Normen relevant“ (Beier 2019: 348). Die Realität muss sowohl als offen und damit gestaltbar als auch als potenziell gelten, sie muss aber gerade nicht zwingend normativen Vorstellungen entsprechen. Gerade die Spannung, dass etwas nicht so ist, wie es sein kann und sollte, begründet die Legitimität normativer Ansprüche. Zweitens sind normative Vorstellungen (und Normen) als Ausdruck davon, was möglich ist und was als möglich angesehen wird, selbst kontingent, indem sie eine „Ausschließung von Notwendigkeit und Unmöglichkeit“ (Luhmann 1984: 152) darstellen; sie können auch selbst anders ausfallen als erwartet wurde (vgl. Makropoulos 2004: 18). Denn Vorstellungen, die zwingend wären, sind (Natur-)Gesetze, aber nicht normativ (vgl. Möllers 2015: 427); d. h. ihnen ist die Möglichkeit zum Bruch inhärent. Indem durch normative Vorstellungen eine Auswahl des Möglichen getroffen wird und ihnen zugleich eine Affinität zur Routinisierung eigen ist, wird durch sie aber auch Kontingenz reduziert, und zwar sowohl in Interaktionen als auch vorgelagerten Haltungen, Erwartungen etc. Damit sind Normen und normative Vorstellungen aber wiederum Ausgangspunkt für Abweichung. Diese Abweichungen sind es v. a., so die Annahme, die normative Vorstellungen empirisch rekonstruierbar machen:¹⁰ „Normen, die ignoriert werden, lassen sich schlecht beschreiben, und Normen, die weithin beachtet werden, provozieren die Nachfrage, ob die Praxis überhaupt etwas mit der Norm zu tun hat“ (Möllers 2015: 312). Damit ist es plausibel, beobachtbare normative Vorstellungen als etwas zu verstehen, das v. a. auch in Spannung und Distanz zu (in der Alltagspraxis) geltenden weiteren Vorstellungen steht. Solche Spannungen und auch Abweichungen äußern sich dabei nicht nur explizit, sondern vielfach auch auf implizite Weise.

1.3 Die Implizitheit und Explizitheit normativer Vorstellungen

Die bzgl. der Abweichungen von normativen Vorstellungen reflektierten Aspekte lassen sich anhand der zwei theoretischen Kategorien des Impliziten und Expliziten präziser rahmen. Sie dienen auch als heuristisches Instrumentarium für die Analyse normativer Vorstellungen und stellen einen Versuch dar, verschiedene Äußerungsformen von normativen Vorstellungen differenziert und in Verhältnis zueinander zu erschließen. Unterscheidungen zwischen expliziten und impliziten Normen finden sich dabei immer wieder (auch) in (bildungs-/erziehungs-)wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Normen (z. B. Begert 2019: 291; Meyer 2019: 44f.), werden aber – u. a. auch in Abhängigkeit zu unterschiedlichen Forschungsgegenständen wie z. B. Texten (vgl. auch Kesselheim 2015: 106ff.) oder Sprachäußerungen (vgl. auch Schneider 2005: 18f.) – sehr unterschiedlich expliziert und verwendet. Insofern der analytische Dualismus von ‚implizit‘/ ‚explizit‘ auch für die heuristische Beschreibung von normativen Vorstellungen in dieser Studie nutzbar gemacht wird, soll dieser im Folgenden knapp präzisiert werden.

¹⁰ Abweichungen lassen sich anhand von Spannungen zu angenommenen Diskursordnungen oder als sich in der Praxis selbst vollziehend betrachten. Zum methodologischen Vorgehen in dieser Studie siehe Abschnitt 2.1.

In Anschluss an Sustecks (2015: 102ff.) – deutschdidaktisches, aber auch hier hilfreiches – Verständnis von *Explizität* realisiert sich diese in einer Qualität, die man als „Überheit“ (ebd.: 104), also ein „Reden *über* Objekte“ (ebd., Hervorhebung im Original) bezeichnen kann. In Bezug auf normative Vorstellungen bedeutet dies zunächst, dass diese dann explizit sind bzw. werden, wenn im Sprechen oder Schreiben über einen Gegenstand etwas als ‚zu seiend‘ Konstruiertes gegenüber anderen markiert wird. Normative Vorstellungen von Schulklassen können bspw. explizit kommuniziert werden – z. B. in Form von stabilen, strukturierten Ordnungsvorstellungen von der Klasse als ‚Gruppe‘ oder ‚Gemeinschaft‘, wie sie im gruppenpädagogischen und programmatischen Diskurs besonders erkennbar werden (s. die Abschnitte 3.1.1/3.2) – und so etwa als gestalterisches Mittel sowohl veränderbar sein als auch Mittel dieser Veränderung werden (vgl. Möllers 2015: 407f.). Sie können aber auch implizit auf verschiedene Art und Weise hervortreten (s. u.). Empirisch lassen sich explizit gemachte Vorstellungen aus naheliegenden Gründen gut erfassen, andererseits ist es aber plausibel anzunehmen, dass nur bestimmte Vorstellungen explizit gemacht werden (können), indem die Explizierung selbst gewissen sprachpragmatischen und sozialen Logiken unterworfen ist¹¹ und dieser daher weitere Normen zugrunde liegen können, die mit der Explizierung zusammenhängen, durch sie mit hervortreten, aber auch verändert oder neu hergestellt werden können. Zudem können sich normative Vorstellungen jenseits von Explizierung äußern.

Im Vergleich zu explizit gemachten Vorstellungen ist die Zuschreibung des *Impliziten* theoretisch voraussetzungsvoller und zugleich angreifbarer, denn „[d]er Schluss auf das Implizite ist immer riskant und kontingent und insofern eine Interpretation. Als solche ist sie rechtfertigungsbedürftig“ (Wrana 2015: 135, Fn. 9). So ist das Implizite negativ formuliert das, was sich nicht explizit aus etwas erschließen lässt (vgl. ebd.), positiv formuliert das, was unausgesprochen bleibt, ungesagt mitgemeint, ungesagt vorausgesetzt oder verstanden wird (vgl. Susteck 2015: 103). Insbesondere in beobachteten Interaktionen treten normative Vorstellungen implizit u. a. durch Abweichungen und Spannungen zur Praxis hervor. So sind es bspw. Enttäuschungen und (weitere) Affekte, wie z. B. Scham, oder auch Rechtfertigungen¹² – die nicht nur mit Explizierungen einhergehen müssen –, oder unterschiedliche Sanktionen (z. B. explizite Ermahnungen, Missbilligungen oder Strafen), die implizit hervortretende normative Kriterien und Vorstellungen (vgl. Reckwitz 2003: 293) von dem, was angemessen ist, (ex post) rekonstruieren lassen und auf alternative mögliche Verläufe implizit verweisen.¹³

¹¹ Explizite normative Vorstellungen, so hier die Annahme, entsprechen bestimmten Logiken, indem sie auf Geltung in sozialen Austauschprozessen angelegt sind und mit ihr ein grundlegender Anspruch verbunden sein dürfte. Insofern man etwas explizit macht, hat man ein gewisses Maß an explizitem Wissen, Intention und Bewusstsein über die Vorstellung und ihre diskursiven Gegenstände. Sie sind Ausdrucksformationen bestimmter Diskurse und gleichzeitig strategisch-funktional auf diese ausgerichtet. Diese Geltung kann allerdings darauf verweisen, dass die Normen und normativen Vorstellungen nicht (mehr) als selbstverständlich in der Praxis vorausgesetzt werden (können), sondern sich spannungsgeladen zu dieser verhalten und als Ausdruck von Veränderung ihrer Akzeptanz bzw. wahrgenommenen (Noch-)Nicht-Akzeptanz expliziert werden (müssen). Es ließe sich hier sogar vermuten, dass die explizite Markierung normativer Vorstellungen diese als besonders relevant hervorhebt, damit aber gerade Ausdruck ihrer Fragilität sein kann, die Markierung eines Bruchs dagegen normative Vorstellungen als fragil ausweist, damit aber wiederum Ausdruck ihrer Relevanz sein kann. Indem etwas explizit gemacht wird, werden allerdings nicht nur Eindeutigkeiten hergestellt und damit z. B. Handlungskoordinationen (z. B. Loer 2008: 179), offene Auseinandersetzungen oder (formale) nicht-willkürliche Maßstäbe ermöglicht sowie Alternativen negiert, es wird damit gleichzeitig auch die Referenz visibel gemacht, die zu Abweichung, Deutungskonflikten und (diskursiver) Vulnerabilität (Widersprüche, Bindung am explizit Gemachten) führt. Indirekte Normenrealisierungen – bspw. in Form von Anreizen oder Handlungserfordernissen – sind daher ebenso attraktiv und effizient, wie die Herstellung gemeinsamer Realitätskonstruktionen. Es ist zudem zu vermuten, dass je mehr die explizierte normative Vorstellung auf Geltung und (subjektive) Irreduzibilität „als Inbegriff aller anderen Normen“ (Möllers 2015: 414) angelegt ist – so wie v. a. bei Werten –, desto resistenter bzw. „lernunwillig[er]“ (Luhmann 1969: 36) diese gegenüber konträren normativen Vorstellungen sein dürfte.

¹² Dass eine nicht-normative Rekonstruktion von Normativität anhand von Rechtfertigungen in Abgrenzung zu klassischen Verfahren der pädagogischen Forschung möglich wird, wie es Drerup (2016: 545) in Anknüpfung an Forsts (Kritischer) Theorie vorschlägt, ist allerdings insofern zu diskutieren, als mit der vom Forschenden beobachteten und beschriebenen Praxis ein impliziter normativer Maßstab für den Gehalt der Rechtfertigung mittransportiert wird. Zudem besteht die Schwierigkeit, dass Rechtfertigungen zwar auf Normen und Normativität verweisen, aber nicht jede Norm mit Rechtfertigungen einhergeht, wie u. a. auch anhand von Verhaltensregelmäßigkeiten erkennbar wird. Schließlich ist auch anzunehmen, dass Rechtfertigungen in der Praxis v. a. seitens der Lehrkräfte eher selten zu beobachten sind, da sie u. a. als (öffentlicher) Ausweis von Schwäche gelten könnten; damit also eine solche nicht-beobachtbare Norm (lehrer*innenseitige Autorität) eine beobachtbare Normentäußerung (Rechtfertigung) ‚unterdrückt‘.

¹³ So tritt bspw. in der Enttäuschung als Ausdruck einer „basalen Form von Normativität“ (Möllers 2015: 406) eine alternative Möglichkeit hervor, indem das Eingetretene negiert und so implizit auf die Affirmierung einer Alternative verwiesen wird. Sanktionen wiederum verweisen sowohl auf normbrechende Vorstellungen als auch auf die der Sanktion zugrundeliegenden Vorstellung, deren alternative Möglichkeit in der Sanktion angezeigt wird (vgl. auch Möllers 2015: 171ff.).

Allerdings ergeben sich neben dem Spekulativen weitere Schwierigkeiten in Bezug auf implizite normative Vorstellungen. Denn dass implizite normative Vorstellungen, die unabhängig vom Verständnis des Impliziten irgendwie hervortreten müssen, um empirisch erfassbar zu sein, besonders in Spannung zur Praxis erkennbar werden, erscheint naheliegend, allerdings auch ungenügend zu sein. So sind in Routinen, Wiederholungen, Verhaltensregelmäßigkeiten (vgl. Abschnitt 1.1) und stillschweigenden Tolerierungen (vgl. Loer 2008: 175) oder Nichtreaktionen auf bestehende (implizite) normative Vorstellungen Reproduktionen bzw. Etablierungen und Normalisierungen dieser eingelagert (vgl. ebd.), die gerade nicht in Spannung hervortreten und deren Zuordnung sowohl eine prozedural-diachrone Perspektive als auch stark theoretische ‚Leistung‘ erfordert. Zudem ergibt sich eine weitere Schwierigkeit durch den Zusammenhang zum Expliziten, das je nach Datensorte unterschiedlich erfasst wird. Während in Interaktionen, zu denen auch das kokonstruktive Interviewen in je nach Interviewform variierender Qualität und variierendem Ausmaß zählt, implizite normative Vorstellungen (v. a. in Beobachtungen) jenseits des Expliziten in den Fokus rücken können, können in Texten, also in Interviewtranskripten, die in der Regel nur (sprachliche) Aussagen erfassen, implizite normative Vorstellungen nur über das Sprachliche (und/oder Materialisierte) erfasst werden. Implizit ist dann u. a. das, was dem Expliziten zugrunde liegt, aus ihm hervorgeht und mit ihm zusammenhängt. Wenn also bspw. etwas als Gegebenes, also als ‚So-seiendes‘, ausgewiesen wird – bspw. bei Gruppenvorstellungen von der Klasse (s. Abschnitt 3.2.1) –, dann kann dem genauso eine implizite Vorstellung vom zu Seiendem zugrunde liegen, die bspw. anhand der funktionalen, diskursiven Stellung zum Expliziten erkennbar wird, wie es auch bei Verweisen auf Möglichkeiten oder Wertungen von Abweichungen des als gegeben Markierten der Fall ist. Damit sollen jedoch keineswegs Relationierungen zwischen impliziten und expliziten normativen Vorstellungen im Diskurs und seinen Praktiken vorab determiniert werden. Sprachphilosophischen Prämissen etwa, die explizite Normen als Hervorholen impliziter Praktiken (im Sprechen) bestimmen (vgl. Schneider 2005f.: 17f.), wird sich nicht angeschlossen, da zum einen implizite Normen gemäß einer solchen Annahme bei ausbleibender Explikation kaum oder gar nicht rekonstruiert werden könnten und zum anderen explizierte Normen kein bloßes Abbild impliziter Normen sind, sondern eine neue (evtl. auch ihnen widersprechende) Konstruktion im praktischen Vollzug sein können. Einer explizit gemachten Enttäuschung eine zugrundeliegende, implizit bestehende Erwartung zuzuschreiben, die sich vom Vollzug separieren lässt, wäre spekulativ. Und eine Enttäuschung, die sich nonverbal mimisch und gestisch äußert, geht nicht in einer mit dieser zusammenhängenden explizit gemachten Erwartung auf, sollte diese überhaupt vollzogen werden.

Mit dem Begriff der Vorstellung, insbesondere der normativen Vorstellung, auf dem hier der Fokus liegt, wird somit versucht, einen offenen und doch fokussierten Zugang zu einem sowohl bislang kaum erforschten als auch sich in heterogenen Diskursen erstreckenden Untersuchungsgegenstand zu leisten. Neben der Möglichkeit, die pluralen Konstruktionen, wie sich die Schulklasse zu einem Gegenstand der Vorstellung entfaltet – bspw. in distanzierter, aber auch sehr konkreter, in affirmierender, aber auch objektivierender Weise, in explizierter, aber auch impliziter Weise –, zu rekonstruieren, kann sich mit dem Begriff potenziell von einer pädagogisch-programmatischen Normativität wie auch von zu starken gegenstandsbezogenen Verengungen, wie sie etwa mit einem Fokus auf ‚rein‘ pädagogische Normen einhergehen, abgegrenzt werden. Von Interesse ist zwar auch, wie die Schulklasse als Gegenstand in und durch Vorstellungen pädagogisiert wird, mit einem relativ ‚offenem‘ Vorstellungsbegriff soll aber die Problematik umgangen werden, Pädagogisches relevant zu machen, wo es aus Sicht der Akteure – bspw. gegenüber unterrichtsrelevanten Erwartungen im engeren Sinne (vgl. Drope/Rabenstein 2021) – möglicherweise gar nicht von Relevanz ist. Dies bedeutet auch, nicht anderen sozialen Ordnungen (bspw. unterrichtliche, pädagogische, schulorganisatorische u. a.) von vorneherein Vorstellungen zuzuschreiben, die sich aus den Eigenlogiken ‚ihrer‘ Ordnungen ableiten, noch Vorstellungen, die sich dem ‚Pädagogischen‘ vermeintlich entziehen, von vorneherein als ‚unpädagogisch‘ auszuklammern (vgl. auch Budde/Eckermann 2021: 10), um damit womöglich deren sinnkonstituierende Zusammenhänge aus dem wissenschaftlichen Aufmerksamkeitsfokus auszuschließen. Schließlich wird sich davon ausgehend und angesichts einer Kontingenz von Vorstellungen von einer gegebenen Stabilität oder Kategorisierbarkeit dieser distanziert und die Perspektive darauf gelenkt, wie durch wen etwas zum Gegenstand der Vorstellung gemacht wird. Damit eröffnet sich ein Anschluss insbesondere zu Methodologien, die auf die performative, kontingente Hervorbringung von diskursiven Praktiken und mit ihnen verschränkte Positionierungen fokussieren.

2 Methodologie

Ausgehend von einer theoretischen Bestimmung normativer Vorstellungen in Kapitel 1 wird im Folgenden das methodische Vorgehen einer Analyse diskursiver Praktiken näher erläutert und in Zusammenhang zu normativen Vorstellungen gesetzt. Anschließend werden in einem zweiten Abschnitt die drei fokussierten Diskurse – der Spezial-, Inter- und situative Diskurs – und die dazugehörigen, in dieser Studie rekonstruierten Datensorten jeweils näher erläutert.

2.1 Analyse diskursiver Praktiken

In diesem Abschnitt wird zunächst betrachtet, wie sich die im vorangegangenen Abschnitt theoretisierten normativen Vorstellungen, deren Hervorbringungen in Diskursen zu Schulklassen zentrales Thema dieser Studie sind, zu vorliegenden Methodologien, die auf diskursive Ordnungen fokussieren, relationieren lassen. Skizziert werden knapp zwei alternative empirische Zugangsweisen zu Diskursgegenständen sowie ihre Vor- und Nachteile, um darauffolgend das methodische Vorgehen dieser Studie zu erläutern.

Vereinfachend lassen sich zwei verschiedene, sich grundsätzlich nicht ausschließende Annahmen über das *Verhältnis von normativen Vorstellungen und diskursiven Ordnungen* unterscheiden. So lassen sich zum einen normative Vorstellungen in Verhältnis zu (gesetzten) diskursiven Ordnungen¹⁴ setzen, indem jene bspw. die Ordnungen mithervorbringen und diese wiederum die normativen Vorstellungen stabilisieren, verändern oder neu herstellen (vgl. auch Kollmorgen 2014: 266; ähnlich auch Forst/Günther 2011: 18ff.). Der Sinn von rekonstruierten normativen Vorstellungen wird in dieser Sichtweise durch die diskursive Ordnung generiert. In Bezug auf die obigen Reflexionen lassen sich Abweichungen von Normen und normativen Vorstellungen dann bspw. wie in etablierten Diskursanalysen, die wie etwa die Wissenssoziologischen Diskursansätze „Texte, Praktiken oder Artefakte nicht als Produkte ‚subjektiver‘ oder ‚objektiver‘ Fallstrukturen, sondern als materiale Manifestationen gesellschaftlicher Wissensordnungen“ (Keller 2011: 78, Hervorhebungen im Original) rekonstruieren, aus einer diskursiven Ordnung heraus bestimmen, indem von einer solchen ausgehend Spannungsverhältnisse zwischen dieser Ordnung und normativen Vorstellungen in der beobachteten Praxis identifiziert werden.

¹⁴ Auf den im Rahmen diskursanalytischer Verfahren denkbaren Begriff ‚normative Ordnung‘ wird hier verzichtet, um Verwechslungsirritationen mit dem aktuellen und prominenten, allerdings stärker normativ ausgerichteten Projekt der Frankfurter Schule (vgl. Forst/Günther 2011, 2021) zu vermeiden. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass sich die Abstinenz dieses Diskurses und Konzepts in den Erziehungswissenschaften sowohl mit einer mangelnden Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaften mit Normen als auch einer fehlenden Präsenz der Pädagogik und Erziehungswissenschaften in soziologischen, philosophischen (Norm-)Diskursen erklären lässt (vgl. auch Prengel 2015: 276).

Zum anderen lässt sich ein Diskurs aber auch als „operative und situierte Praxis des Strukturierens und Ordners von Sinn“ (Wrana 2015: 121) betrachten, um auf die Herstellung von Ordnungen (und Normen) sowie Subjektivitäten im Vollzug von diskursiven Praktiken und Fragmenten zu fokussieren (vgl. Wrana 2015). Diskurs und Praktik sind dann als Einheit zu begreifen (vgl. Rabenstein et al. 2020: 189; Fn. 1) – „als Herstellungsfunktion eines Bündels von Beziehungen“ (Wrana 2006: 126) auf verschiedenen Ebenen (dazu ebd.) –, die über bloße Äußerungen hinausgeht, sich aber dennoch durch diese rekonstruieren lässt. Abweichungen werden aus dieser Perspektive dementsprechend bspw. nicht ausgehend von einem (implizit) gesetzten Ordnungsmaßstab, sondern anhand von Relationierungen in der Praxis als im Vollzug selbst herstellend betrachtet. Normative Vorstellungen können demnach als diskursive Praktiken verstanden werden,¹⁵ durch deren Zusammenhänge, Brüche und Spannungen Ordnungen und auch Unordnungen hervortreten. Abweichungen und Destabilisierungen von Ordnungen werden in der Praxis verortet und anhand dieser rekonstruiert – bspw. anhand von Enttäuschungen oder konstruierten Handlungs- und Strukturierungserfordernissen, die auf implizite Ordnungen schließen lassen (s. Abschnitt 1.3).

In den Blick fallen anhand der Gegenüberstellung auch *Vor- und Nachteile der Zugangsweisen* (zu diskursiven Gegenständen) für eine empirische Erforschung normativer Vorstellungen. Von vorhandenen diskursiven Ordnungen auszugehen hat den Vorteil normative Vorstellungen in Bezug zu Ordnungen setzen zu können, die den Beobachter*innen in der Empirie nicht unmittelbar zugänglich sind. Auch lassen sich Vorstellungen in Relation zur Subjektpositionierung innerhalb einer bestehenden diskursiven Ordnung setzen. Zugleich wird aber kaum die Kontingenz normativer Vorstellungen berücksichtigt, die diskursive Ordnungen nicht nur fragil macht, sondern auch Unordnungen hervorbringt. Ein performatives Verständnis, das auf normative Vorstellungen im praktischen Vollzug fokussiert, kann dagegen potenziell die zeitliche Veränderung von normativen Vorstellungen auch über den reinen Vollzug hinaus sowie deren Inkonsistenz, Komplexität und Kontingenz in den Blick nehmen. Empirische Forschung kann sich hier diskursiven Gegenständen annehmen, ohne deren Logiken vorab zu determinieren und strukturieren. Zugleich kann bei einem alleinigen Fokus auf Herstellungen im Vollzug nur das Beobachtbare als geltend betrachtet werden (vgl. auch Möllers 2015: 437f.), aber nicht das Verhältnis zwischen dem empirisch unmittelbar Zugänglichen und dessen begleitenden Diskursen (vgl. auch Wrana 2012: 198) und Normen berücksichtigt werden. Auch vom theoretischen Standpunkt (s. Abschnitt 1.1/1.2) aus lässt sich kritisch betrachten, dass Normen jede Stabilität genommen wird, indem sie nicht angewendet, sondern permanent neu hergestellt werden. Damit wird es auch schwierig, verschiedene (beobachtbare) normative Vorstellungen in Zusammenhang zueinander zu bringen bzw. voneinander abzugrenzen, da sie nur im jeweiligen Vollzug zu verorten sind.

Diese Vor- und Nachteile vergegenwärtigend werden in der vorliegenden Studie aus einer *integrativen Perspektive* beide Zugangsweisen zu Diskursgegenständen genutzt, indem einerseits von bestimmten Diskursen ausgegangen wird, die sich voneinander unterscheiden und die jeweils durch eigene Logiken bestimmt sind. Das Verständnis und die Unterscheidung dieser Diskurse werden ebenso wie die in der folgenden Analyse betrachteten Datensorten in Abschnitt 2.2 erläutert und begründet. Andererseits wird entsprechend der Zugangsweise einer Analyse diskursiver Praktiken von Fragmenten und Praktiken ausgegangen (in verschiedenen Diskursen), die u. a. eigene (normative) Vorstellungen, Subjektpositionierungen, (Un-)Ordnungen und Relationierungen herstellen und sich nicht vollends durch die Diskurse, denen sie zugehören oder die sie begleiten, determinieren lassen. Um die Vielfalt normativer Vorstellungen im Rahmen unterschiedlicher Diskurse zu analysieren – in Textfragmenten¹⁶ und Interviewpraktiken

¹⁵ Beiträge, die sich mit der Normativität von (diskursiven) Praktiken genauer beschäftigen, liegen kaum vor (ausgenommen z. B. Rouse 2007; Wagenknecht 2020). Rezipiert man (interdisziplinäre) wissenschaftliche Literatur, die sich mit Praktiken im weiteren Sinne beschäftigt, fällt eine überaus heterogene Thematisierung von Normen auf. So werden diese als die Praxis rahmend (vgl. Fritzsche 2015: 188), die Praxis konstituierend und sich durch diese gleichzeitig aktualisierend bzw. verändernd (vgl. Pritzlaff/Nullmeier 2009: 17f.; auch Fritzsche 2015: 175; Wagenknecht 2020: 264; Schneider 2005: 18f.), die Praxis im Vollzug verändernd (vgl. Amling/Geimer 2016), sich in der Praxis explizit äußernd (vgl. Brandom 2000 aus Schneider 2005: 17f.), oder nicht als die Praxis bedingend, sondern erst als durch die Praxis selbst hervorgebracht (vgl. Rouse 2007), bestimmt.

¹⁶ Trotz eines starken Fokusses auf Texte in der diskursanalytischen Forschung wurde sich mit der Frage, welche wie verstandenen genuinen „Textnormen“ (Kesselheim 2015; Möllers 2015: 286) bestehen, bislang kaum auseinandergesetzt. Grundsätzlich lassen sich die hier vorgestellten Reflexionen und Modifizierungen von Normen bzw. normativen Vorstellungen z. T. auch auf Texte übertragen, allerdings sind dabei spezifische Differenzen zu berücksichtigen. So ist das Auftreten normativer Vorstellungen im Sprechen eines im Vollzug dieses Sprechens, während ein Text von einem*r Autor*in produziert wird und in die bzw. der Schreibpraktik selbst bestimmte normative Vorstellungen zu verschiedenen Zeitpunkten und in verschiedenen Situationen einfließen, de(kon)struiert oder aktualisiert werden können. Mit der Materialisierung des

(s. Abschnitt 2.2) –, werden diese daher analytisch anhand von Aspekten erschlossen, die sich an einer Analyse diskursiver Praktiken orientieren. Diese bietet im Kontext der Fragestellung dieser Studie den Vorteil, mit wenig Vorannahmen fokussiert vorzugehen und verschiedene Diskurse und Datensorten analysieren zu können; allerdings mit der (starken) Einschränkung, entsprechend den Datensorten (s. ebd.) nicht das Materielle mitzuberücksichtigen (vgl. Hillebrandt 2015; Schäfer/Daniel 2015: 43f.). Zudem wird in dieser Studie entsprechend der methodologischen Erörterungen und Reflexionen nicht der Anspruch erhoben, anhand dieser Aspekte sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht eine umfängliche Erschließung der Normen und normativen Vorstellungen zu leisten. Fragen nach dem ‚Warum‘ des Rekonstruierten (vgl. Schäfer/Daniel 2015), die außersoziale Räume (vgl. Hillebrandt 2015: 16) betreffen, werden ebenso wenig erfasst wie normative Vorstellungen außerhalb der analysierten Diskurspraktiken. Inwiefern bestimmte normative Vorstellungen relevant sein könn(t)en, die nicht unmittelbar beobachtbar sind, kann damit zwar nicht angemessen beantwortet werden, ausgehend von den Überlegungen zur Kontingenz von normativen Vorstellungen kann aber durch ein Inbezugsetzen zwischen den Diskursen betrachtet werden, was über mögliche Nichtaktualisierungen (vgl. Rabenstein et al. 2020: 194) hinaus grundsätzlich nicht thematisiert wird bzw. nicht thematisierbar gemacht wird. Dazu dient statt eines systematischen Verfahrens ein erster, möglichst offener Zugang zum Diskursgegenstand ‚Schulklasse‘, der anhand eines analytischen Rahmens und heuristischen Instrumentariums (Wrana 2015: 125) fokussiert wird. Daher variieren auch die analytischen Aspekte und das methodische Vorgehen je nach Diskursform bzw. Datensorte (s. Abschnitt 2.2).

Die folgende Analyse beschränkt sich auf einige Aspekte von diskursiven Praktiken und Fragmenten.¹⁷ Während der *prozedurale und zeitliche Aspekt* nur im situativen Diskurs berücksichtigt wurde (s. Abschnitt 2.2.3), indem entsprechend einer Verkettung von Vorstellungen und Positionierungen auch die situative Einbettung sprachlicher Praktiken im Kontext vorangehender oder folgender Sprechakte (Wrana 2015: 121) betrachtet wird, steht in allen Analysen v. a. der *figurative Aspekt* (vgl. ebd.) im Vordergrund. D. h. es wird v. a. die Frage gestellt, wie die ‚Schulklasse‘ zu was für einem Gegenstand welcher Vorstellungen in den jeweiligen Diskursen gemacht wird und wie die jeweiligen Vorstellungen bzw. mit ihnen eröffneten und hervortretenden Normen legitimiert werden. Dieser Aspekt wird insofern in den Diskursen unterschiedlich erschlossen, als im wissenschaftlichen und programmatischen Diskurs (s. Abschnitt 2.2) zunächst in den Hauptteilen die (quasi als) ‚rhetorisch-oberflächensemantisch‘ (vgl. Busse 1997) zu bezeichnenden Figuren analysiert werden (vgl. ebd.). D. h. es werden Beiträge, die um bestimmte Topoi und explizite Begriffe von Schulklassen im Diskurs kreisen, analytisch betrachtet. Dabei wird zwar davon ausgegangen, dass diese Figuren bzw. Topoi als explizite Gegenstände an der Oberfläche der Texte (vgl. ebd.), die als Diskursfragmente im jeweiligen Diskurs auftreten, den jeweiligen Diskurs prägen (können). Die sich anhand dieser rhetorischen Figuren ‚entfaltenden‘ normativen Vorstellungen (v. a. im programmatischen Diskurs) und Modellierungen (v. a. im wissenschaftlichen Diskurs) gehen in ihrer potenziellen Heterogenität und in ihrem (normativen) Gehalt aber nicht in einer einfachen Zuordnung zu den jeweiligen expliziten Figuren auf. Die Beobachtung eines Auftretens bestimmter differenter Topoi in Diskursen ist somit nicht Ergebnis, sondern Ausgangspunkt der Analyse.

Im situativen alltagsbasierten Diskurs der interviewten Lehrkräfte (s. Abschnitt 2.2.3) werden dagegen im Hauptanalyseteil Figuren herausgearbeitet, die als diskursive Regelmäßigkeiten innerhalb des Interviewmaterials und als unabhängig von der rhetorischen Intentionalität zu verstehen sind (vgl. ebd.). Während also bspw. die ‚Klasse als Gruppe‘ als solche im wissenschaftlichen und programmatischen Diskurs explizit gemacht wird, wird im situativen Diskurs die Figur der ‚sich selbst affirmierenden Klasse‘ (s. Abschnitt 3.3.1.3) nicht als eine solche explizit gemacht, sondern lediglich analytisch erschlossen.

Schließlich steht der *positionale Aspekt* (Wrana 2015: 121), d. h. wie und als was Klassenlehrkräfte im Rahmen diskursiv normativer Vorstellungen entworfen und positioniert werden bzw. sich selbst positionieren, im Vordergrund der Analysen. Mitberücksichtigt werden hier auch die oben (in den Abschnitten 1.2/1.3) thematisierten (Selbst-/Fremd-)Autorisierungspraktiken impliziter und expliziter Form, sodass gefragt wird, zu was sich Klassenlehrkräfte (auch im Sinne eines Geltungsanspruches) selbst ermächtigen, wenn sie normative Vorstellungen formulieren (Herstellung von Normen u. a.) und sich zudem in

Textes geht zudem eine andere Qualität von normativen Vorstellungen einher, indem sie Fixierung, Vervielfältigung und Distanz zur Praxis ermöglicht (vgl. auch Möllers 2015: 286ff.) und andere gestalterische, textspezifische Normen relevant werden (vgl. Kesselheim 2015). Im Rahmen dieser Studie wird allerdings weniger auf die Eigenlogik von Textnormen fokussiert, sondern ausgehend von den empirischen Ergebnissen wird abschließend gefragt, in welches Verhältnis sich die verschiedenen diskursuspezifischen Texte zueinander setzen lassen (s. Abschnitt 4.1).

¹⁷ An dieser Stelle wird nicht detaillierter auf die Methodik eingegangen. Ausführlicher dazu Wrana (2015).

bzw. zu diesen positionieren (Ingeltonsetzung der Normen u. a.), welche Autorisierungen (als legitim) vorausgesetzt oder von ‚anderen‘ mobilisiert werden oder auch, inwiefern die explizite Hervorhebung von (Selbst-)Autorisierungen Ausdruck von Fragilität oder Kontingenz der normativen Vorstellungen ist. Denn insofern sowohl durch bzw. in Vorstellungen heterogene Positionierungen aufgerufen werden als auch heterogene Vorstellungen innerhalb von Äußerungen auftreten können, sind Positionierungen (besonders im situativen Diskurs) potenziell kontingent.

An dieser Stelle ist allerdings nochmals zu betonen, dass diese Methodik lediglich als ein analytischer Rahmen fungiert, der es ermöglichen soll, verschiedene diskursive Fragmente und Praktiken empirisch zugänglich zu machen. Daher variieren auch die als heuristisch zu verstehenden und hinsichtlich der jeweiligen Diskurse und Datensorten modifizierten Fragen für die Analysen, die immer nur einzelne Aspekte von Diskursen als komplexen Beziehungsgefügen erfassen können (s. Abschnitt 2.2).

2.2 Diskurs- und Datensorten

An die vorherigen Erläuterungen anknüpfend, soll im Folgenden vom dieser Studie zugrundeliegenden Diskursverständnis ausgehend erläutert werden, anhand welcher Datensorten was für ein Diskurs rekonstruiert wird. Ebenfalls wird in den folgenden Unterabschnitten jeweils auf die methodischen Modifikationen und analytischen Fokussierungen eingegangen, die sich am Vorgehen einer Analyse diskursiver Praktiken (s. Abschnitt 2.1) orientieren, aber je nach Diskursform und Datensorte variieren. Aus einer Perspektive, die auf Diskurspraktiken fokussiert (s. ebd.), lässt sich dabei ein Diskurs beschreiben als ein sich in Praktiken vollziehendes komplexes Beziehungsgefüge verschiedener Ebenen (vgl. Wrana 2006: 122f.), die es unplausibel machen von *dem* Diskurs zu sprechen. So zählen bspw. zu diesen Ebenen der Umfang der Texte einer Datensorte (Transkripte, Literaturbeiträge u. a.), Äußerungen und Äußerungsakte, Akteure, diskursive Strategien und Figuren sowie analytisch hervortretende und mit Sinn zugeschriebene Ordnungen. Aus methodischer und forschungspragmatischer Sicht kann es aber trotz dieser Komplexität und Uneinheitlichkeit diskursiver Ebenen hilfreich zu sein, vorab von verschiedenen Diskurslogiken auszugehen und einen Analyserahmen, der auf diskursive Praktiken fokussiert, an diese anzupassen.

So fand in Anschluss an Foucaults Diskurstypen (vgl. Willems 2008: 148f.) v. a. durch Jürgen Link im Laufe der Diskursforschung eine zunehmende Ausdifferenzierung von Diskurstypologien statt, die mit system- und feldtheoretischen Differenzierungsannahmen korrespondiert. Datensorten, die in der folgenden Analyse betrachtet werden, werden daran anknüpfend analytisch durch die (gängige) Differenzierung zwischen wissenschaftlichem Spezial-, programmatischem Inter- und situativem Alltagsdiskurs gerahmt (vgl. Link 2013: 11; Waldschmidt et al. 2007; Wunder 2018: 37ff.).

Eine solche deduktiv gesetzte Unterscheidung relativiert zwar das Vorgehen einer Analyse diskursiver Praktiken¹⁸ und subsumiert z. T. sehr heterogene Datensorten unter einen Diskurs, die dementsprechend Abweichungen zwischen den analytischen Herangehensweisen an die Diskurse plausibel machen. Zudem wird damit potenziell eine Autonomie der Diskurse (vgl. Wrana 2015: 129) suggeriert, die einer anzunehmenden praktischen Verflochtenheit nicht entspricht. Allerdings wird eine solche deduktive Unterscheidung hier dennoch aufrechterhalten und übernommen, da sie zum einen ein differenziertes Vorgehen ermöglicht. Bspw. wird mit dem Interdiskurs von „Entdifferenzierung“ (Wunder 2018: 76) eingegangen und damit der Eindruck einer Autonomie des Diskurses abgeschwächt, was mit den hier ausgewählten Datensorten gut analytisch vereinbar ist. Zum anderen ermöglicht die Heterogenität der hier erhobenen Datensorten – im Gegensatz zu den meisten Diskursanalysen, die nur auf jeweils einen Diskurs oder eine Datensorte fokussieren (vgl. Keller 2011: 80; auch Moldenhauer et al. 2020: 33)¹⁹ –, die verschiedenen Diskurse in Bezug zueinander zu setzen. Damit ist es nicht nur möglich,

¹⁸ Entsprechend dieser Perspektive müssten die Praktiken zunächst u. a. auf „Selbstdarstellungen“ (Willems 2008: 158) und ‚Eigenleistungen‘ der Texte (Kesselheim 2015: 120) analysiert werden, um schließlich induktiv gemeinsame Eigenlogiken und Regeln im Sinne einer Datensorte zu erarbeiten. Angesichts des Anspruchs dieser Studie, mehrere, heterogene Diskurse zu analysieren, lässt sich ein deduktives Vorgehen nicht vermeiden. Die Zuordnung insbes. von wissenschaftlich fundierten, aber dennoch präskriptiven Publikationen zu einem Diskurs erfolgte dabei zwar nicht kriteriengeleitet, aber in Orientierung an den Autor*innen (Wissenschaftler oder Lehrkraft bspw.), dem Gestus, Aufbau, Argumentationsstil, Publikationsformaten, Verweisen und (methodischen) Vorgehen der Beiträge.

¹⁹ Als Ausnahme wäre hier im schulischen Forschungszusammenhang die Studie von Wunder (2018) zu nennen, der ebenfalls drei verschiedene Datensorten und Diskurse untersucht, einer skizzenhaften Inbezugsetzung dieser allerdings weniger als vier Seiten einräumt.

Gemeinsamkeiten und „Praxiszusammenhänge“ (Keller 2011: 81) zwischen den Diskursen aufzuzeigen, sondern auch „das Nicht-Sichtbare und Dethematisierte herauszuarbeiten sowie die Brüche und ‚Umarbeitungen‘ in ihrem Gebrauch zu rekonstruieren“ (Wrana et al. 2014: 230), und somit auch „textidealistische Fehlschlüsse“ (Keller 2011: 81) zu vermeiden. Denn „[p]ädagogische Weltbilder als Gestaltungskräfte“ (Fend 2008: 195) für die pädagogische Praxis können sich zwar auch in wissenschaftlichen und programmatischen Diskursen konstituieren und dort verhandelt werden, sie stellen damit aber ‚nur‘ Angebote für die Praxis zur Verfügung. Im Folgenden werden die drei Diskurse bzw. Datensorten, das mit ihnen modifizierte methodische Vorgehen und das Sampling kurz näher erläutert.

2.2.1 Der wissenschaftliche Diskurs (Spezialdiskurs)

Als erstes wird der wissenschaftliche Diskurs zu Schulklassen untersucht. Dabei stellt ein solcher Diskurs einen *Spezialdiskurs* (z. B. Link 2013: 11) dar, der entsprechend der Logik des wissenschaftlichen Systems auf „Eindeutigkeit, spezielle Definition der Begriffe, Dominanz der Denotation“ (ebd.) zielt.²⁰ Die in diesem Diskurs analysierten Beiträge und Bücher können dabei als „Fragmente einer diskursiven Praxis“ (Moldenhauer et al. 2020: 36) verstanden werden, in deren Aussagen und Äußerungen Vorstellungen von dem, was die Schulklasse ist bzw. wie sie entsteht, und z. T. auch (implizit) davon, wie sie sein soll, auftreten. Diese können sich zu (lokalen) (Un-)Ordnungen verdichten und Sinn generieren.²¹ Ebenfalls rekonstruieren lassen sich im Rahmen der Vorstellungen von Schulklassen Positionierungen und Entwürfe von Klassenlehrkräften, die ebenfalls mit den normativen Vorstellungen von Schulklassen (figurativer Aspekt) mitlaufen können. Im Unterschied zu den anderen beiden Diskursen gehen die analysierten Texte aber nicht von Praktiker*innen, also z. B. Lehrkräften, aus, sondern von Wissenschaftler*innen. Diese entwerfen sich damit in der Betrachtung von Lehrkräften nicht selbst, sondern machen sie zu Gegenständen ihrer Betrachtung. Der wissenschaftliche Spezialdiskurs nimmt zudem insofern eine hybride Stellung ein, als der Autor dieser Studie sowohl Betrachter als auch Teil dieses Diskurses ist. Daher erfolgen im Gegensatz zu den Rekonstruktionen der anderen Diskurse Bewertungen sowie Versuche, einzelne Ergebnisse der Analyse nutzbar für das eigene Verständnis und die eigene Forschungsperspektive auf normative Vorstellungen von Schulklassen zu machen. Fragen, die sich aus der Analyse ergeben, werden dementsprechend im Sinne von Analysefragen vereinzelt bei den darauffolgenden empirischen Rekonstruktionen berücksichtigt.

Im Spezialdiskurs wurden *drei Modellierungen* herausgearbeitet, die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Schulklasse (frühestens) seit den 1950ern präsent sind. In diesem Diskurs, bei denen die Schulklasse anhand rhetorischer Figuren bzw. Topoi (s. Abschnitt 2.1) begrifflich erfasst und beschrieben wird, wird eine Heterogenität an wissenschaftlichen Modellierungen von Schulklassen erkennbar, anhand derer die Schulklasse als Gegenstand in unterschiedlichem Maße und in unterschiedlicher Weise theoretisiert und empirisiert wird. Trotz dieser Präsenz gibt es nur einzelne Rezeptionen und z. T. auch skizzenhafte Analysen dieser Modellierungen (z. B. Apel 2002; Klaas 2013; Ulich 1974). Eine umfassende Rekonstruktion dieses Diskurses zu Schulklassen oder Literaturüberblicke waren nicht zu finden. Unter den Modellierungen wurde die Literatur subsumiert, die insofern einem theoretischen Erkenntnisinteresse folgt, als dass (implizit) ein Anspruch zur Erklärung von Schulklassen erhoben wird, der über die Erfassung einzelner empirischer Prozesse hinaus abstrahiert. Dabei wurden vereinzelt auch dann empirische Studien rezipiert, wenn diese zum Verständnis des theoretischen Zugangs beitragen oder die theoretischen Ansätze mit einem empirischen Vorgehen eng verknüpft bzw. methodologisch ausgerichtet sind wie v. a. bei Netzwerkansätzen. Drei wissenschaftliche Modellierungen, die auch gegenwärtig noch im (theoretischen) Forschungsdiskurs zu Schulklassen dominant und relevant sind,²² wurden anhand bestimmter Fragen (s. Einleitung zu Abschnitt 3.1) analysiert. Diese sind (1) gruppentheoretische, (2) systemtheoretische, (3) netzwerktheoretische Modellierungen.

Angesichts der z. T. schwer überschaubaren Menge an Beiträgen innerhalb der verschiedenen Modellierungen wurde nur ausgewählte Literatur analysiert – die Auswahl orientierte sich an der Relevanz,

²⁰ Ob der Diskurs auch auf „möglichst Beseitigung aller Uneindeutigkeiten und Konnotationen mit dem Idealtyp der mathematischen Formel“ (Link 2013: 11) abzielt, lässt sich in Frage stellen. Dies mag noch auf die evidenzbasierte Bildungsforschung zutreffen, v. a. aber poststrukturalistische Ansätze dürften sich von dieser Charakterisierung distanzieren.

²¹ Die konkreten heuristischen Fragen, die je nach Diskurs modifiziert wurden, werden in den Einleitungen zu den jeweiligen Analysen dargestellt.

²² Dies gilt auch für gruppentheoretische Zugänge, deren Präsenz und Relevanz zwar seit den 1990er-Jahren abnahm – wie auch grundsätzlich in den Sozialwissenschaften –, hinsichtlich der Erklärungen von Schulklassen aber bis zur Gegenwart anhält.

d. h. worauf sich oft bezogen wurde im Diskurs, aber auch an der Heterogenität, d. h. welche unterschiedlichen Ansätze sich ausmachen lassen, und der Fokussiertheit auf die Schulklasse als eigener Gegenstand. Die betrachteten Modellierungen stellen zudem nur eine Auswahl dar. So liegen bspw. auch Figuren vor, die die Schulklasse als „Peer-Öffentlichkeit“ (Köhler 2012), „interaktive Ordnung“ (z. B. Vanderstraeten 2001) oder ‚Gemeinschaft‘ beschreiben. Die Auswahl der Modellierungen lässt sich jedoch (auch forschungspragmatisch) damit begründen, dass sich die wissenschaftlichen Beiträge trotz ihrer Heterogenität recht eindeutig den jeweiligen Modellierungen zuordnen lassen²³ und v. a. hinsichtlich ihrer Erklärungen und Gegenstandskonstruktionen von Schulklassen gut in Bezug zueinander setzen lassen (s. Einleitung zu Abschnitt 3.1/Abschnitt 3.1.4.1).

2.2.2 Der programmatische Diskurs (Interdiskurs)

Neben dem Spezialdiskurs wird auch der Interdiskurs zur Schulklasse fokussiert. Interdiskurse sind nach Link (2013) Ausdruck einer dem Spezialdiskurs „gegenläufige[n], entdifferenzierende[n], partiell reintegrierende[n] Tendenz der Wissensproduktion“ (ebd.: 11), die zur paradoxen Konstitution eines speziellen nicht speziellen Diskurses führt. Die darin enthaltenen Fragmente über Spezialgrenzen hinweg (ebd.: 12) können im Vergleich etwa zu systemtheoretischen Vorstellungen, die von in der Moderne immer weiter zunehmenden Ausdifferenzierungen der (gesellschaftlichen) Bereiche ausgehen, hybriden, liminalen und sich Eindeutigkeit entziehenden Diskursräumen, wie sie sich auch in der Pädagogik und populärwissenschaftlichen Literatur finden lassen (vgl. ebd.), angemessener Rechnung tragen.

Ziel ist auch hier eine Analyse diskursiver Fragmente. Anders aber als beim wissenschaftlichen Diskurs wird auf Wertungen im Sinne eines möglichst nicht-normativen Anspruchs und im Sinne einer Distanzierung gegenüber pädagogischer Praxis bzw. Programmatik verzichtet (s. Kapitel 1). Zudem wird sich stärker auf (explizite) normative Vorstellungen fokussiert, weil mit dem Interdiskurs eine Diskursform eines ‚präskriptiven Diskurses‘ vorliegt, der auf die Erfahrungsweitergabe und Instruktion innerhalb der Profession abzielt. Hierbei muss einerseits berücksichtigt werden, dass sich die Beiträge grob zwischen Erfahrungsberichten und ihrem Anspruch nach abstrakteren, wissenschaftlich fundierten und reflektierten Instruktionen unterscheiden lassen.²⁴ So sind einige eher als Ratgeber und in einem wissenschaftlich fundierten Gestus verfasst, indem auf eine allgemeine, über einzelne Erfahrung hinaus abstrahierende Geltung abgezielt wird. Dies geht oft einher mit einer Vermeidung der Ich-Form, um den vertretenen Standpunkt von persönlichen Erfahrungen abzugrenzen. Dementgegen können andere Beiträge als persönlich gemachte Erfahrungsberichte klassifiziert werden. Als kennzeichnend für diese Textsorte werden hier Selbstthematizierungen der Autor*innen und ihrer Perspektiven verstanden, in denen diese sich als in der Praxis Engagierte, Involvierte bzw. sich für ihre Schulklassen Interessierende sowie als Präsentierende von (positiven) Erfahrungen, die sie mit weiteren Lehrkräften teilen wollen, entwerfen. Diese Textsortenunterscheidung ist aufgrund der Heterogenität der Beiträge besonders bei der Analyse des Gemeinschaftsdiskurses relevant und wird dementsprechend vereinzelt bei dieser berücksichtigt und an den jeweiligen Stellen explizit gemacht.

Zum anderen ist allen Beiträgen aber gemein, dass sie von (ehemalig) im Feld selbst arbeitenden Autor*innen (v. a. als Ausbilder*innen oder Lehrkräfte)²⁵ verfasst wurden und in Form von Erfahrungs- und/oder Handlungswissen an Lehrkräfte adressiert sind. Damit werden Lehrkräfte nicht nur als etwas entworfen und im Rahmen der normativen Vorstellungen positioniert, sondern in zahlreichen Beiträgen

²³ Mit dem Begriff der ‚Klasse als Gemeinschaft‘ bspw. sind höchst inhomogene und z. T. diffuse Verwendungsweisen verbunden. So wird in Bezug auf Schulklassen der Gemeinschaftsbegriff, der sich in der Pädagogik (vgl. dazu Klaas 2013: 142f.; Magyar-Haas/Oelkers 2018: 66; Reyer 1999), aber auch in der Soziologie (vgl. Scherr 2013: 84; auch Gläser 2007: 82; zusätzlich Gertenbach et al. 2010: 61ff.) als analytische Kategorie aus verschiedenen Gründen bis jetzt nicht durchgesetzt hat, u. a. quantitativ-bildungswissenschaftlich als Variable (z. B. Gerullis 2015: 2; Krawinkel et al. 2017: 290), Konstrukt für ‚Klassenzusammenhalt‘ (z. B. Looser 2017) oder als Item zur Operationalisierung (vgl. auch Lewalter/Geyer 2009; Maschke/Stecker 2010: 139; Nicht 2013: 151) verwendet, sowie als Bezugskategorie von Inklusion (vgl. nur Bossen/Merl 2021) oder in einem heterogenen Gebrauch als analytische, kaum präzisierbare Kategorie in der qualitativen Forschung (z. B. Helsper 2006; Wulf 2018; Falkenberg 2013).

²⁴ Während Ratgeber und wissenschaftlich reflektiert auftretende Instruktionen gut dem Interdiskurs zuzuordnen sind, ließen sich Erfahrungsberichte auch dem situativen Diskurs zuordnen. Indem es sich aber um einen gemeinsamen (Geltungs-)Anspruch handelt, nämlich der Vermittlung und Weitergabe von Erfahrungen und Wissen *für* die Praxis, und beide Textsorten auch mitunter innerhalb einer Zeitschrift miteinander verknüpft auftreten, wurden beide Textsorten dem Interdiskurs zugeordnet. Dass hier beide Textsorten – Erfahrungsberichte und ‚professionelle‘ Instruktionen – mitberücksichtigt wurden, kann zudem damit plausibilisiert werden, dass mit dieser Hybridität eine vermutete Nähe bzw. Distanz zum wissenschaftlichen bzw. situativen Diskurs einhergeht und eine Inbezugsetzung damit begünstigt wird.

²⁵ Ausgenommen ist hiervon Mario Pilz, dessen berufliche Tätigkeit nicht ermittelt werden konnte.

entwerfen und positionieren sich die Lehrkräfte damit (implizit) auch selbst. Deutlich wird hier zudem eine ambivalente Perspektive dieser Literatur, nämlich aus der Praxis über die Praxis zu ‚sprechen‘. Anders aber als etwa bei direkten Gesprächen mit Akteuren in der Praxis scheint ein wesentliches Charakteristikum von Ratgebern etc. zu sein, sowohl in Bezug als auch Distanz zur Praxis ausgerichtet zu sein. Damit werden in diesen Datensorten u. a. auch Vorstellungen generiert, die in Reaktion und gleichzeitigem Kontrast bzw. Distanz zur Praxis mögliche spezifische, auch spannungsreiche Bearbeitungsressourcen darstellen und zudem mit einem Geltungsanspruch (vgl. dazu auch Krüger/Konrad 2019) in der entsprechenden Community einhergehen, und damit auch mit möglichen Legitimationen oder Rechtfertigungen. Interessant scheint die Beschäftigung mit dem programmatischen Diskurs dabei insofern zu sein, als die Schulklasse schon seit längerer Zeit einen wichtigen Stellenwert in der Praxisliteratur einnimmt,²⁶ diese auf dem Buchmarkt einen großen Abnehmerkreis findet (vgl. Krüger/Konrad 2019: 89; auch Keller 2008: 28ff.) und quantitative Studien darauf hinweisen, dass Ratgeberliteratur eine verbreitete externe Wissensquelle für Lehrkräfte darstellt (vgl. Rochnia/Trempler 2019: 134f.). Während in den letzten Jahren eine Vielzahl an diskursanalytischen Studien zu praxisinstructiven Zeitschriften erschienen ist (vgl. Moldenhauer et al. 2020: 33), wurde sich sowohl mit Rekonstruktionen des Klassendiskurses als auch damit, wie verschiedene Diskurse bzw. Datensorten miteinander zusammenhängen, nicht näher auseinandergesetzt.

Fokussiert werden (analog zum Spezialdiskurs) in dieser Analyse die folgenden drei Figuren – verstanden als Topoi und explizit gemachte Figuren von Schulklassen (s. Abschnitt 2.1) –, die den Klassendiskurs in der praxisinstructiven Literatur seit ca. zweieinhalb Jahrzehnten prägen und anhand derer normative Vorstellungen von Schulklassen analysiert werden: (1) die Klasse als Gruppe, (2) die Klasse als Gemeinschaft und (3) die Klasse als Team. Anders als beim wissenschaftlichen Diskurs, so hier der Eindruck, sind es (nur) *diese* drei Figuren, die den Klasseninterdiskurs dominieren. Weitere Figuren, die die Klasse (in dieser begrifflichen Kohärenz) als etwas Bestimmtes bezwecken oder verstehen, können als marginal gelten.

Die Literatur wurde dabei erstens hinsichtlich des Aspekts eines Bezugs zur Sek. I. (entsprechend dem Sampling des situativen Diskurses; s. Abschnitt 2.2.3), zweitens eines jungen Erscheinungsdatums und einer Inbezugsetzbarkeit zwischen den Figuren frühestens seit Mitte der 1990er, in denen Team-Vorstellungen erstmals prominent geworden sind (durch Mitschka 1997), und drittens der Relevanz, d. h. häufiger Bezugnahmen auf bestimmte Autor*innen bzw. Ansätze, ausgewählt. Zudem steht angesichts einer Fülle an praxisinstructiven Beiträgen zur Gestaltung von Schulklassen nur die Literatur im Vordergrund, die sich explizit auf die im Fokus stehenden oberflächensemantischen Figuren (‚Gruppe‘, ‚Gemeinschaft‘, ‚Team‘) bezieht. Analytisch wird v. a. auf den figurativen und positionalen Aspekt fokussiert; nicht berücksichtigt wurde dagegen die historische und zeitliche Dimension des Diskurses.²⁷

2.2.3 Der alltagsbasierte Diskurs (situativer Diskurs)

Der dritte Diskurstyp, der hier in den Fokus rückt, ist der situative Diskurs, auch Alltags- (Waldschmidt et al. 2007) oder Elementardiskurs (Link 2013: 13) genannt. Dieser wurde anhand qualitativer Interviews rekonstruiert, die als Diskurspraktiken verstanden werden, die über individuelle Deutungen hinausgehen, und als solche Aufschluss über (situativ) akzeptierte und „als gültig empfundene Wirklichkeiten“ (Wischmann 2016: 165) im Feld geben können. Dementsprechend unterscheidet sich der Diskurs nicht nur von den anderen beiden Diskurstypen hinsichtlich seiner Konsistenz und Strukturiertheit, sondern auch hinsichtlich seiner Handlungsrelevanz für Akteure, da sich hier zeigt, welche diskursiven, normativen

²⁶ In einem anderen Zusammenhang wäre zu fragen, inwiefern diese Diskurse und deren Entwicklung im Zusammenhang mit einem bestimmten Berufsbild von Lehrkräften stehen, an die schon seit längerem auch in der Bildungswissenschaft Ansprüche als Berater*innen gestellt werden (z. B. Hertel/Schmitz 2010; kritisch Griese 2009), die nicht nur selbst Probleme bearbeiten, sondern auch weiteren Akteuren Handlungsmöglichkeiten zur Bearbeitung dieser aufzeigen sollen. Der umfangreichen Ratgeberliteratur, ebenso wie auch präskriptiver bildungswissenschaftlicher Literatur, sind in dieser Hinsicht aber auch Potenziale möglicher Konfrontationen bzw. sogar Selbstrelativierungen inhärent, indem Lehrkräfte den Nutzen und die Kompetenz der Beiträge selbst einschätzen müssen bzw. können. Zudem scheint die praktische Wirksamkeit der evidenzbasierten bildungswissenschaftlichen Forschung begrenzt zu sein (vgl. Hinzke et al. 2020).

²⁷ Angemerkt sei hier, dass sich die betrachteten Beiträge sowohl hinsichtlich ihres Erscheinungsdatums als auch der praxisbezogenen Literatur, auf die in ihnen verwiesen wird, auf die letzten zweieinhalb Jahrzehnte beziehen und dabei keine zeitliche Reihenfolge zwischen den drei Figuren auszumachen ist. Gleichwohl gibt es schon deutlich länger pädagogische Diskurse, die mit dem Gemeinschafts- und Gruppenbegriff operieren, als Diskurse, die den Begriff des Teams verwenden, der aus dem englisch-amerikanischen Raum kommt sowie aus den leistungsbezogenen Kontexten Sport und Arbeit (vgl. WDG 1976; auch Alkemeyer/Bröckling 2018: 18).

Angebote (aus anderen Diskursen) „tatsächlich übernommen oder auch zurückgewiesen werden“ (Waldschmidt et al. 2009: 63). Die Interviews eignen sich dabei als Erhebungsform zur Rekonstruktion normativer Vorstellungen, weil mit der Interviewsituation raumzeitliche Distanzierungspraktiken von der Alltagspraxis ermöglicht werden. Anders als beim Interdiskurs werden Aussagen hier aber interaktiv und mündlich hergestellt. Damit erfolgt zum einen eine Ko-Konstruktion der (normativen) Vorstellungen und ihrer Prozeduralität zusammen mit den Interviewern, zum anderen wird die Materialisierung des Gesprochenen anhand der Transkription durch den Forschenden vollzogen.

Zur Rekonstruktion normativer Vorstellungen wurden fünf Klassenlehrkräfte von verschiedenen 5./6. Schulklassen an vier unterschiedlichen Schulen interviewt. Im Sinne der Anonymisierung wurden die Namen dieser Klassenlehrkräfte durch Buchstaben ersetzt (A-E). Ebenso wurden die Daten an einzelnen weiteren Stellen verfremdet, um eine Identifizierung der interviewten Lehrkräfte zu vermeiden. Die Interviews wurden mit zwei Klassenlehrkräften (B, C) von zwei Realschulklassen sowie mit drei Klassenlehrkräften (A, D, E) von drei gymnasialen Schulklassen geführt. Alle Interviews wurden online und halbstrukturiert durchgeführt. Es wurden vorab Interviewleitfäden konzipiert, die Gesprächsstrategie zielte aber auf ein „zum Reden bringen“ (Breidenstein/Kelle 1998: 33) ab, um durch Narrativität einen möglichst wenig fremdstrukturierten Einblick in die Perspektiven der Lehrkräfte zu bekommen.

Plausibilisiert werden kann das Sampling damit, dass alle Schulen unterschiedlich auf das ‚soziale Miteinander‘ abzielen, bspw. in Form einer Förderung der ‚Klassengemeinschaft‘, sodass ‚Gemeinsamkeit‘ in unterschiedlicher Form programmatisch relevant gemacht wird. Naheliegend ist es zudem, sich auf 5. und 6. Klassen zu beziehen, wo vor dem Hintergrund des Schulübergangs und frühen Zeitpunkts der Klassenbildung die Frage nach der Gestaltung einer Schulklasse eine besondere Relevanz haben dürfte (vgl. auch Drope/Rabenstein 2021).

Die „Mikroanalyse“ (Wrana 2015: 122) der Interviewtranskripte zielt auf die Rekonstruktion diskursiver Praktiken anhand eines analytischen Rahmens ab, der auf die Sichtbarmachung und Erschließung dieser ausgerichtet ist, aber nicht als systematische Analyseanleitung zu verstehen ist (vgl. Wrana 2015: 125). Dazu wurden zunächst einzelne Sequenzen aus dem Datenmaterial hinsichtlich des Themas, das in dieser Studie interessiert, ausgewählt und in Anknüpfung an diesen methodologischen Teil anhand verschiedener Fragen analysiert (s. Einleitung zu Abschnitt 3.3). Dabei wird v. a. auf figurative (d. h. Vorstellungen) und positionale (d. h. Selbstpositionierungen/-entwürfe) Aspekte fokussiert. Zudem wurde bei der Rekonstruktion auch der prozedurale Aspekt innerhalb der Sequenzen miteinbezogen, um im Sinne eines kontingenten Verständnisses (s. Abschnitt 1.2) Aktualisierungen, Relativierungen, Reproduktionen, Modifizierungen und Temporalisierungen (vgl. Rabenstein et al. 2020: 193) mitzuberechnen. Im Mittelpunkt der Analyse und Darstellung stehen verschiedene Figuren, die unter den zwei Vorstellungstypen objektivierend und normativierend (s. Abschnitt 1.2) subsumiert wurden und als „strukturierendes Ensemble“ von „in der diskursiven Praxis vollzogenen Relationierungen“ (Wrana 2015: 137) verstanden werden können. Entsprechend der Diskurslogik sind sie als aus analytischen Regelmäßigkeiten und Verknüpfungen hervorgehende Kategorien der vollzogenen Äußerungspraktiken zu verstehen und nicht als figurale Topoi, die in den beiden anderen Diskursen zu Schulklassen im Fokus stehen (s. auch Abschnitt 2.1). Hervorzuheben ist dabei, dass gerade in einem Diskurs, der durch Situativität gekennzeichnet ist, nicht von einer Konsistenz der herausgearbeiteten Figuren und rekonstruierten Praktiken ausgegangen wird, sondern dass neben Wiederholungen u. a. auch Brüche, Spannungen, Überlagerungen oder Verschiebungen innerhalb der Figuren und innerhalb bzw. zwischen den Äußerungen sowie Praktiken (vgl. Wrana 2012: 196ff.) auftreten und berücksichtigt werden müssen. Um davon ausgehend den latenten Sinngehalt zu erschließen und um transparent vorzugehen, erfolgt die Analyse stets in Bezug auf ausgewählte, im jeweiligen Abschnitt zitierte Sequenzen. Der Auswertungsprozess fand zirkulär statt, indem durch die Analyse der Transkripte Figuren herausgearbeitet wurden, die wiederum auf das Material analytisch angewendet wurden. Die Figuren gehen dabei als verdichtete (max./min.) Kontrastierungen aus dem Analyseprozess hervor und sind nicht separat einzelnen Personen zuzuordnen (vgl. auch Rabenstein et al. 2019: 142f.).

3 Analyse

In diesem Kapitel werden die drei Diskurse zu Schulklassen – der wissenschaftliche, programmatische und alltagsbasierte Diskurs – zunächst einzeln analysiert. Innerhalb der Analysen wird sich abschnittsweise mit den jeweiligen Figuren auseinandergesetzt, anschließend werden die unterschiedlichen Figuren eines Diskurses in Zwischenbilanzen zueinander relationiert und perspektiviert. Eine übergreifende Inbezugsetzung der Diskurse und ihrer Figuren folgt im vierten Kapitel.

3.1 Der wissenschaftliche Diskurs zu Schulklassen

Ziel der folgenden Analyse ist es zu analysieren, welche unterschiedlichen Vorstellungen von Schulklassen in den und anhand der verschiedenen Modellierungen hervorgebracht werden. Ausgegangen wird dabei nicht von einer gegebenen Homogenität der Modellierungen, die die Schulklasse anhand gleicher rhetorischer Figuren beschreiben. Aufgezeigt werden soll daher auch die potenzielle Heterogenität der Gegenstandskonstruktionen von Schulklassen, sodass auch innerhalb der Analyseabschnitte Kontrastierungen zwischen den Modellierungen stattfinden. Ein weiterer Fokus liegt darauf, welche Potenziale und Grenzen die fokussierten Modellierungen haben, den Gegenstand ‚Schulklasse‘ angemessen zu erklären. Die folgende Beschäftigung mit dem Spezialdiskurs erfolgt daher nicht nur rein analytisch (s. auch Abschnitt 2.2.1). Im Sinne einer Präzisierung wurden zudem die heuristisch zu verstehenden Fragen mitberücksichtigt, wie (Klassen-)Lehrkräfte positioniert und entworfen werden, welche Relevanz sowie Potenziale ihren normativen Vorstellungen und Gestaltungen zugeschrieben werden und, damit verknüpft, welche normativen Vorstellungen von Schulklassen in den wissenschaftlichen Beiträgen selbst hervortreten. Die Analyse wird dabei durch die theoretische Differenzierung zwischen Innen- und Außenperspektive strukturiert.

Die Unterscheidung zwischen einer ‚Innen-‘ und ‚Außenperspektive‘ folgt dabei der Annahme, dass sich, auch vor dem Hintergrund einer Dominanz soziologischer²⁸ Betrachtungsweisen auf Schulklassen, eine deutliche Ausdifferenzierung der Forschungsperspektiven auf Klassen und ihren Prozessen im

²⁸ Sertl (2018: 87) spricht in Bezug auf nicht-intentionale soziologische Perspektiven – hinsichtlich der Unterrichtsforschung, aber im Zusammenhang mit Schulklassen – von einer „relativ junge[n] Erscheinung“ (ebd.). In Bezug auf die Erforschung von Schulklassen kann in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, dass sich Zugangsweisen zu Schulklassen in „Distanz zu normativ-pädagogischen Vorstellungen“ (Drope/Rabenstein 2019: 19) zwar erst im Laufe der Zeit entwickelt haben. Soziologische und deskriptive Annäherungen zu Schulklassen finden sich aber u. a. schon bei Weiß (1964) mit seiner erstmalig 1955 erschienen „Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse“ und bei Delitsch (1900) mit seiner Studie zu Schüler*innenfreundschaften in der Schulklasse (vgl. auch Gamper 2019). Auch Koskenniemi (1936: 16ff.) erörtert bereits die angemessene Zugangsweise zur Erforschung von Schulklassen zwischen den Disziplinen Soziologie, Sozialpsychologie, Psychologie, Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft.

Laufe des letzten Jahrhunderts beobachten lässt (vgl. Einleitung). Demnach wird die Schulklasse zwar quasi von außen als ein eigener, abgrenzbarer und damit im gewissen Maße auch einheitlicher Gegenstand entworfen, von früheren normativ und präskriptiv geschlossenen Konzeptionen (vgl. Birkel 2015: 79) – wie etwa bei Kruckenbergs (1926/1978) – wurde sich aber zunehmend distanziert. So wurde die ‚black box‘ Schulklasse durch zunehmende Beschäftigung mit Beziehungen innerhalb von Schulklassen im Laufe der Zeit geöffnet und sich auf die „Binnenperspektive“ (Klaas 2013: 148) bzw. das „Innenleben“ (Nicht 2013: 210) von Klassen fokussiert, das eine eigene Wirkmächtigkeit entfaltet. Für die folgende Analyse der Modellierungen ist die Unterscheidung zwischen den beiden Perspektiven – Innen- und Außenperspektive – allerdings nicht als deduktiv leitend zu verstehen, sondern eher als eine ‚lockere‘ Strukturierungsheuristik.

In Orientierung an diesen beiden Beobachtungsperspektiven, die sich anhand der folgenden Analyse sowohl als kennzeichnend als auch in ihrer jeweiligen Ausgestaltung als in und zwischen den Modellierungen kontrastiv herausstellen werden, wurden die Abschnitte zu den einzelnen Modellierungen untergliedert. Zudem werden die Analysen der jeweiligen Modellierungen durch eine kurze Einleitung und ein Resümee mit Diskussion gerahmt. Auf die Analyse der Modellierungen folgt eine übergreifende Zwischenbetrachtung (Abschnitt 3.1.4), in der zunächst die Ansätze hinsichtlich Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Spannungen gegenübergestellt werden (Abschnitt 3.1.4.1). Abschließend wird fokussiert und vertiefend den Fragen nachgegangen, welche Relevanz und Funktion wie verstandenen normativen Vorstellungen und Normen in den Modellierungen zukommt (Abschnitt 3.1.4.2).

3.1.1 Die Schulklasse als Gruppe

Der Gruppenperspektive auf Schulklassen kommt v. a. in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine hohe Relevanz zu, wobei die umfangreiche Rezeption in zahlreichen wissenschaftlichen Beiträgen kaum zu überschauen ist. Angeknüpft wird in den Erziehungswissenschaften dabei an Diskurse zu Gruppen, die in der Soziologie und Sozialpsychologie v. a. im letzten Jahrhundert (1920er–1990er) intensiv geführt wurden (vgl. Engelmeier et al. 2020) und in den 1950er Jahren „in beachtlichem Tempo“ (ebd.: 7) expandierten. Grob unterscheiden lassen sich die soziologische und die sozialpsychologische Perspektive auf Gruppen in Anschluss an Claus Krieger (2003: 63ff.) insofern, als mit ersterer oft eine „systemische“ (Meyer 2019: 42) Herangehensweise²⁹ und ein Fokus auf der Gruppe als „Kleingruppe“ (Krieger 2003: 64) – definiert durch feste Kriterien – und ihren Interaktionen einhergeht. Mit sozialpsychologischen Perspektiven geht dagegen v. a. eine „kategoriale“ (Meyer 2019: 42) Herangehensweise einher, bei der v. a. Gruppendynamiken und -entwicklungen im Vordergrund stehen (vgl. Krieger 2003: 64) sowie die Betonung eines Gefühls von ‚Wir‘ und deren Führung (vgl. Böhnisch 1996: 89f.). Weiter ausdifferenzieren lassen sich die beiden Perspektiven zudem anhand der Fokussierungen auf Gruppenstrukturen, Intragruppenprozessen und zunehmend „Intergruppenverhalten“ (Krieger 2003: 67).

In Bezug auf die Schule kommt der Gruppenperspektive auf Schulklassen sowohl in der Forschung als auch in der Pädagogik und ihrer Praxis bis heute eine hohe, wenn auch teils abnehmende Relevanz zu (vgl. Schwalbe 2018). In der Forschung finden sich erste Auseinandersetzungen mit der Schulklasse als Gruppe seit den 1950er-Jahren. Schon damals wurde erörtert, inwiefern der Gruppenbegriff eine angemessene Beschreibungskategorie von Schulklassen darstellt. So setzt sich Weiß (1964) mit der Frage auseinander, als was die Schulklasse beschrieben werden kann, und charakterisiert diese von einem soziologischen Standpunkt aus als ein „von oben her normiertes *Zwangsaggregat*“ (ebd.: 9; Hervorhebung im Original), dessen Entwicklung in Richtung einer Gruppe offen ist und von verschiedenen „Faktoren und Umständen“ (ebd.) abhängt. Dieses eher deskriptive Verständnis von Schulklassen in der Gruppenforschung wurde schließlich um das von der Klasse als *Arbeitsgruppe* und der Klasse als *Wir-Gruppe* (in Nähe zu Gemeinschaftskonzeptionen) in den 60er und 70er-Jahren erweitert (vgl. Krieger 2003: 75). Ähnliche Perspektiven finden sich auch in den Gruppendiskursen zu Schulklassen seit den 1970er Jahren, bei denen zunächst sozialpsychologische Perspektiven, die die Führung der Klassengruppe zum Thema haben, dominierten. Diese wurden aber zunehmend durch soziologische Perspektiven ergänzt bzw. ersetzt (vgl. Böhnisch 1996: 90f.). Im Folgenden stehen ausgewählte gruppentheoretische Beiträge näher im Zentrum der Auseinandersetzung, die überwiegend seit den 1970er Jahren erschienen sind und anhand derer verschiedene Vorstellungen von Schulklassen herausgearbeitet werden.

²⁹ Davon zu unterscheiden sind systemtheoretische Modellierungen von Schulklassen, in denen das Gruppenparadigma integriert wurde.

3.1.1.1 Die Klassengruppe

Unter der ‚Klassengruppe‘ werden solche Beiträge miteinander in Bezug gesetzt, die die gesamte Schulklasse im Sinne eines Kollektivs, d. h. bspw. nicht einzelne Gruppierungen betreffend, fokussieren. Je nachdem welches Verständnis von Schulklassen als Gruppen zugrunde liegt, wird die Schulklasse auch als ‚formelle Gruppe‘ bezeichnet. Als eine Kategorie von gruppentheoretischen Ansätzen können dabei zunächst solche genannt werden, die die Schulklasse *vorab als eine vorhandene (große) Kleingruppe* (z. B. Volk 2010: 10; vgl. auch Jahnke 1982: 216) identifizieren. Begründet wird dies i. d. R. anhand eines festen Kriterienkatalogs für soziale Gruppen, der sich auf Schulklassen anwenden ließe (vgl. Volk 2010: 10). Zu diesen Kriterien (vgl. ebd.) zählen z. B. Interaktionen zwischen allen Klassenmitgliedern, gegenseitige Interdependenz, ‚Wir-Gefühl‘, gemeinsame Normen, ein gemeinsames Ziel.

Diese Perspektive steht allerdings einer den Diskurs dominierenden Position gegenüber, die in *Distanz zu einer Gegebenheit von der Schulklasse als Gruppe* geht. So betrachtet bspw. Jahnke (1982) den Gruppenbegriff kritisch, indem er die Klasse als „soziales Gebilde“ (ebd.: 216) charakterisiert, das sich „nur sehr unbefriedigend“ (ebd.) kategorisch einordnen lässt. Auch Herlyn (1994) hinterfragt, ob die „institutionalisierte Schulklasse in jedem Fall alle Merkmale einer sozialen Gruppe aufweist“ (ebd.: 230). Zwar konzediert sie, dass die Schulklasse einige Gruppenmerkmale aufweist. Z. B. stelle sie einen Personenverbund über längere Zeit zu einem Zweck dar, es gäbe Normen, die die Zweckerreichung steuerten, und es würde verschiedene Positionen und Rollen geben. Allerdings bezweifelt sie, dass Schulklassen ein „Wir-Gefühl“ und eine „Interaktion aller Mitglieder untereinander“ (ebd.: 229) zwingend ausprägen. Zudem, so Herlyn, steht den von einigen Forscher*innen als gruppenförderlich angesehenen Raum- und Zeitbedingungen der Klasse, „das spezielle, der Schulklasse vorgegebene Unterrichtsziel entgegen“ (ebd.: 229), womit das Erbringen „vor allem kognitive[r] Lernleistungen nach einem für alle gleichen Leistungsstandard“ (ebd.) gemeint ist. Auch Ulich (1974) geht bzgl. Leistung und Lernzielen „eher“ von einem „Nebeneinander denn als ein[em] Miteinander“ (ebd.: 66) der Schüler*innen aus.

Während hier erkennbar wird, dass Unterrichts- und Leistungsziele vor dem Hintergrund fester Gruppenkriterien als für die Gruppenkonstitution hinderlich angesehen werden, wird der gesamten Schulklasse in zahlreichen v. a. soziologischen Beiträgen dennoch die *Möglichkeit zur Gruppenentwicklung* eingeräumt. Den Ausgangspunkt stellt dabei die Annahme dar, dass eine Klasse zwar nicht grundsätzlich eine Gruppe ist, sich zu dieser aber entwickeln kann, „wobei Lehrkräfte diesen Entwicklungsprozess fördern können und ihnen somit eine wichtige Bedeutung zukommt“ (Schwalbe 2018: 29; auch Brück 2018: 138f.). Auch Herlyn (1994: 230) konstatiert eine „graduell mögliche ‚Offenheit der Schulklasse für Gruppenbildung‘ durch den Lehrer“ (ebd.: 230). Zudem ist es nach Meyer (1981) „insbesondere das Verhalten des Lehrers, das darüber entscheidet, ob die Klasse zur Gruppe wird“, also ob das „Nebeneinander eines haufenähnlichen Kollektivs zu Interaktions- und Interdependenzverhältnissen des ‚Einander‘ und ‚Zueinander‘ findet“ (ebd.: 84). Damit werden der Schulklasse (implizit) über ihren organisatorischen Zwangaspekt hinaus Möglichkeitsstrukturen zugeschrieben, die durch die Lehrkraft im Sinne einer Gruppenentwicklung genutzt werden können bzw. sollen. Die genannten ‚Möglichkeitsstrukturen‘ werden bei Herlyn (1994: 230) dabei mit vorhandenen Freiräumen für die Lehrkräfte begründet, die sich u. a. auf Interpretations- und Ergänzungsmöglichkeiten der Lehrkräfte in einem „sub-institutionellen“ (Ulich 1974: 93) Raum beziehen.

Deutlich wird dabei, dass die ‚Klassengruppe‘ damit nicht mehr nur eine vermeintlich analytische Kategorie ist, sondern (auch) eine normative ‚Möglichkeitsbeschreibung‘, die sich aufgreifen und vor dem Hintergrund verschiedener Spannungen, wie z. B. zwischen Leistung und ‚Wir-Gefühl‘ oder informellen und formellen Normen (s. Abschnitt 3.1.1.2),³⁰ als Handlungsauftrag interpretieren lässt. Hieraus erklärt sich eine Fülle an gruppenpädagogischer Literatur – auf die hier nicht weiter eingegangen wird –, die aus einer Lehrer*innenperspektive auf die Initiierung und Gestaltung von Gruppenprozessen abzielt und damit eine (implizit) „funktionale Betrachtungsweise“ (Meyer 1981: 92) von Schulklassen sowie

³⁰ So ließe sich eine Affinität zwischen Gruppen- und Lehrkraftperspektive auch damit erklären, dass die Annahme von gegebenen informellen und formellen Gruppenlogiken eine Koordination (vgl. Abschnitt 3.1.1.2) dieser nahelegt. Dieser Zusammenhang wird insbesondere in sozialpsychologischen Ansätzen deutlich, die aus den Gegebenheiten sozialer Gruppen Führungs- und Leitungsanforderungen ableiten (anstelle vieler vgl. insb. Baus/Jacoby 1976: 91) und für Lehrer*innen dabei nicht nur die Notwendigkeit des Verfügens über formale Autorität, sondern auch über informelle Machtressourcen plausibel machen (ebd.: 94). Damit steht diese Perspektive einer Programmatik gegenüber, die nicht auf die Schulklasse als Schauplatz von Deutungshoheiten und Machtmobilisierungen abzielt, sondern auf sozialen Zusammenhalt bzw. die Auflösung von Machtspielen zugunsten von Regulationsformen, „in denen eine Konvergenz von Intentionen entstehen kann“ (Fend 2008: 290).

Lehrer*innenhandeln einnimmt.³¹

Prominent ist in diesem Zusammenhang auch der Rekurs auf sozialpsychologische Gruppenphasenmodelle geworden,³² die zwar v. a. in der pädagogischen Praxis nutzbar gemacht werden (vgl. Schwalbe 2018: 3), aber z. T. in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen als „Beschreibung eines durchschnittlichen Verlaufs ‚ohne Zwischenfälle‘“ (Jahnke 1982: 193; z. B. auch Brück 2018: 127ff.) ausgewiesen werden. In Anlehnung an Tuckman (1965)³³ wird bspw. davon ausgegangen, dass sich Gruppen in vier verschiedenen Phasen entwickeln, die mit einer Etablierung von Gruppenstrukturen und schließlich mit einer Konsolidierung von funktionalen Arbeitsprozessen abschließen. Diese Gruppenmodelle, die von einer qualitativen „Zunahme der sozialen Kohäsion“ (Begert 2019: 216) ausgehen, zielten zwar ursprünglich auf eine deskriptive Beschreibung von Gruppenprozessen ab. Die vereinzelte Adaptierung dieser Modelle im frühen Forschungsdiskurs und gegenwärtigen programmatischen Diskurs (s. Abschnitt 3.2.1) verweist aber auf eine für den Gruppendiskurs zu Schulklassen kennzeichnende Perspektive, Schulklassen sowohl als (mögliche) Gruppen zu verstehen als auch gleichzeitig normativ zu bezwecken. Dem normativen Ziel einer funktionalen Gruppe(nbildung) steht dabei eine mehr oder weniger analytische Betrachtungsweise gegenüber, die die Klasse als Kollektiv im normativen Spannungsfeld zwischen außerschulischen Faktoren und insbesondere „Schülercliquen und -subkulturen [...], die das normative Klima in einer Schulklasse entscheidend beeinflussen können“ (Schreiner 1981: 61), erklären.

3.1.1.2 Gruppen in der Schulklasse

Neben dem Verständnis von der Schulklasse als einer Gruppe, die sich im formellen Rahmen konstituiert, wird in den meisten wissenschaftlichen Beiträgen auch zugleich von informellen Gruppen in der Schulklasse ausgegangen (vgl. Herlyn 1994: 228). Dazu wird nicht auf die ‚Klassengruppe‘ im Sinne eines interaktionsdichten Kollektivs oder einer auf Unterricht ausgerichteten Organisationseinheit fokussiert, sondern auf Gruppierungen zwischen Schüler*innen, die sich in Interdependenz, aber auch Abgrenzung zum Lehrkräftenhandeln konstituieren.³⁴ Hierzu liegen eine Vielzahl von empirischen Untersuchungen vor, die die (informellen) Gruppenstrukturen innerhalb von Klassen anhand soziometrischer Verfahren messen.³⁵ Dazu werden die (pos./neg.) Beziehungen zwischen den Schüler*innen innerhalb der Schulklasse durch Befragungen ermittelt (z. B. Ermittlung der Beliebtheit, Akzeptanz etc. von Mitschüler*innen) und

³¹ Die Ansprüche, die mit der Bildung einer Klassengruppe (in der gruppenpädagogischen Literatur) verbunden werden, sind in ihrer Relevanz- und Zielsetzung sehr heterogen. Während Meyer (1981) bspw. eine funktionale Perspektive einnimmt und die Bildung einer Klassengruppe durch die Lehrkraft als integrierte und integrierende Person weniger mit einem sozialen Zusammenhalt der Klasse begründet, sondern einer Ermöglichung und Garantie eines effektiven und produktiven Arbeitsverhaltens der Schüler*innen (ebd.: 91), steht bei Schreiner (1981) die Etablierung und Stabilisierung bestimmter Gruppennormen als Selbstzweck im Vordergrund. Fritz (1980) positioniert sich schließlich dezidiert gegen eine vermeintlich zunehmende Fokussierung auf Leistungsnormen und sieht „gruppenpädagogische Initiativen“ (ebd.: 177) sowie die Herausbildung einer Identität von Schüler*innen bzw. Lehrer*innen gefährdet (ebd.: 176).

³² Es liegen verschiedene Modelle vor. Eine kurze erziehungswissenschaftliche Übersicht findet sich bei Brück (2018: 127ff.) und eine disziplinübergreifende bei Simon (2003).

³³ Ein weiteres Beispiel neben Tuckmans Modell ist das „Schema der Gruppenbildung“ von Ulich (1974: 26), in dem eine Gruppe ausgehend von einem ersten Stadium, in dem die künftigen Gruppenmitglieder unabhängig voneinander handeln, durch ein finales Stadium mit einem „gemeinsame[n] Normenhorizont“ (ebd.) charakterisiert ist. Hier zeigt sich exemplarisch die Normativität von Gruppenphasenmodellen, die nicht nur zu einer teleologischen Betrachtung von Schulklassen verleiten, sondern zusätzlich den geteilten Normen final nicht nur eine zeitliche, sondern auch eine qualitative Besonderheit (implizit) zuschreiben. Damit stellt sich aber die Frage, ob es spezifischer kollektivierbarer Normen bedarf, um Einzelne zu gruppieren, oder andersherum, ob aus Gruppenbildungen zwangsläufig geteilte Normen hervortreten. Diese Ambivalenz, so ist hier zu vermuten, trägt ebenfalls zu einer Programmatik der ‚Klassengruppe‘ bei, bei der bestimmte Gruppenphasen anhand bestimmter normativer Vorstellungen bearbeitet werden sollen (vgl. Abschnitt 3.2.1). Eine weitere offene Frage ist die nach der Verhaltensrelevanz von Normen für Gruppen und ihren Mitgliedern (vgl. Saldern 1987: 91), die im pädagogischen Gruppendiskurs allerdings überwiegend durch ein funktionales Verständnis, wonach Gruppennormen stabilisierend für die Gruppe sind, überlagert wird (vgl. auch Abschnitt 3.1.2.2).

³⁴ Anzumerken ist hier, dass im gruppentheoretischen Diskurs, ebenso wie auch im systemtheoretischen, mit den Kategorien des ‚Formellen‘/ ‚Informellen‘ nicht immer dieselben Aspekte beschrieben werden, insofern hinsichtlich der formellen Ordnung der Schulklasse abweichend auf Bildungsziele und darüberhinausgehende Erwartungen von Lehrkräften oder Interaktionen in der institutionell konstituierten Schulklasse (im Rahmen von Unterricht) fokussiert wird. Die informelle Ordnung der Schulklasse wird z. T. als ein „eigenständiges, spontanes Sozialleben [...] der Schülerschaft“ (Weiß 1964: 36) verstanden, teils aber auch als eine lehrer*innenseitig (mit-)hergestellte Ordnung (in) der Klasse über formelle Bildungsziele und -Erwartungen hinaus und insbesondere hinsichtlich pädagogischer Ansprüche.

³⁵ Qualitative Forschungsansätze, die sich dem Gruppenparadigma zuordnen lassen, sind gegenüber soziometrischen Methoden grundsätzlich unterrepräsentiert. Methodische Spannungsverhältnisse zeigt u. a. König (2001: 15f.) auf, der allerdings die qualitative Forschung durch eine Trennung von Forscher*in und Forschungsgegenstand kennzeichnet und damit bspw. ethnographischen Ansätzen keinen Platz einräumt.

anhand von Soziomatrizen bzw. Soziogrammen dargestellt (vgl. dazu z. B. Apel 2002: 54; Jahnke 1982: 187). Im Ergebnis wird die Schulklasse dann als ein Beziehungsgeflecht, das durch Beliebtheit und Ablehnung bestimmter Schüler*innen und Schülergruppen gekennzeichnet ist, entworfen. Das auf Moreno zurückgehende soziometrische Verfahren (vgl. Dollase 2011) wurde durch zahlreiche Ansätze weiterentwickelt und stellt bis „heute die wohl am weitesten verbreitete Datenerhebungsmethode zur Erfassung von sozialen Beziehungen“ (Anliker 2017: 7) dar. Durch ihre Praktikabilität wird sie dabei auch durch Lehrkräfte selbst vereinzelt eingesetzt bzw. als Erhebungsinstrument für Akteure in der Schulpraxis vorgeschlagen (z. B. Gutschke 2014; vgl. auch Clemens 2016: 122). Dabei zeigt sich, dass „es so gut wie gar nicht vorkommt, daß alle Schüler einer formellen Klasse insgesamt eine informelle Gruppe bilden und auch kaum, daß Lehrer in informellen Beziehungen involviert sind“ (Herlyn 1994: 233). Stattdessen werden unterschiedliche pos./neg. Beziehungen identifiziert, denen die Entwicklung und Stabilisierung von ‚Gruppenstrukturen‘ zugeschrieben wird (dazu Apel 2002: 54; vgl. auch Jahnke 1982: 180ff.). Inwiefern sich diese durch die Organisation der Schulklasse oder die Schulklasse durch jene entwickelt, bleibt im Gruppendiskurs aber oft unklar.

Deutlich wird bei der Gruppenperspektive hingegen zum einen, dass der Einzelne in seiner Entwicklung im Verhältnis zu den anderen Mitschüler*innen zu setzen ist – „[e]s gibt also keinen absoluten Sozialstatus, sondern immer nur einen relativen im Verhältnis zu den anderen“ (Herlyn 1994: 235). Zudem ist herausgestellt worden, dass informelle Gruppen einen hohen Einfluss auf Lernen, Emotionen und Normen haben (vgl. ebd.: 239ff.) und die Gruppen selbst durch Vergewisserungsprozesse eigener Normen geprägt sind (vgl. Schubert 2011: 240). Zum anderen wird in zahlreichen Beiträgen aus sozialpsychologischer Perspektive auf sogenannte „Gruppendynamiken“ (z. B. Jahnke 1982: 189f.) innerhalb der jeweiligen Gruppen verwiesen. Von Relevanz sind hierbei ‚positive Gruppendynamiken‘, bspw. in Form von Selbstreflexions- und sozialen Lernprozessen (Baus/Jacoby 1976: 171), die auch in der gegenwärtigen empirischen Unterrichtsforschung im Zusammenhang mit Klassenführungstechniken (z. B. Koch 2014) und Lerneffizienz (z. B. Tscherne 2017) herausgestellt werden. Ebenfalls werden neben Potenzialen aber auch negative Gruppendynamiken thematisiert, wie z. B. ein zu beobachtender „Konformitätsdruck“ (Schubert 2011: 241). Neben einer solchen ‚Intragruppenlogik‘ (vgl. Reh et al. 2015: 13) wird zunehmend auch das Verhalten zwischen Gruppen innerhalb und zwischen Schulklassen untersucht. Krieger (2003) arbeitet bspw. in seiner empirischen Untersuchung zum Sportunterricht heraus, dass Schulklassen in Abgrenzung und Ablehnung zu Parallelklassen einen positiven Wert der eigenen Klassengemeinschaft markieren und Prozesse entstehen, die die soziale Identität der jeweiligen Klasse stärken (ebd.: 163).

Neben der Betrachtung von Beziehungen innerhalb und zwischen Gruppen wird schließlich auch der *Zusammenhang zwischen Klassengruppe und formeller bzw. informeller Ebene* betrachtet. Herlyn (1994: 238) konstatiert bspw., dass informelle Gruppenbeziehungen positive bzw. negative Auswirkungen auf die Leistung haben können und dass informelle Prozesse in Form einer Anpassung der ‚formalen‘ Umwelt an diese – z. B. Ausrichtungen des Lehrkräftehandeln an die jeweiligen Gruppierungen – relevant werden können, aber auch, dass der Lehrkraft „deutlich Machtgrenzen gesetzt“ (ebd.) sind, wenn sich informelle Strukturen konträr zum Formellen entwickeln. Dabei schlussfolgert die Autorin, dass es eine wichtige Funktion der Lehrkraft sei, „die Ziele des äußeren Systems mit denen des inneren abzustimmen“ (ebd.: 244; ähnlich Gordon 1959), in der Realität sich aber die Spannung zwischen den beiden Systemen, je nach Verhalten der Lehrkraft, „problematisch“ (ebd.) auswirken kann. Auch Schubert (2011) stellt in ihrer empirischen Untersuchung einer Begabten- und Gesamtschulklasse ein nicht unproblematisches Wechselverhältnis zwischen institutionell-formeller und informeller Ebene heraus, indem sie die gesellschaftlichen Ansprüche an Begabte und die hohe (inner-)schulische Relevanzsetzung von Leistung u. a. in Zusammenhang zu den sozialen Ausgrenzungen von Schüler*innen und deren Gruppen stellt (ebd.: 242f.).

Während bei diesen Perspektiven v. a. auf ein Spannungsverhältnis zwischen formellen Bedingungen und informellen Gruppen zwischen den Schüler*innen fokussiert wird, in dem die Wirkmöglichkeit der Lehrkräfte variiert, wird in anderen Ansätzen das Spannungsverhältnis insbesondere zwischen den formalen Rahmenbedingungen und der Herausbildung der gesamten Klasse als Gruppe thematisiert. Informelle Prozesse zwischen Schüler*innen rücken dabei weniger als eine eigene, möglicherweise einem Ziel einer kollektiven Klassengruppe zuwiderlaufende Ebene in den Fokus, sondern hervorgehoben wird eine strukturelle Divergenz zwischen Organisation und (pädagogischer) Gruppenprogrammatis. So geht bspw. Otto Schäfer (1971) davon aus, dass das Primat der Unterrichtsorganisation zwar funktional für die Einhegung der Entwicklung der Klassengruppe im institutionellen Kontext ist. Zugleich wird aber

argumentiert, dass dieses Primat von den Schüler*innen ab einem gewissen Zeitpunkt „nur noch mit negativen Akzenten“ (ebd.:129) besetzt ist und umgekehrt lehrer*innenseitige Bemühungen um eine „Entfaltung eines Eigenlebens“ (ebd.) der Gruppe zwar von den Schüler*innen „positiv bewertet“ (ebd.) werden, diesen Bemühungen aber angesichts eines strukturellen Problems „des Ineinanders und Miteinanders der rechtlich und sachlich notwendigen Schulorganisation und der natürlich bedingten Gruppe“ erhebliche Grenzen gesetzt sind.

Jürgen Fritz (1980) spitzt den Gegensatz zwischen seinem Ziel einer Klassengruppe und formalen Bildungszielen sogar noch weiter zu, indem er u. a. aufgrund einer Leistungslogik die Begünstigung eines Bezugs zu „institutionelle[r] Autorität“ (ebd.: 178) durch die Lehrkraft anstelle von „Individualisierung“ (ebd.) beobachtet. So nimmt er die von ihm diagnostizierte Verlagerung von schulischen Alltagsritualen zu funktionalen leistungsorientierten Ritualen wie bspw. Prüfritualen zum Anlass, um aus einer normativen Perspektive die Flexibilisierung von Klassen als Leistungsgruppen und die Formalisierung der Curricula hinsichtlich einer „Entfremdung“ (ebd.: 176) der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung und einer Erschwerung von Klassengruppenprozessen zu kritisieren.³⁶ Diese normative Vorstellung von der Schulklasse, die durch eine dichotome Verhältnisbestimmung zwischen Leistung und Klassenverband sowie durch ein dem Entfremdungsbegriff zugrundeliegendes implizites natürliches Verständnis von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung charakterisiert ist, verweist dabei auch auf eine für die Gruppenpädagogik kennzeichnende diskursive Funktionalisierung von Spannungskonstruktionen zwischen informellen und formellen Prozessen für programmatische Gruppenziele (s. Fn. 31).

3.1.1.3 Resümee und Diskussion

Durch den Versuch einer skizzenhaften Rekonstruktion des Gruppendiskurses zu Schulklassen, die hier nur sehr knapp und selektiv erfolgen konnte, hat sich gezeigt, dass dieser durch eine Affirmation und Distanzierung gegenüber dem sowohl ambivalent als auch diffus verwendeten Gruppenbegriff gekennzeichnet ist.

Die bisherige Rekonstruktion soll im Folgenden perspektiviert werden, indem folgende verdichtete Vorstellungen von der Schulklasse als Gruppe – changierend zwischen der Gegebenheit und der Möglichkeit der Klasse als Gruppe – unterschieden und kurz hinsichtlich ihrer Geeignetheit und Konsequenzen für die wissenschaftliche Beschreibung von Schulklassen diskutiert werden sollen:

In einer Minderheitenposition wird die Schulklasse erstens vereinzelt als eine *gegebene Gruppe* verstanden, da sie soziologische Kriterien von Gruppen von Anfang an erfülle. Diese Position eignet sich kaum zur Erklärung und Beschreibung von Schulklassen und wurde durch den Gruppendiskurs selbst – u. a. mit Verweis auf ein fehlendes ‚Wir-Gefühl‘ – weitgehend zurückgewiesen (z. B. Herlyn 1994: 228f.; Ulich 1974: 34f.; Weiß 1964). Stattdessen wird im Sinne einer „systemischen Sichtweise“ (Schattenhofer 1997: 133) überwiegend darauf verwiesen, dass die Schulklasse durch die „über die Zeit andauernden Interaktionen zwischen den Beteiligten“ (ebd.: 134) und durch das Lehrkrafthandeln (z. B. Herlyn 1994) erst zur Gruppe wird bzw. werden kann.

Eine weitere Verwendungsweise des Gruppenbegriffs ist zweitens durch die *hybride Perspektive* gekennzeichnet, Schulklassen normativ als Gruppen herstellen zu wollen und zugleich deskriptiv informelle Gruppen als kennzeichnend für Schulklassen hervorzuheben. Besonders deutlich wird diese Hybridität in gruppenpädagogischen Diskursen, die den Anspruch erheben, „einer Ansammlung von Schülern [zu] helfen, sich zu einer ‚guten Gruppe‘ zu entwickeln“ (Schreiner 1981), es andererseits aber für das Lehrkrafthandeln als notwendig erachten, dazu die vorhandenen „Gruppenprozesse“ (Fritz 1980: 150ff.) in Schulklassen mitzubedenken. Problematisch ist hierbei nicht nur, dass das Ziel einer Gruppenbildung oft ohne weitere Begründungen oder Legitimationen ihrer Maßstäbe einhergeht. Ist z. B. eine schlechte Gruppe ‚eine‘ oder ‚keine‘ Klassengruppe? Kann es einen Gruppenzusammenhalt ohne Exklusion bzw. Abgrenzung geben? Zudem wird auch deutlich, dass die Kombination von „Beobachtung und Rechtfertigung von Normen“ (Möllers 2015: 75) zugleich, wie es Christoph Möllers im Zusammenhang mit diskurstheoretischen Perspektiven formuliert, zu Kollisionen zwischen deskriptiven

³⁶ In Bezug auf die Gegenwart ließe sich überspitzt formulieren, dass mit den PISA-Reformen ein stärkerer Leistungsbezug erfolgte, der zwar einerseits Ausdruck einer „Individuallogik“ (Reh et al. 2015: 10) und noch stärkeren Prüfritualisierung (Fritz 1980: 176) ist (in Abgrenzung zu einer interaktiven, offenen Gestaltung im Klassenzimmer), die sich u. a. in Form „nationaler Bildungsstandards, zentraler Vergleichsarbeiten und länderspezifischer Orientierungsrahmen zur Schulqualität“ (Boer 2014: 122) niederschlug, diese Reformen andererseits aber u. a. auf eine stärkere Bildungsgleichheit abzielten, und sich damit implizit auf eine gewisse Form von ‚Gemeinschaft‘ im gesellschaftlichen Sinne beziehen; den Gruppen- und Leistungsritualen würden somit heterogene Vergemeinschaftungsvorstellungen zugrunde liegen.

und präskriptiven Ansprüchen führen kann, oder sogar zu normativen Kollisionen. In besonders problematischer Weise wird dies bei Schreiner (1981) erkennbar, wo informelle Gruppennormen nicht mehr nur den Ausgangspunkt für pädagogische Bearbeitungen darstellen, sondern zusammen mit anderen „normative[n] Kräfte[n] [...] ‚heimlich‘, ‚wilde‘, oftmals pädagogisch blinde und nicht selten unsoziale Normenübertragungen und -bildungen“ darstellen und einer „prosoziale[n] Normenbildung in der Schulklasse“ (ebd.: 61f.) gegenübergestellt werden. Hier oder auch bei Fritz (1980), der anhand des Ziels der Gruppenbildung seine institutionelle Kritik legitimiert, wird deutlich, dass der nicht zuletzt ‚metaphorisierte‘ (Manteufel/Schiepek 1998: 60f.) Gruppenbegriff auch als eine Diskursstrategie betrachtet werden kann, indem sich dieser als argumentatives Mittel in bildungspolitischen Auseinandersetzungen funktionalisieren lässt. Anders als etwa der emphatisch konnotierte Gemeinschaftsbegriff eignet sich der Bezug zur ‚Klasse als Gruppe‘ dabei für vermeintlich sachlichere Argumentation, indem mit dem Gruppenbegriff stärker von sozialen Gegebenheiten, wie den Gruppenphasen oder Gruppenlogiken, ausgegangen werden kann, ohne aber gleichzeitig auf Möglichkeitsvorstellungen zu verzichten. Dies erklärt z. T. auch die prominente Besetzung des Begriffs in aktuellen programmatischen Diskursen, die die „sozialpsychologische Gruppenperspektive im Unterricht nutzen“ (Böhnisch 2019: 34), indem sie konstruierte Gegebenheiten und Möglichkeiten von Gruppen ineinander verschränken (s. Abschnitt 3.2.1).

Eine dritte Perspektive ist schließlich dadurch gekennzeichnet, einerseits informelle Gruppen in Schulklassen analytisch zu betrachten sowie in ihrer Relevanz herauszustellen und andererseits der Klasse ‚theoretisch‘ die *Möglichkeit zur Bildung einer Klassengruppe* zuzuschreiben; also durch eine Verschränkung von Strukturen und Handlungsvarianz. Hervorzuheben ist, dass auch solche Perspektiven normativ sind, da mit den Möglichkeitsbeschreibungen einer Klassengruppe Vorstellungen bspw. von Interaktionsdichte und ‚Wir-Gefühl‘ aufgerufen werden, mit denen eine Normativität von Potenzialität einhergeht. Dies gilt gleichermaßen für Ansätze, die zwischen notwendigen und optionalen Gruppenmerkmalen differenzieren (z. B. Ulich 1974: 27). In beiden Fällen werden Möglichkeiten eröffnet, die konstitutiv für programmatische Standpunkte sind, deren diskursive Legitimität sich immer auch an ihrer Praktikabilität messen lassen muss. Schwierig erscheint es bei diesem analytischen Dualismus nicht nur, von informellen Gruppen zu sprechen, ohne von bestehenden formellen Gruppen auszugehen, sondern es stellt sich auch die Frage, inwiefern die Beschreibung der Klasse als ein Verbund von informellen Gruppen einen angemessenen Erklärungsansatz für eine Sozialität der Schulklasse darstellt. Auffällig ist zumindest, dass Phänomene wie Gruppendynamiken oder -normen zwar zentraler Gegenstand dieser Perspektive sind, dass gleichzeitig aber eine klare Identifizierung von Gruppen und ihren Grenzen kaum vorgenommen wird, was sich in der Forschung in einem „Forschungsdesiderat bezüglich der Erforschung von Intergruppenbeziehungen“ (Krieger 2003: 267) widerspiegelt. Auch findet die Skepsis gegenüber einer angemessenen Konstruktion der Klasse als Gruppe insofern ihren Ausdruck, als zwar die Exklusivität von informellen Gruppen, aber kaum die von Schulklassen als solches betrachtet wird. Dabei zeigen empirische Studien, dass sich Schulklassen gerade auch in Abgrenzung zueinander entwickeln können (vgl. Kelle 1997; Krieger 2003). Inwiefern der Gruppenbegriff zudem überhaupt eine angemessene Beschreibung der Interaktionen und Prozesse in der Klasse leistet, kann an dieser Stelle zwar nicht näher erörtert werden, auffällig ist aber, dass sich in zahlreichen Studien, die einen offenen Forschungszugang wählen und nicht deduktiv von sozialen Kategorien ausgehen, explizit oder implizit vom Gruppenbegriff distanzieren wird. Während Oswald und Krappmann (1988) z. T. einzelnen Formationen in beobachteten Klassen Gruppencharakter zuschreiben (ebd.: 52), aber ergänzend und abgrenzend auch „Beziehungsgeflechte“ (Krappmann/Oswald 1983) betrachten, damit also einen sensiblen Umgang mit der Zuschreibung von Gruppenstrukturen plausibel machen (vgl. auch Saldern 1987: 90), wird, zur Vorstellung von der Schulklasse als Gruppe different, im erziehungswissenschaftlichen Diskurs die Schulklasse seit den 90er-Jahren zunehmend auch im Sinne einer „Peer-Öffentlichkeit“ (z. B. Köhler 2012) (re-)konstruiert, wobei der Peer-Begriff variabel verwendet wird (vgl. Oswald/Krappmann 1988: 52).³⁷

³⁷ Zwar werden Peers zum einen auch anhand von Dualismen wie z. B. ‚Vorder-‘ und ‚Hinterbühne‘ beschrieben, zum anderen könnten sie auch als eine Form von sozialen Gruppen verstanden werden, der ‚Peer‘-Begriff verweist aber auch auf eine diskursive und disziplinäre Abgrenzung zu Gruppentheorien (vgl. dazu Breidenstein/Kelle 2002: 320f.) und eine stärkere Fokussierung auf Interaktionen von Gleichaltrigen in ihrer Entwicklung (vgl. Breidenstein 2010a: 124; Oswald 1993: 360) jenseits (ebd.: 319) oder entgegen (vgl. Herzog 2011: 189) des Unterrichts und Lehrer*innenhandelns (vgl. Breidenstein 2008: 945). Dabei lässt sich zum einen allerdings die Konstitution entgegen institutioneller Autorität nicht empirisch stichhaltig belegen (vgl. Maschke/Stecher 2010: 45), zum anderen wird die Schulklasse i. d. R. mit Interaktionen von Peers und deren Relationierungen zu einem öffentlichen Unterrichtsgeschehen gleichgesetzt. Zu fragen wäre aber, ob die Schulklasse nicht mit ihrer lehrer*innenseits mitkonstituierten Stabilität und Kollektivität über ein Peergefüge und dessen öffentliches

3.1.2 Die Schulklasse als System

Neben einer Gruppenperspektive auf Schulklassen lassen sich zudem systemtheoretische und strukturfunktionalistische Modellierungen von Schulklassen seit den 1950er-Jahren beobachten. Dabei unterscheiden sich die Ansätze allerdings hinsichtlich der Einhaltung ihres eigenen theoretischen Anspruchs. Zumindest zeigt sich, dass unter dem systemtheoretischen Begriff äußerst verschiedene Ansätze zu Schulklassen versammelt sind, die systemtheoretische Terminologie zugleich aber ein begriffliches Angebot zur Verfügung stellt – z. B. ‚System‘, ‚Umwelt‘, ‚Sozialisation‘, ‚Interaktion‘ –, das zur Erklärung von Schulklassen und ihren jeweiligen Prozessen in zahlreichen Beiträgen (teils heuristisch) aufgegriffen wird. Aufgrund der Inhomogenität und gleichzeitigen Systematizität der Ansätze werden im Folgenden anders als im vorherigen Abschnitt zur Schulklasse als Gruppe vier relevante Beiträge einzeln gemäß ihrer zeitlichen Chronologie betrachtet.

3.1.2.1 Die Schulklasse als gesellschaftliche Funktion

Den Beginn systemtheoretischer Auseinandersetzungen mit Schulklassen stellen die Aufsätze von Gordon (1959) und Talcott Parsons (1968/2012) aus dem Jahr 1959 dar, im Folgenden wird letzterer vertieft behandelt. Ausgangspunkt³⁸ für Parsons (1968/2012) ist dabei die Frage, wie die Klasse funktionieren kann, um Schüler*innen später auf ihre Erwachsenenrollen vorzubereiten und um die damit verbundenen Ressourcen (Fähigkeiten und Bereitschaft)³⁹ angemessenen innerhalb der Rollen in der Gesellschaft zu verteilen (vgl. ebd.: 103). Funktional wird dabei die Klasse als eine „Sozialisationsinstanz“ konstruiert, „durch die einzelne Persönlichkeiten ausgebildet werden, um der Erfüllung von Erwachsenenrollen motivationsmäßig und technisch gewachsen zu sein“ (ebd.). Die Schulklasse, die bei Parsons ein soziales System innerhalb des Schulsystems darstellt, darin aber als der Ort anerkannt wird, „wo das ‚Geschäft‘ der formalen Erziehung tatsächlich besorgt wird“ (ebd.: 103), wird in ihrer funktionalen Relevanz für die Sozialisation um eine Selektionsfunktion ergänzt. Demnach sei die Schulklasse als erste Instanz zur nichtbiologischen Institutionalisierung (ebd.: 106) im Gegensatz etwa zur Familie durch eine „strukturelle Differenzierung“ (ebd.: 107) anhand der Leistungsselektion gekennzeichnet, wobei Leistung nochmals in kognitives und moralisches Lernen ausdifferenziert wird (vgl. ebd.: 110). Somit trage sie im Zuge einer sich immer stärker ausdifferenzierenden Gesellschaft zunehmend zur Verteilung von künftigem gesellschaftlichen Status und damit zur Modernisierung der Gesellschaft als solches bei.

Durch die Begrenzung der Schulklasse auf gesellschaftliche Funktionalität, wird die Klasse bei Parsons als etwas Starres, Homogenes beschrieben, das mit der von ihm angenommenen „Uniformität“ (Klaas 2013: 151) der Gesellschaft und ihren Normen korrespondiert. Parsons verweist zwar auf zwei Modifikationen seines Ansatzes, nämlich Unterschieden zwischen Schultypen und einer Inkongruenz zwischen formellen und informellen Erwartungen. Er glaubt „jedoch nicht, daß sie die Bedeutung seiner (Strukturmuster der Schulklasse; M.H.) wesentlichen Züge verändern“ (Parsons 1968/2012: 107). So deuten sich bei Parsons zwar gewisse Spannungsverhältnisse an (vgl. auch Herzog 2011: 171), wie bspw. zwischen Normen von Peergroups und formalen Klassenzielen oder bei lehrer*innenseitigen Ansprüchen einer Individualisierung „unter Verletzung der universalistischen Erwartungen“ (Parsons 1968/2012: 108). Diese Spannungsverhältnisse werden aber u. a. dadurch aufgelöst, dass formelle, universale Normen „am wichtigsten“ (ebd.) bleiben;⁴⁰ „nicht intendierte und möglicherweise nicht reflektierte Sozialisationseffekte im schulischen Kontext“ (Siebertz-Reckzeh/Hofmann 2017: 6) bleiben außen vor. Theorieimmanent betrachtet zeigt sich hier ein typisches Problem des strukturfunktionalistischen Ansatzes, der Normen als im Sinne der Gesellschaft funktional konzeptualisiert, auf in der Empirie vorfindbare dysfunktionale Normen aber keine angemessenen theoretischen Antworten findet. Zudem ist die Schulklasse „als Agens der Sozialisation mit bestimmten Aufgaben innerhalb der Gesamtgesellschaft“ (Ulich 1974: 44) im Wesentlichen auf eine formale Funktion beschränkt, die auf die Reproduktion eines

Hervorbringen (im Unterricht) hinausgeht, ohne dass sie damit zugleich eine gegebene, geschlossene ‚Klassengruppe‘ darstellt.

³⁸ Im Vordergrund steht bei Parsons die Grundschulklasse, die für ihn grundlegend für die weiteren Jahrgänge ist.

³⁹ „Fähigkeiten“ und „Bereitschaften“ differenziert Parsons (1968/2012: 104) noch einmal jeweils in zwei Subkategorien aus, nämlich in die Fähigkeit der Erfüllung rollenspezifischer Aufgaben bzw. „Rollenverantwortlichkeit“ (ebd.) und in die Bereitschaft zur Verwirklichung gesellschaftlicher Normen bzw. Erfüllung bestimmter Rollenstrukturen in der Gesellschaft.

⁴⁰ Dagegen ließe sich argumentieren, dass das von Parsons ins Zentrum gerückte Leistungsprinzip gerade eine „Produktion von Differenz und damit auch [...] Heterogenität“ (Scholz/Reh 2016: 110) bedingt und damit – in der Terminologie nach Parsons – gerade zu der Partikularität führt, die der Uniformismus institutioneller Leistungserwartungen verhindern soll (vgl. Parsons 1968/2012: 108).

gesellschaftlichen Status quo ausgerichtet ist und „schlicht keine pädagogischen Zielsetzungen“ (Klaas 2013: 151) zulässt. Damit überlagert eine soziologische Gesellschaftszentrierung nicht nur den Blick auf die Komplexität schulischer Ordnung(en) im Besonderen, sondern auch auf die von Sozialität im Allgemeinen, indem weitgehend von hierarchischen, determinierenden Ebenen ausgegangen wird. Parsons systemtheoretischer Aufriss ist damit beides, ein soziales System „in einem eher lockeren Sinn“ (Herzog 2011: 178)⁴¹ und zugleich ein starres System, in einem determinierten Sinn.

3.1.2.2 Die Schulklasse in Interaktion

Im Folgenden wird auf systemtheoretische Modellierungen von Schulklassen fokussiert, die die formell-funktionale Perspektive auf Schulklasse um die Betrachtung von Interaktionen und Konstitutionsprozessen in Schulklassen erweitern und aktualisieren. Dazu findet zunächst eine Beschäftigung mit zwei Beiträgen statt, bei denen auf Erwartungen und Bedürfnisse in einem ‚Innern‘ der Schulklasse fokussiert wird, anschließend folgt eine Auseinandersetzung mit Herzogs (2011) Theoretisierung der Schulklasse als ein Sozialsystem in Koppelung zu anderen (Teil-)Systemen.

Erwartungen und Bedürfnisse in Schulklassen

Ein Jahr nach der Veröffentlichung von Parsons Ansatz publizierten Getzels und Thelen (1960) einen Aufsatz, in dem die Schulklasse als eine Gruppe in Form eines „Unique Social System“ (ebd.) konzipiert wird. Dabei werden wesentliche Aspekte in den Vordergrund gerückt, die nach wie vor die Perspektive auf die Schulklasse als „Sozialsystem sui generis“ (Maschke/Stecker 2010: 79) bestimmen sowie verschiedene empirische Studien zum Klassenklima beeinflusst haben (vgl. Grewe 2003: 20f.; Janke 2006: 30; Saldern 1987: 99). Im Fokus stehen dabei nicht nur die (formellen) Erwartungen von Schule und Lehrkräften, sondern auch die (individuellen) Bedürfnisse von Schüler*innen. An einer sich aus dieser Modellierung ergebenden „dynamische[n] Struktur der Schulklasse“ (Ulich 1974: 44) knüpft Petillon (1980) an, der gegenseitige Erwartungen ins Zentrum des Interaktionssystems Klasse stellt. Auf Getzels‘ und Thelens Aufsatz sowie auf die Modifizierung des Modells durch Petillon (1980) wird im Folgenden eingegangen.

Getzels/Thelen (1960) knüpfen zwar an die vier Systemebenen von Parsons an (vgl. Saldern 1987: 103), ihr Ansatz unterscheidet sich darüber hinaus aber deutlich von seinem, indem sie u. a. auf Vorarbeiten von Getzels/Guba (1957; vgl. auch Janke: 2006: 29) zurückgreifen. Anders als bei Parsons‘ institutioneller gesellschaftlicher Bestimmung von Schulklasse beschreiben Getzels/Thelen (1960) *die Klasse als Konfiguration spezifischer Charakteristika* (vgl. ebd.: 53), die die Klasse zu einem eigenen System sui generis mache.⁴² Anstelle rein institutioneller Funktionen soll sich in der idealtypischen Herausbildung einer Gruppe ein „dynamisches Gleichgewicht“ (Ulich 1974: 44) zwischen zwei verschiedenen, in ihrem Potenzial divergierenden Trägern manifestieren, der Institution mit spezifischen Erwartungen und Rollen sowie dem einzelnen Individuum mit seiner Persönlichkeit und seinen Bedürfnissen. Demnach konstituiert sich die Gruppe als System⁴³ einerseits erst durch die Interaktionen zwischen Individuum und Institution, andererseits nimmt sie davon ausgehend eine stabile und stabilisierende Vermittlungsfunktion ein, indem sie einen Mediator zwischen institutionellen Rollenerwartungen und individuellen Bedürfnissen darstellt (vgl. Getzels/Thelen 1960: 79). Im Ergebnis modellieren die Autoren auf Grundlage der verschiedenen Faktoren einen Idealtypus der Klasse als multidimensionales System, ohne dass dabei a priori von einem gegebenen oder sich automatisch ergebenden Gleichgewicht zwischen Institution und Individuum ausgegangen wird. So wird die Klasse als Gruppe zwar ideal als ein System dargestellt, indem sich bspw. jedes Individuum mit den Zielen – in Abgrenzung zu Funktionen – des Systems identifiziert und sich der Gruppe zugehörig fühlt (ebd.: 79f.). Inwiefern diese Ziele aber erreicht werden, hängt

⁴¹ Herzog führt diese Charakterisierung zwar nicht weiter aus, sie wird hier aber übernommen, weil Parsons mit seiner Vorstellung von der Schulklasse als leistungsdifferenzierende Sozialisationsinstanz nur begrenzt eine Abgrenzung des Klassensystems von anderen Systemen leisten kann, unterscheidet er doch – im Gegensatz etwa zu Luhmann – allgemein ‚nur‘ zwischen vier verschiedenen Subsystemen (vgl. Abels 2019: 197f.). Die Schulklasse soll bei Parsons zwar ein ‚eigenes‘ System darstellen, ihr werden zugleich aber eigene Ordnungs- und Normmaßstäbe weitgehend abgesprochen.

⁴² Die Autoren relativieren die im Titel und in der Einleitung suggerierte Eigenartigkeit der Sozialförmigkeit der Schulklasse selbst, wenn sie im weiteren Verlauf von einer „apparent uniqueness“ (Getzels/Thelen 1960: 80) sprechen und auf die systematische Vergleichbarkeit der ‚Klasse als Gruppe‘ mit anderen sozialen Gruppen verweisen (ebd.: 80f.).

⁴³ Einerseits ist diesem Ansatz nach die Schulklasse durch feste Eigenschaften und Faktoren gekennzeichnet, aus denen eine Gruppe hervorgeht und durch deren Zusammenwirken ein System entsteht, andererseits ist dieses System interaktiv. Damit geben Getzels und Thelen einen Ausgangspunkt für spätere Konzeptionen, die Gruppen konstruktivistisch als normative Bezugssysteme konzipieren (z. B. Schattenhofer 1997: 133).

wesentlich von der Lehrkraft und deren Steuerungsstil ab (ebd.: 76).⁴⁴ Dazu werden mehrere Möglichkeiten entworfen, wie Lehrkräfte mit unterschiedlichen Lehrstilen Individuelles und Formelles zueinander relationieren, wodurch sie entscheidenden Einfluss darauf nehmen (können), ob sich die Schulklasse hin zu einer gemeinsamen Gruppe entwickelt.⁴⁵ Dabei stehen allerdings auch bei dem von den Autoren favorisierten Unterrichtsstil, dem „transactional style“ (ebd.: 78), der die Konfiguration zwischen formellen Erwartungen und individuellen Bedürfnissen austariert, immer nur die Erwartungen an den Einzelnen und nicht kollektive bzw. kollektivierende an die Klasse als Gruppe im Fokus.

Während Parsons vermeintliche Funktionsstörungen durch Konflikte zwischen informeller und formeller Ebene sowie zwischen individuellen und universalistischen Ansprüchen anhand der Priorisierung des Formellen aufzulösen versucht, konzipieren Getzels/Thelen die Klasse zwar als einen Gegenstand, der auf Stabilitätsziele ausgerichtet ist, aber gerade durch das Zusammenwirken zwischen Individuum und Institution entsteht. Problematisch ist (theorieimmanent) betrachtet allerdings, dass innerhalb des Modells ein erwirktes Gleichgewicht zwischen Institution und Individuum nur über die Klassengruppe stattfindet. Ein weiteres Problem stellt die Tatsache da, dass der Institution und damit auch der Lehrkraft nur Erwartungen, aber keine Bedürfnisse zugeschrieben werden. Demgegenüber besitzen Individuen dem Ansatz nach nur Bedürfnisse, aber nicht wie bei Parsons Fähigkeiten (vgl. auch Ulich 1974: 48) oder Erwartungen. Zudem werden Interaktionen innerhalb der Gruppe bspw. in Form von informellen Gruppierungen nicht betrachtet; der Gruppe werden stattdessen aber einheitlich „intentions“ (Getzels/Thelen 1960: 79) zugeschrieben. Weiterhin scheint die vorliegende Konzeption auch unter idealtypischen Gesichtspunkten zu wenig die Spannungsverhältnisse einzufangen, die eine Schulklasse kennzeichnen, wenn die Aushandlung zwischen Informellem und Formellem nur in der gesamten Gruppe als solches stattfindet. Schließlich kann sich im Prozess des Werdens nicht nur die ‚Klasse‘ zu einer idealtypisierten Gruppe ‚hinbewegen‘, sondern sich auch die ‚Klassengruppe‘ von einer Idealtypisierung ‚wegbewegen‘.

Vor diesem Hintergrund kann das modifizierte Modell von Petillon (1980) betrachtet werden, dass zwar „[i]n Anlehnung an Getzels/Thelen“ (ebd.: 25) konzipiert wurde, aber von *zwei verschiedenen Akteursebenen* ausgeht. Dabei rückt Petillon zum einen die Lehrkraft auf der formellen Ebene und Schüler*innen auf der informellen Ebene als sich gegenüberstehende Akteure ins Zentrum seines Modells, zum anderen wird die Schulklasse als ein interaktives Bezugsfeld von Erwartungen und Beziehungen dieser Akteure konzipiert (ähnlich auch Diekmann/Breitkreuz 1996: 68).⁴⁶ Ähnlich wie bei Getzels/Thelen steht damit einer institutionellen Ebene, deren Ziele die Lehrkraft umzusetzen hat, eine personale Ebene gegenüber (vgl. Petillon 1980: 25). Dadurch, dass in der Schulklasse aber nicht alle Bedürfnisse der Schüler*innen berücksichtigt werden, entsteht eine informelle Ordnung, „häufig ohne Einfluß des Lehrers“ (ebd.: 27), in der die (enttäuschten) Erwartungen der Schüler*innen bearbeitet werden. „Mit zunehmenden Interaktionen“ (ebd.) entwickeln sich aus diesen Erwartungen Normen, die wiederum Strukturen bedingen. Diese Strukturen, bspw. in Form von Gruppenstrukturen, werden durch die Akteure unterschiedlich wahrgenommen, weisen aber einen Schnittpunkt auf, der kollektiv von den Schüler*innen erlebt und als ‚(in-)formelles Sozialklima‘ bezeichnet wird. Im Resultat entsteht dann die „Schulklasse als Netzwerk vielfältiger Beziehungen“, bei dem „die Veränderung eines Elements, die Veränderung des gesamten Systems bewirken kann“ (ebd.: 28).

⁴⁴ Die Autoren identifizieren drei verschiedene Führungsstile von Lehrkräften (Getzels/Thelen 1960: 77f.), erstens ein Unterrichten, das stark institutionalisiert und formell ist („nomothetic style“), zweitens ein Unterrichten, das nur an den Bedürfnissen der Schüler*innen ausgerichtet ist („idiographic style“) und drittens ein Unterrichten, das zwischen individuellen Bedürfnissen und formellen Erwartungen vermittelt („transactional style“). Der „transactional style“ (ebd.: 78) führe dabei am ehesten zu einem Gleichgewicht der Gruppe.

⁴⁵ Mit Maschke/Stecker (2010: 41) ließe sich allerdings hinterfragen, inwiefern die verschiedenen Ebenen nicht nur zu Konflikten führen (können), die interaktiv in „Interpretations- und Überarbeitungsprozess[en]“ (ebd.: 41) bearbeitet werden müssen, sondern sich diese Prozesse auch „auf die Legitimität dieser Normen und Erwartungen und damit auf die Legitimität von Schule selbst“ (ebd.) beziehen. Dadurch würde die Konfiguration der verschiedenen Ebenen für das System selbst also ein inhärent störendes oder nicht-intentional transformatorisches (vgl. Reckwitz 2003: 285) Potenzial darstellen. Damit verweisen Maschke/Stecker auf ein grundsätzliches Problem systemtheoretischer und strukturfunktionalistischer Modelle, die zum einen zwangsläufig von einer Funktionalisierbarkeit von Normen ausgehen und zum anderen mit der Reduktion von Kontingenzen und Komplexitäten gerade die Abweichungen und Kontingenzen produzieren, die die systemtheoretischen und strukturfunktionalistischen Ansätze durch Idealtypisierungen einhegen wollen. Dieses Problem gilt auch für (sozialwissenschaftliche) Ordnungskonzepte grundsätzlich (auch Diehl 2007: 159).

⁴⁶ Erwartungen sind auch in (psychologischen und bildungswissenschaftlichen) theoretischen Modellierungen von Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen von Relevanz (z. B. Rosemann 1978; vgl. auch Richey et al. 2014; Schweer et al. 2017). Dabei wird jedoch auf die Beziehungen zwischen Einzelnen fokussiert wird.

Eine besondere Relevanz in diesem Netzwerk weist Petillon dabei Normen zu, die zum einen die Stabilisierung von Interaktionen bzw. Beziehungen garantieren und zum anderen ein „Bestätigungsfeld“ (ebd.: 29) bzgl. der einzelnen Einstellungen der Schüler*innen darstellen, somit also entlastend auf Entscheidungen wirken. Formelle Normen wie das Leistungsprinzip werden durch die Lehrkräfte rituell reproduziert. Informelle Normen in Cliques können als Kompensation fehlender formeller Möglichkeiten fungieren oder auch ein „Gegensystem“ (ebd.: 34) zum Formellen hervorbringen, dabei aber besonders auch exkludierend und subversiv wirken. Betont wird allerdings, dass von informellen Gruppen keine „Eigengesetzlichkeit“ (ebd.: 37) ausgeht, sondern informelle Gruppen formelle, gesellschaftliche Normen verlagernd und transformierend aushandeln. Der Lehrkraft kommt dabei insofern eine relevante Rolle zu (vgl. ebd.: 62ff.), als diese bspw. in einzelnen Kontakten (zwischen Lehrkraft und Schüler*innen) Einfluss auf Schüler*innen nehmen kann oder auch als Modell für Interaktionen zwischen den Schüler*innen fungieren kann. Dieser sich aus der Positioniertheit der Lehrkraft ergebende Einfluss soll genutzt werden, um mit einem sozialstiftenden Führungsstil auf Gruppenstrukturen in der Schulklasse im Sinne einer positiven Beziehungsförmigkeit einzuwirken (vgl. ebd.: 134).

Im Folgenden sollen kurz einige kritische Anmerkungen skizziert werden, die aus der Analyse hervorgehen. Die Fokussierung auf Normen und Erwartungen im Modell des Systems Klasse von Petillon ermöglicht es, anders als z. B. bei Herlyn, die Klasse anhand von informellen und formellen Prozessen und Ordnungen zu beschreiben, ohne von einer erst möglicherweise entstehenden formellen Gruppe ausgehen zu müssen. Zudem wird deutlich, dass die Gruppe in der Schulklasse nicht idealtypisch konzipiert ist wie bei Getzels/Thelen (1960), sondern auch von potenzieller Subversion und Exklusion in informellen Gruppen ausgegangen wird – wiederum bedingt durch die formale Ebene –, sodass pädagogische Zielsetzungen (vgl. Petillon 1980: 134) wie Gruppenbildungsmaßnahmen plausibilisiert werden. Damit wird aber gleichzeitig auch deutlich, dass keineswegs „Gesetzmäßigkeiten“ (ebd.: 25) beschrieben werden, sondern dass mit der Legitimation für bestimmte normative Vorstellungen auch von einer Handlungsoptionalität und Gestaltungsmacht der Lehrkräfte ausgegangen wird, was beides wiederum in ihrer Variabilität die Zuordnung von Lehrkräften zu einer einheitlichen formellen Ebene fraglich macht.

Sieht man von einer grundsätzlichen Kritik an der kategorialen Differenzierung zwischen Informellem und Formellem ab, stellt sich dennoch die Frage, inwiefern die Schulklasse überhaupt ein funktionales System darstellt, wenn informelle Gruppen potenziell ‚Gegensysteme‘ herausbilden können und die Grenzen des Systems nicht mehr definierbar sind, weil sich die interaktive Klasse permanent gemäß ihren Aspekten verändern könnte (vgl. ebd.: 28). Welche bestimmten Handlungen, Normen, Strukturen, Faktoren etc. als relevant für die Konstitution der Klasse zu setzen sind, wird dann ebenso wenig berücksichtigt, wie Zusammenhänge mit außerschulischen Prozessen (vgl. Saldern 1987: 104). Dementsprechend ließe sich das System als geschlossen und unabgeschlossen zugleich attribuieren. Fehlende Abgrenzungen des Klassensystems etwa zur Schulebene oder Wechselverhältnisse mit anderen Systemen suggerieren eine geschlossene Einheitlichkeit des modellierten Systems, das sich in seiner Selbstreferenzialität durch Interaktionen permanent verändern kann. Berücksichtigt man aber, dass außerschulische Ordnungen insbesondere schüler*innenseitige Erwartungen an Schule mitbedingen, so ergibt sich damit paradoxerweise eine Offenheit des Klassensystems von Petillon, weil sich angesichts der Interaktivität seiner Modellierung nicht bestimmte Erwartungen als weniger oder nicht relevant für die Konstitution der Klasse vorab setzen lassen.

Inkonsequent erscheint es auch, ein interaktives System zu entwerfen, in dem das, was es konstituiert, nämlich die unterschiedlichen informellen bzw. formellen Dimensionen, in ihrer Zuordenbarkeit nicht interaktiv ausgehandelt werden, sondern als gegeben vorausgesetzt werden. Die interaktive Konstitutionsbedingtheit der Schulklasse wird damit auf Kategorien reduziert, die selbst der Interaktion entzogen sind. Schwierig scheint es schließlich, Normen eine stabilisierende Wirkung zuzuschreiben, wenn sie nicht nur zur Verfestigung informeller Strukturen beitragen, sondern grundsätzlich als solche konzipiert werden, die aus Erwartungen hervorgehen, und ihnen damit Enttäuschungen (vgl. Luhmann 2004: 115) sowie damit verbundene Normhinterfragungen inhärent sind (zur kritischen Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Erwartungen und Normstabilität vgl. auch Möllers 2015: 128f.). Zudem wird Präzisionen des Erwartungsbegriffs, wie bspw. Differenzierungen zwischen kognitiven und normativen Erwartungen auch in der Systemtheorie (vgl. Abschnitt 1.2), nicht Rechnung getragen, sodass dieser theoretisch diffus bleibt.

Die Schulklasse in Koppelung zu anderen Systemen

Eine Aktualisierung der systemtheoretische Perspektive auf Schulklassen liefert Herzogs (2011) Aufsatz „Schule und Schulklasse als soziale Systeme“, der sich dadurch hervorhebt, dass er zwar an interaktive Ordnungskonzeptionen der Schulklasse anschließt (z. B. Vanderstraeten 2001), gleichzeitig aber Abgrenzungen und Bezüge der Schulklasse zu anderen Systemen aufzeigt. Dabei wird anhand pluraler Theoriebezüge versucht, der komplexen Konstitutionsbedingtheit von Schulklassen im (systemtheoretischen) Spannungsfeld zwischen Interaktion, Gesellschaft und Organisation Rechnung zu tragen.

Dazu wird die Schulklasse in Zusammenhang und Abgrenzung zu anderen Systemen entworfen. So wird bspw. die *Schule* in Anknüpfung an kaum zu überschauende Literatur (ein Überblick bei Drepper/Tacke 2012: 208ff.) formal auf der Mesoebene als „bürokratische Organisation“ (Herzog 2011: 167) gekennzeichnet. Als eine solche bilde sie einen „regulativen Rahmen“ (ebd.: 182) für die Interaktionen in der Klasse, die in der Praxis v. a. aufgrund der Lehrtätigkeit aber schwer zu technisieren seien. Zu diesem organisatorischen Rahmen zählen bspw. die Jahrgangsklasse, die Lehrpläne oder „Äußerlichkeiten, wie Ort, Zeit und Dauer des Unterrichts“ (Herzog 2011: 182). Betont wird gleichzeitig, dass die Schule zwar eine „wabenförmige Organisationsform“ bzw. ein „Gefüge lose gekoppelter Systeme“ (ebd.: 169)⁴⁷ darstellt und über eine „Eigenlogik“ (ebd.: 170) verfügt. Dabei ist sie diesem Ansatz nach aber weder ein geschlossenes System noch ermöglicht sie eine reine Koppelung an eine gesellschaftliche Funktion (ebd.) – wie bei Parsons. Damit rückt eine mögliche spezifische „Identität des Systems Schule“ (Diekmann/Breitkreuz 1996: 65) gegenüber verschiedenen Eigenlogiken und plausibilisierten Spannungsverhältnissen zwischen den verschiedenen (Teil-)Systemen in den Hintergrund, ohne dass allerdings auf die kompetitiven Merkmale der Systeme verwiesen wird, z. B. zwischen einzelnen Schulen, Schulformen oder zwischen Schule und Unterricht (vgl. auch Saldern 1991: 231).

Ausgehend vom schulischen Rahmen bestimmt Herzog (2011) die *Schulklasse* als ein soziales System, in dem die Interaktion die „Führung“ (ebd.: 182) übernimmt. So charakterisiert Herzog die Klasse einerseits anhand von Merkmalen eines Interaktionssystems, andererseits grenzt er sich aber auch von Konzeptionen der Schulklasse als reiner ‚Interaktionsordnung‘ (z. B. Vanderstraeten 2001) ab, da diese zu stark auf eine momentan präsente Interaktion zwischen den Akteuren abzielen würden (vgl. Herzog 2011: 178). Stattdessen wird die Klasse zusätzlich als Gruppe durch die Attribute Anwesenheit, Zugehörigkeit, gegenseitige Wahrnehmung, Kommunikation, Verbundenheit sowie – entsprechend der Gruppenzuschreibung – Dauerhaftigkeit und Historizität charakterisiert (ebd.: 178f.). Ausgehend von Herzogs Theoretisierung von Schule und Schulklassen stellt sich dabei die Frage nach einer (stabilitätsstiftenden) Relationierung zwischen einer „Außenseite“ (ebd.: 164) – u. a. organisatorische Vorgaben/Rahmungen, sozialisatorische Funktion – und einer „Innenseite“ (ebd.) – u. a. interaktives Unterrichtsgeschehen, pädagogische Eigenlogiken – des Systems Schulklasse.

Bemerkenswert ist, dass die in systemtheoretischen Perspektiven naheliegende Frage nach der *Stabilisierung der Klasse als System* einerseits dahingehend theoretisch beantwortet wird, dass die gegenseitige Wahrnehmung der Akteure in der Schulklasse zu einer doppelten Kontingenz führe (dazu ebd.) und somit zu einem Interaktionsprozess, der sich durch Reziprozität stabilisiere und dadurch die Konstitution der Schulklasse begünstige. Andererseits wird aber betont, dass die Merkmale der Schulklasse das „Prinzip der Reziprozität“ (ebd.: 181) begünstigen. Insbesondere auch anhand seines Gruppencharakters, der durch organisatorische Strukturen bedingt ist, wird dem Klassensystem eine Stabilität zugeschrieben, die über eine rein situative und offene Interaktivität hinausgeht. Demzufolge wäre aber ein

⁴⁷ Herzog betont, dass eine „problemlose Koppelung“ (ebd.: 164) der Teilsysteme wie Unterricht, Klasse und Individuum nicht möglich ist, sondern geht (mit Bezug auf Luhmann) eher von lose gekoppelten Systemen aus (ebd.: 169). Dabei bezieht sich Herzog zwar nur fragmentarisch auf Luhmann – in dessen Schriften eine hierarchische Funktionalisierung der Systeme mit der Zeit überwunden wird – und spricht von ‚Eigenlogiken‘ anstatt von einer Autopoiesis der Systeme. Theorieimmanent gesehen führt das Konzept einer Systemkoppelung in Verknüpfung mit den theoretischen Ansprüchen einer Systembeschreibung allerdings zu gewissen Spannungsverhältnissen, wenn nicht gar zu Widersprüchen (vgl. dazu Saldern 2014: 73). Zudem ist eine Zuschreibung zu einem Gegenstand als System theoretisch voraussetzungsreich, was bei Herzog allerdings nur begrenzt zum Ausdruck kommt, wenn ‚Unterricht‘ und ‚Schulklasse‘ nicht klar voneinander abgrenzt bzw. in präzisen Zusammenhang zueinander (bspw. in Form von Unterricht – Klassenöffentlichkeit – Klasse) gestellt werden. Dabei lässt sich auch allgemein konstatieren, dass der Zusammenhang zwischen ‚Unterricht‘ und ‚Schulklasse‘ bisher kaum näher betrachtet wurde. Die neueren systemtheoretischen Beiträge in der Schulforschung, die sich auf Luhmann beziehen, gehen von Rahmungszusammenhängen und Stabilisierungsfunktionen des jeweils anderen Systems aus, je nach Fokus des Beitrags. So geht Herzog (2011) davon aus, dass sich das Sozialsystem Schulklasse durch die interaktive Unterrichtsordnung stabilisiert, während nach Proske (2017) die Schulklasse einen Rahmen darstellt, der die Sozialdimension des Unterrichts konstituiert und in seiner Ordnungsstabilität potenziell kontingenzreduzierend auf Interaktionen im Unterricht wirkt.

Wechselverhältnis zwischen organisatorischem Rahmen (bspw. Altershomogenität) und Interaktionen in der Klasse als Stabilisierungserklärung plausibel, zumal die Annahme einer losen Koppelung von organisatorischer Rahmung und Interaktionen eine Stabilisierung nur im Teilsystem inkonsequent erscheinen lässt. Dementsprechend stellt sich auch trotz eines von Herzog postulierten Primats der Interaktion die Frage, ob sich in der Interaktion entscheidet, wie wichtig der schulische Rahmen ist (bzw. auch andere Teilsysteme), oder ob der organisatorische Rahmen alleine über das Ausmaß einer Eigenlogik der Klasse entscheidet. Indem Herzog (2011) von einer „Mesoebene“ der Schulorganisation und von einer „Mikroebene des Unterrichts“ spricht (ebd.: 182),⁴⁸ entsteht zumindest eine Eindeutigkeit suggerierende Unterteilung in Ebenen, bei denen Schulklasse und Unterricht zwar nicht im Organisatorischen aufgehen, diesem aber als nur zu ‚Vollziehendes‘ und nicht als auf das Organisatorische selbst Rückwirkendes gegenübergestellt werden.

Deutlich wird allerdings bei Herzog, dass das System Schulklasse in seiner Interaktivität „von außen nicht determiniert werden kann“ (ebd.: 181), Schule und auch Lehrkräfte sind nicht bloßer Agens sozialisatorischer Funktionen. Plausibel wird dies u. a. anhand von zwei Aspekten, die Herzog thematisiert, nämlich informellen Räumen und pädagogischem Handeln. So eröffnet sich durch die Offenheit und Interaktivität der Systeme Unterricht und Schulklasse die Frage nach der Relevanz und Einordnung *pädagogischer Ansprüche* im System Schulklasse. Herzog, der sich anhand einer soziologischen Perspektive explizit vom (vermeintlich) lehrer*innenzentrierten Didaktischen und Psychologischen abgrenzt, versteht pädagogisches Handeln „weniger als Umsetzung von normativen Vorgaben und Kausalplänen [...], sondern eher als situativ gebundene Generierung und Kontinuierung von sozialer Ordnung“ (ebd.: 192). Demnach stehen Institution und Pädagogik grundsätzlich eher in einem Spannungsverhältnis zueinander, wodurch aber erst informelle ‚Phänomene‘ wie der ‚heimliche Lehrplan‘ ermöglicht werden (vgl. ebd.: 183). Herzog rezipiert dabei erziehungswissenschaftliche Literatur, die Pädagogisches anhand eines Individualisierungsanspruchs bestimmt (vgl. ebd.: 166f.). Zugleich hebt er hervor, dass das interaktive System Unterricht auch ohne Individualisierung funktioniert (vgl. ebd.: 183) und die Schulklasse als Bezugsgruppe vielmehr kollektive Normmaßstäbe plausibel macht (vgl. ebd.: 181). „Dieser nüchterne Blick auf den Unterricht widerspricht dem pädagogischen Credo, ja erscheint geradezu als dessen Karikatur“ (ebd.: 183). Herzogs Theoretisierung nach sind Pädagogisches sowie lehrer*innenseitige Gestaltungen und Erwartungen des bzw. an das Klassenkollektiv(s) nicht Bedingung der Konstitution und Aufrechterhaltung des Systems Schulklasse, dessen Funktionalität dieser soziologischen Perspektive zufolge auch dann besteht, wenn es auf Unterricht reduziert wird (vgl. ebd.: 181). Zugleich konstatiert Herzog allerdings, dass sich die Schule in einem Spannungsverhältnis von gesellschaftlicher Funktion und Pädagogischem konstituiert (vgl. ebd.: 166f.), dem folgend ginge auch die Komplexität von Schulklassen nicht in sozialisatorische Paradigmen auf. Tatsächlich – so ließe sich diskutieren – stößt eine soziologische, funktionalistische Sichtweise (auf Schulklassen) ohne Berücksichtigung pädagogischer Eigenlogiken an ihre Grenzen, wie etwa bei der Frage, warum es überhaupt eine „Favorisierung von Heterogenität in Schulklassen“ (Eckhart 2009: 27) gibt, wenn diese Komplexität nicht reduziert, sondern produziert (vgl. ebd.: 26ff.).

Einerseits distanziert sich Herzog also dezidiert von individualtheoretischen Ansätzen (ebd.) und davon, Lehrkraft und Schüler*in als Erklärungsfaktor für die Herausbildung einer Klasse gegenüberzustellen (wie Petillon es tut, s. o.). Andererseits erklärt er aber das Zustandekommen von *Informellem* – wie peerkulturellen „Spielräume[n]“ und „Hinterbühne[n]“ (ebd.: 187) – anhand einer Gefährdung individueller Identität (der Schüler*innen) durch das Institutionelle (ebd.: 186f.).⁴⁹ ‚Überlebenswichtig‘ (vgl. ebd.:

⁴⁸ In der empirischen Schulforschung wird die Unterscheidung zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene vielfach verwendet, wie z. B. in der Sozialklimaforschung (z. B. Götz et al. 2008). Dabei variieren allerdings die Verortungen von Schule und Schulklasse auf den jeweiligen Ebenen.

⁴⁹ Geht man davon aus, dass Lehrkraft und Institution in Art und Ausmaß ihrer Individualisierungsbemühungen Einfluss auf die Bildung informeller Prozesse haben, die nach Herzog (2011) aus dem Bemühen um Aufrechterhaltung von individueller Identität resultieren, und diese Prozesse wiederum Auswirkungen auf die Legitimität „der institutionelle[n] Autorität der Schule“ (ebd.: 188) sowie der persönlichen der Lehrkraft haben können (vgl. ebd.), dann dürfte das Pädagogische keineswegs irrelevant für die Aufrechterhaltung der Unterrichtsordnung als solches sein. Darüber hinaus wäre zu fragen, inwiefern nicht nur informelle Prozesse als Bearbeitung (fehlender) formeller Prozesse, sondern andersherum auch formelle Prozesse identitätsstiftend und relevant über ein bloßes Gleichgewicht hinaus sein können. Schließlich können das Informelle und seine Normen (bspw. in Peergroups) auch eine erdrückende Nähe beinhalten, während allgemeinere Normen – z. B. formelle Verhaltens-/Leistungsnormen über einzelne Peergroups und auch Schulklassen hinaus – ein Distanzierungspotenzial (vgl. auch Möllers 2015: 346) gegenüber der eigenen sozialen Praxis haben. Aus dieser Perspektive wäre nicht nur das Informelle konstitutiv für das Formelle, sondern auch andersherum. So dürften Lehrkräfte, Schulen und Curricula in ihren Formalisierungspraktiken ebenfalls auf informelle Prozesse und deren Aushandlungen ‚reagieren‘. Es wäre daher auch zu

188) sei ein sich mittels sozialer Distanzierung vom Formellen konstituierendes „Doppelleben“ (ebd.) zwar v. a. für die Schüler*innen, bspw. in Form peerkultureller Räume. Aber auch Lehrkräfte agieren auf Hinterbühnen, die nach Herzog für die Aufrechterhaltung des Systems Schule funktional sind.

3.1.2.3 Resümee und Diskussion

Die Betrachtung der systemtheoretischen Beiträge hat gezeigt, dass sich unter der Figur der ‚Klasse als System‘ verschiedene Modellierungen subsumieren, die sich insbesondere hinsichtlich ihrer Funktionalität bzw. (inneren) Eigenlogik unterscheiden. Während Parsons der Klasse eine funktionale gesellschaftliche Stellung zuschreibt und ihr damit eine (pädagogische) Eigenlogik oder ein ‚Inneres System‘ (vgl. Gordon 1959) weitgehend abspricht, entwickeln sich die Modellierungen weiterer Autoren im Laufe der Zeit in eine stärker sozialtheoretische Richtung, bei der die Klasse als ein *soziales-interaktives System* mit einem „Innenleben“ (Nicht 2013: 210) konzipiert wird. Dabei unterscheidet sich allerdings die der Klasse zugeschriebene soziale Konstitutionsbedingtheit, die bei Getzels/Thelen (1960) durch Erwartungen und Bedürfnisse, bei Petillon (1980) durch informelle und formelle Erwartungen und bei Herzog durch Wahrnehmung gekennzeichnet ist. Davon ausgehend stellt sich bei allen Konzeptionen die Frage nach der *Stabilisierung* und *Konstituierung* der Schulklasse. Ausgegangen wird dabei einerseits in einigen Modellierungen davon, dass sich die Stabilität und Konstitution aus den jeweiligen Interaktionen ergibt, bspw. durch (eine) sich aus ihnen herausbildende Normen (Petillon 1980) oder Reziprozität (Herzog 2011). Andererseits erfolgen in allen Modellierungen theoretische, dualistische Differenzierungen zwischen formellen und informellen bzw. individuellen Ebenen, deren Funktionalität unterschiedlich bewertet wird. Parsons‘ reines Primat einer formellen Sozialisationsfunktion von Klasse überwindend wird nicht von einer gegebenen Überformung oder Überlagerung der Ebenen ausgegangen, sondern die Verschränkung beider relevant gemacht. Während bei Getzels/Thelen (1960) ein idealtypisches Gleichgewicht zwischen Institution und Individuum im Vordergrund steht, verweisen Petillon (1980) und Herzog (2011) aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Funktionalität eines Dualismus der formellen und informellen Ebenen, aber auch auf ihr gegenseitiges Spannungspotenzial. Dabei weitet Petillon zwar die Perspektive von individuellen Bedürfnissen auf informelle, sich aus Erwartungen ergebene Gruppenstrukturen aus,⁵⁰ erst Herzogs sozialtheoretisches Verständnis geht aber über eine personenzentrierte Theoretisierung der Schulklasse zugunsten einer sozialtheoretischen Perspektive auf Interaktion vollends hinaus.

Eine weitere Differenzierung findet schließlich zwischen der *Klasse als System und Gruppe* statt, die es aus systemtheoretischer Perspektive einerseits ermöglicht, die Konstituierung des Systems Schulklasse anhand allgemein stattfindender (sozialer) Logiken zu erklären und zu fixieren. Andererseits werden aber durch die Integration des Gruppenparadigmas in Modellierungen des Klassensystems auch die Entwicklung und zeitliche Konstituierung der Klasse über reine Interaktion hinaus durch Normen, Konkretisierungen, Strukturen miteinbezogen. In Anlehnung an Kühls (2014) Formulierung – im Zusammenhang von Luhmanns Systemtheorie – ließen sich solche Integrationen des Gruppenparadigmas somit auch als argumentative „Rettungsstrategien“ (ebd.: 66)⁵¹ bezeichnen, da es durch sie ermöglicht wird, das System Schulklasse trotz eines Interaktionsprimats zu kontinuieren (z. B. Herzog 2011) und trotz einer

fragen, inwiefern mögliche ‚Kränkungen‘ und Identitätsgefährdungen von Einzelnen (vgl. Herzog 2011: 185ff.) Ergebnisse von (formellen bzw. informellen) Aushandlungsprozessen sind, die es dem System Schule u. a. ermöglichen, die Prämissen der Bearbeitungen von (informellen) Kontingenzen, die durch sie selbst mit hervorgebracht werden, mithertzustellen.

⁵⁰ Die Ansätze von Petillon (1980) und z. T. auch Getzels/Thelen (1960) sind mit einer u. a. bei Petillon selbst postulierten Interaktionszentrierung nicht vereinbar, damit stellt sich aber die Frage, „ob der Begriff des sozialen Systems [...] nicht überstrapaziert“ (Saldern 1987: 106) wird. Denn die Konzeption der Schulklasse als interaktives-soziales System muss konsequenterweise eine Abstraktion über die beteiligten Individuen hinaus beinhalten, sie kann also nicht Lehrkraft und Schüler*innen zentral gegenüberstellen. Statt auf „Personen als Elemente sozialer Systeme“ (Manteufel/Schiepek 1998: 61) müsste sie auf Interaktionen abzielen. Ein vollends determiniertes Rollen- und Persönlichkeitsverständnis ist mit dem zugrundeliegenden Verständnis eines dynamischen gegenseitigen Inbezugsetzens zwischen den Akteuren dann nicht mehr aufrechtzuerhalten. Eine weitere Schwierigkeit, auf die hier nicht angemessen eingegangen werden kann, ist die fehlende Beschäftigung mit Machtstrukturen, die Interaktionen zugrunde liegen, auch jenseits von Funktionalität und institutioneller Formalität.

⁵¹ In den vorliegenden Modellierungen liegt tendenziell eine geringe theoretische Sensibilität für das Verhältnis zwischen ‚System‘ und ‚Gruppe‘ vor. Anders als in den analysierten (v. a. sozialpsychologischen) gruppentheoretischen Ansätzen ermöglicht die komplementäre Verwendung beider Begriffe zwar einen plausibleren Bezug zwischen Formellem und Informellen jenseits einer normativen Fixierung auf die Lehrkraft. Den verschiedenen soziologischen Reflexionen (z. B. Kühl 2014, 2021; Neidhardt 2017/1979; Willke 1978) über eine theoretische Vereinbarkeit von System- und Gruppentheorie wird aber nicht Rechnung getragen.

„automatischen“ Konfiguration des Systems dieses pädagogisch zu beeinflussen und auszugestalten (z. B. Getzels/Thelen 1960).

Die damit einhergehenden Interaktionen und sozialen Prozesse wie bspw. Gruppendynamiken lassen die Frage nach der *Offenheit bzw. Geschlossenheit* des Systems Schulklasse und seines Zusammenhangs zu anderen Systemen aufkommen. Während Herzog hier den umfänglichsten Ansatz vorlegt, der in Anknüpfung an organisationssoziologische und die luhmannsche Theorie(n) das Klassensystem als Teilsystem der Schule und in loser Koppelung zu anderen Systemen wie z. B. Familie, Individuum und Gesellschaft bestimmt,⁵² erscheint die Klasse bei Petillon eher als geschlossenes, selbst-referenzielles, jedoch kaum funktionalisiertes System, indem „externe“ Faktoren kaum berücksichtigt werden. Zugleich wird aber ein interaktives Potenzial eröffnet, bei dem sich die Konstitution der Schulklasse nicht finalisieren lässt und stattdessen als sich immer wieder verändernd darstellt. Die jeweiligen systemtheoretischen Modellierungen sind dementsprechend unter- und überkomplex zugleich: Sie sind unterkomplex, weil sie von allgemeinen sozialen Gegebenheiten ausgehen, bspw. bei determinierenden sozialisatorischen Funktionszuschreibungen oder gegebenen Konfigurationen und Gruppenzuschreibungen. Sie können als überkomplex bezeichnet werden, weil potenziell jede Interaktion Einfluss auf das System und weitere damit verbundene Systeme haben könnte.

Dabei stellt sich nicht nur bei der Funktionalisierung der Schulklasse unter anderen Systemen wie bei Parsons, sondern auch bei geschlossenen Systemen, deren Konstitution anhand (allgemeiner) sozialer Logiken erklärt wird (Interaktionen, Beziehungen u. a.), die Frage nach der Relevanz des *Pädagogischen*. Die vorgestellten Ansätze können dem Pädagogischen insofern nur eine untergeordnete Rolle zuweisen – sofern sie nicht mit dem eigenen Anspruch einer systemtheoretischen Perspektive wie bei Petillon oder auch z. T. bei Getzels/Thelen in Konflikt geraten –, indem sie auf „Gesetzmäßigkeiten“ (Petillon 1980: 27), Unterrichtsordnung oder auf sozialisatorische Normen fokussieren. Damit wird aber bspw. den normativen Praktiken und ihren pädagogischen Gehalten (vgl. Rabenstein et al. 2018: 183) wenn überhaupt nur eine sekundäre Rolle bei der Klassenkonstitution zugeschrieben. Vorrangig wird die Funktion pädagogischer Praktiken dagegen darin verortet, die von formellen Normen abweichenden Ordnungen und Prozesse, wie v. a. informelle Gruppierungen und individuelle Bedürfnisse von Schüler*innen, in ihrer Kontingenz einzuhegen und so pädagogisch zu gestalten, dass sie in einem Gleichgewicht mit formellen Zielen stehen, deren Gelingen u. a. durch sozialstiftende Gruppenführung ermöglicht und begleitet werden soll. Das lehrer*innenseitig verortete Pädagogische kann damit zwar darüber entscheiden ‚wie‘, aber nicht ‚ob‘ sich die Schulklasse als System entwickelt. Paradoxerweise kann eine solche Perspektive pädagogisches Handeln damit aber gerade auch konturieren, denn mit den Konstitutions- und Funktionalitätsfaktoren des Systems und der Gruppe werden gerade die Kriterien gegeben, die den Maßstab für eine Pädagogik des aktiven Mitwirkens an den Selbstregulierungsprozessen des Systems selbst liefert (vgl. Dieckmann/Breitkreuz 1996: 76).

Gleichzeitig kann der soziologisch-systemtheoretische Ansatz dazu beitragen, einer einengenden Perspektive auf Unterricht und Schulklasse entgegenzuwirken, indem von einer (psychologisch-)individualtheoretischen bzw. professionstheoretisch-intentionalen Perspektive, „kurzschlüssige[n] Kausaltechnologien“ (Brumlik 1987: 20 aus Saldern 1991: 230), präskriptiven Vorannahmen oder asymmetrisch-personalen Erziehungsvorstellungen Abstand genommen wird. Stattdessen lässt sich sozialtheoretisch auf die wechselseitigen Interaktionen und ihre Zusammenhänge im „komplexen Verbundsystem“ (Dieckmann/Breitkreuz 1996: 76) fokussieren. Ein weiteres Potenzial stellt schließlich die systematische Inbezugsetzung zwischen Forscher*innen als „beobachtende[n], selbstreferentielle[n] System[en]“ (Saldern 1991: 172; vgl. auch Beier 2019: 348f.) und ihren Untersuchungsgegenständen dar, das in den behandelten Beiträgen allerdings nicht aufgegriffen wurde.

⁵² Dennoch bleiben viele Aspekte unpräzise oder außen vor. Dazu zählt neben einem systematischen Zusammenhang zwischen Unterricht und Schulklasse auch das Verhältnis zwischen Klassen, die sich neben allgemeinen Merkmalen nicht nur voneinander unterscheiden, sondern deren Unterschiedlichkeit eine interaktive Ressource für ihre Entstehung jenseits von Essentialisierung und Situativität darstellen könnte (vgl. Kelle 1997; auch Rabenstein et al. 2018: 183).

3.1.3 Die Schulklasse als Netzwerk

Unter dem Begriff der Netzwerkforschung, eine Forschungsrichtung, die sich zunehmend in den Sozial- und Bildungswissenschaften etabliert,⁵³ werden verschiedene heterogene Ansätze zusammengefasst. Zur Bestimmung eines gemeinsamen Referenzpunkts der Ansätze kann daher zum einen eine weite Definition herangezogen werden, die Netzwerke als abgrenzbare Menge von Knoten oder Elementen erklärt (vgl. Gamper 2020: 110). Zum anderen können gemeinsame (theoretische) Annahmen festgestellt werden, denen die Vorstellung von miteinander interagierenden Akteuren, die in ein Beziehungsgeflecht eingebunden sind, zugrunde liegt (vgl. Herz 2016: 689). Kennzeichnend ist dabei neben einer Perspektive auf soziale Strukturen und persönliche Faktoren ein Fokus auf relationale Attribute (vgl. Gamper 2020: 111). Positionale Analysen sind aber ebenfalls möglich (vgl. Herz 2016: 691). Davon ausgehend lassen sich verschiedene Strömungen im Netzwerkdiskurs ausmachen, die sich in methodischer (auch Stegbauer/Rausch 2013: 77ff.), (bezugs-)theoretischer⁵⁴ und gegenstandsbezogener Hinsicht grob unterscheiden lassen (dazu Gamper 2020: 111ff.; Herz 2016: 690f.). Darüber hinaus soll auf eine im vorliegenden Zusammenhang wesentliche gegenstandsbezogene Differenzierung von Perspektiven aufmerksam gemacht werden (vgl. Gamper 2020: 111ff.; Herz 2016: 692). So lässt sich zwischen (1) Gesamtnetzwerken, bei denen die Beziehungen von Akteuren innerhalb eines bestimmten ‚Systems‘ betrachtet werden und (2) egozentrierten Netzwerken, bei denen die interpersonale Vernetzung eines Einzelnen betrachtet wird, differenzieren. In der Schulklassenforschung dominiert naheliegender Weise die erste Perspektive, auf die im Folgenden fokussiert wird. Von Interesse sind dazu entsprechend den Analyse-schwerpunkten (vgl. Einleitung zu 3.1) weniger die empirischen Ergebnisse der Netzwerkstudien als die mit den Empirisierungen von Klassennetzwerken einhergehenden Theoretisierungen.

3.1.3.1 Beziehungen in Schulklassen

Modellierungen von Schulklassen als Gesamtnetzwerke fokussieren auf Beziehungen zwischen Schüler*innen als das „Innenleben“ (Nicht 2013: 210) von Klassen. Wesentlich unterschieden wird hierbei zwischen *positiven und negativen Beziehungen*, die in der Schulforschung den Ausgangspunkt für die Identifizierung von sozialen Einheiten und Konstellationen wie Cliques, Gruppen oder Peers⁵⁵ darstellen. Dominant sind in der Netzwerkforschung dabei netzwerkanalytische Verfahren, bei denen Klassenmitglieder anhand unterschiedlicher Erhebungsverfahren nach Sympathien (z. B. Like-Most-Nominierung) und Antipathien (z. B. Like-Least-Nominierung) zu anderen Gruppenmitgliedern befragt werden (vgl. Schäfer/Salisch 2013: 172).⁵⁶ Damit werden schließlich negative und positive Beziehungsnetzwerke ermittelt und z. T. gegenübergestellt (z. B. Mäs/Knecht 2008: 377).

V. a. in Bezug auf die dominierende Perspektive auf Peerstrukturen stehen positive Beziehungen bzw. homophile Beziehungen (vgl. Mäs/Knecht 2008: 373) im Vordergrund, aus denen dann relationale „Sympathienetzwerke“ (Harks/Hannover 2017: 431) hervorgehen. Eine weitere Differenzierung dieser Beziehungen erfolgt i. d. R. schließlich anhand von festen (z. B. Geschlecht) und zusätzlichen relationalen (z. B. direkt/indirekt, [pos./] neg.) Klassifikationen. Besonders enge positive Beziehungen, sogenannte Dyaden, werden bspw. anhand reziproker Freundschaftsnominierungen in Abgrenzung zu ‚lockeren‘ Peerbeziehungen markiert. Dabei wird häufig im Zusammenhang mit Sympathiebeziehungen und den daraus hervorgehenden Peernetzwerken die entwicklungspsychologische Relevanz betont. Hervorgehoben wird bspw. die Funktionalität von Peers als „wesentliche Ressource für formelles und informelles Lernen“ (ebd.: 427), sowohl in kognitiver als auch emotional volitionaler Hinsicht, oder die

⁵³ Soziometrische Methoden zur Erhebung von sozialen Beziehungen innerhalb von Schulklassen liegen zwar schon länger vor, die Konzeptualisierung von Schulklassen als Netzwerke ist aber eine recht junge Erscheinung. Dennoch finden sich Vorläufer der schulischen Netzwerkforschung schon deutlich früher. So ordnet Gamper (2019) Delitschs Aufsatz „[ü]ber Schülerfreundschaften in einer Volksschulklasse“ von 1900 der Erforschung von Gesamtnetzwerken zu und attestiert seiner Arbeit ein bahnbrechendes empirisches Vorgehen, das bis heute kaum rezipiert wird. Zudem weist es Überschneidungen mit Ergebnissen heutiger Schulforschung auf (ebd.: 151), deren Möglichkeiten zur empirischen Erforschung von Beziehungen lange Zeit formell beschränkt waren (vgl. Dollase 2014: 51).

⁵⁴ An dieser Stelle wird wie auch im Folgenden nicht weiter auf die jeweiligen Bezugstheorien der Netzwerkarbeiten – u. a. Konstruktivismus, Feld- und Systemtheorien – zu Schulklassen eingegangen, da sich diese zum einen stark voneinander unterscheiden und zum anderen nicht spezifisch in Verknüpfung zur Netzwerkperspektive stehen. Eine kurze Erörterung theoretischer Potenziale und Grenzen von Netzwerkansätzen in der Schulforschung findet in einem abschließenden Abschnitt (s. Abschnitt 3.1.3.3) statt.

⁵⁵ Diese werden als soziale Einheiten innerhalb des Klassennetzwerks und in Abgrenzung zu Freundschaften, die dyadisch artifizielle Einheiten darstellen (vgl. Clemens 2016: 88), bestimmt (z. B. Begert 2019: 249).

⁵⁶ Auf die methodischen Probleme kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden (vgl. dazu Windzio 2012).

wichtige Stellung von Freundschaftsbeziehungen als „eine Sozialisationsseinheit im Kleinen“ (Schäfer/Salisch 2013: 174), in denen Peernormen positiv intensiviert werden.

Eine weitere Perspektive, die jedoch gegenüber derjenigen Perspektive, die auf positive Beziehungen abzielt, unterrepräsentiert ist, ergibt sich durch die Fokussierung auf negative Beziehungen. So konstatieren Mäs/Knecht (2008: 374), dass sich feste Gruppen- oder Peerstrukturen nur anhand von Sympathien schwer erklären lassen, da eine solche Annahme von einer sukzessive zunehmenden Vereinheitlichung der Beziehungen ausgehen müsste. Daher ergänzen sie die Perspektive auf Schulklassen um negative Beziehungsnetzwerke. Weitere Auseinandersetzungen mit negativen Klassenbeziehungen finden sich – wie auch in Bezug auf positiven Beziehungen – u. a. hinsichtlich fester Merkmale. So werden z. B. ethnische (z. B. Nicht 2013; Windzio 2012) und geschlechtsspezifische Gruppierungen (Mäs/Knecht 2008: 375) oder auch das Verhalten des Einzelnen wie bspw. wahrgenommene Aggression (Schäfer/Salisch 2013: 173) untersucht. Dabei wird versucht, soziale Einheiten durch Positionierungen im Netzwerk zu kontextualisieren. Mitunter wird dazu aber in Spannung zu netzwerktheoretischen Perspektiven, die auf die Relationalität und Dynamik sozialer Beziehungen fokussieren, von rationalem Verhalten und Gruppenidentitäten ausgegangen (vgl. Clemens 2016: 124f.).

Eine gängige Darstellungsweise in der Netzwerkforschung, um Beziehungen im Gesamtnetzwerk darzustellen, ist die graphische Visualisierung der Beziehungen,⁵⁷ die u. a. auch anschauliche Vergleiche zwischen verschiedenen Netzwerkstrukturen ermöglicht. So werden u. a. positive und negative Beziehungsstrukturen in Zusammenhang zueinander gestellt, sodass bspw. in empirischen Untersuchungen erkennbar wird, dass Schüler*innen Beziehungen nicht als positiv und negativ zugleich bewerten oder Peermittglieder positive Beziehungen untereinander, aber negative Beziehungen gegenüber ihnen Außenstehenden angeben (vgl. Mäs/Knecht 2008: 377). Ebenfalls werden vereinzelt diachrone Gegenüberstellungen gemacht, die in Anknüpfung an das Konzept der ‚Stärke schwacher Beziehungen‘ (nach Granovetter) einen Einblick in die zeitliche Veränderbarkeit geben (vgl. ebd.: 380f.). Davon ausgehend zeigen sie die Komplexität und (zeitliche) Variabilität des Schulklasseninnenlebens auf.⁵⁸ „Was generalisiert als ‚Klassenklima‘ beschrieben wird, ist eine noch längst nicht gänzlich durchschaute Funktion vieler Einzelbeziehungen“ (Schäfer/Salisch 2013: 175). Erkennbar wird damit, dass Beziehungen zwischen Schüler*innen einer Schulklasse als kennzeichnend für die Sozialförmigkeit der Schulklasse verstanden werden. Indem Beziehungen selbst unterschiedliche Formen annehmen können – je nach Merkmal und Kontext (Geschlecht, Ethnie, Freundschaft, unterrichtliche Zusammenarbeit etc.) – und sich zeitlich verändern, wird es aber unplausibel gemacht, von dem Klassennetzwerk auszugehen. Daraus ergibt sich die Frage, ob und wie aus den komplexen, vielfältigen Einzelbeziehungen überhaupt eine ‚kollektive‘ Sozialförmigkeit der Schulklasse hervorgehen kann.

3.1.3.2 Die ‚Gesamtheit‘ von Klassennetzwerken

Ein Versuch, diese Einzelbeziehungen gesamtnetzwerkanalytisch zusammenzuführen findet sich bei Begert (2019). Dabei untersucht er anhand von 55 7. Schulklassen in Freiburg die *soziale Kohäsion* der Klassennetzwerke in ihrem zeitlichen Verlauf. Dafür konzipiert er Beziehungsstrukturen (vgl. ebd.: 176ff.) zwischen Schüler*innen als „Interaktionsnetzwerke“ (ebd.: 327), die sich in ihrer „Intensität, Regelmäßigkeit oder Stabilität“ (ebd.: 152) verändern und entwickeln können. Zudem identifiziert er in Anlehnung an theoretische Gruppenkonzeptionen (s. ebd.: 215f.) „[v]erschiedene Entwicklungsmöglichkeiten“ (ebd.: 453) einer Schulklasse im zeitlichen Verlauf. Ein zentrales Untersuchungsergebnis ist dabei, dass die soziale Kohäsion im Verlauf des untersuchten Schuljahres allgemein signifikant zunahm (ebd.: 394; ähnlich Mäs/Knecht 2008: 380f.) und Cliques zurückgingen. „Am Ende des Schuljahres [war] knapp eine Clique weniger vorhanden“ (Begert 2019: 394). Dabei variierte allerdings die Stabilität der Kohäsion (ebd.: 456f.).

⁵⁷ Den Netzwerkvisualisierungen ist eine eigene immanente Logik und Abgeschlossenheit bei gleichzeitiger Singularität der Beschaffenheit des Netzwerks eigen. Schulklassen erhalten damit nicht nur eine strukturelle, sondern auch eine ästhetische Dimension. Zu fragen wäre, inwiefern Netzwerkanalysen damit nicht nur soziale Wahrnehmungen reproduzieren, sondern auch eine neue ‚Realität‘ der Schulklasse konstruieren: Sogenannte ‚Außenseiter*innen‘ werden z. B. im buchstäblichen Sinne als gegenüber dichten, positiven Beziehungsnetzen räumlich distanziert positioniert und damit auch als optisch nicht zugehörig markiert.

⁵⁸ Begriffe wie ‚Klassengemeinschaft‘ werden in einigen Netzwerkerhebungen als Items verwendet, während das ‚Klassenklima‘ vereinzelt dann als gut bewertet wird, wenn Schüler*innen eine gute Klassengemeinschaft wahrnehmen (z. B. Nicht 2013: 151) oder ein besonders dichtes Freundschaftsnetzwerk in der Klasse vorliegt (vgl. Zander 2013: 115). Damit wird allerdings nur ein Merkmal des bildungswissenschaftlichen Begriffs von ‚Klassenklima‘ erfasst, da dieses u. a. auch Beziehungen zu Lehrkräften und Einflussfaktoren der physischen Umwelt umfasst (anstatt vieler Eder 2002: 215).

Ein weiterer Fokus der Studie liegt auf den Klassennormen, die als „regulative Verhaltensstandards und Erwartungen zwischen Gruppenmitgliedern“ (ebd.: 291) bestimmt und als funktional für die Stabilität von Gruppen und deren Identität erklärt werden. Dabei können formal gesetzte Normen in der Klasse unterschiedlich ausgehandelt werden sowie neue Normen aus „Verhaltensregelmässigkeiten“ (ebd.: 294) entstehen. Die Annahme von Präferenzen, die solchen Verhaltensregelmässigkeiten zugrunde liegen (vgl. ebd.: 296), strapaziert allerdings die sozialtheoretischen Grundlagen der Netzwerktheorie. Davon ausgehend, dass Kohäsion mit einheitlichen Normen korrespondiert, die wiederum Uniformität erzeugen (vgl. ebd.: 287), arbeitet Begert einen Zusammenhang zwischen der Höhe der sozialen Kohäsion, Klassennormen schulischen Problemverhaltens sowie deren individueller Ausprägung heraus (vgl. ebd.: 406ff.). Eine hohe soziale Kohäsion und die jeweilige Richtung von Normen, also in Richtung schulischen Problemverhaltens oder diesem entgegen, korrelieren demnach mit der Häufigkeit des Auftretens individuellen Problemverhaltens (vgl. auch ebd.: 409). Ausgehend vom Ergebnis, dass (bestimmte) Klassennormen und -kohäsion schulisches Problemverhalten reduzieren können, wird schließlich normativ konkludiert, dass soziale Kohäsion relevant für eine „günstige schulische Lernumgebung“ (ebd.: 458) ist. Argumentiert wird, dieses Wissen im Handlungsfeld nutzbar für Lehrer*innen-Interventionen zu machen (ebd.: 440f., 457). Erkennbar wird somit zum einen, dass eine enge, kollektive Sozialförmigkeit des Klassennetzwerks nicht als gegeben vorausgesetzt wird, zum anderen wird Klassennetzwerken aber ein Potenzial zur Veränderung und Entwickelbarkeit zugeschrieben, das Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte eröffnet.

Dabei wird auch ein für Netzwerkansätze typisches *Verständnis der Lehrkraft* und ihrer Positioniertheit erkennbar. Die Lehrkraft wird anhand einer festen, asymmetrischen Rollenzuschreibung im Klassenkontext positioniert. Sie steht dem gesamten Klassennetzwerk der Schüler*innen quasi dichotom gegenüber. Zudem wird damit einhergehend der Lehrkraft eine professionelle Rolle zugeschrieben. Die aus den Studien sich ergebene Relevanz von Beziehungsnetzwerken soll praktisch nutzbar gemacht werden (z. B. auch Schäfer/Salisch 2013: 176f.). Dabei erscheint es zwar aus Netzwerkperspektive durchaus plausibel, dass Einzelne als zentrale Knotenpunkte einen wesentlichen Einfluss auf das Beziehungsnetzwerk haben, da diese mitunter die einzige direkte Beziehung bspw. zwischen Gruppen herstellen, fokussiert wird in den meisten Netzwerkuntersuchungen zu Schulklassen aber i. d. R. nur auf die Positionen von Schüler*innen. Wie genau Lehrkräfte zu den Netzwerken der Schüler*innen zu relationieren sind und welche Ressourcen ihnen (damit) zur Verfügung stehen, wird angesichts der angenommenen Gegebenheit einer asymmetrisch distanzierten Positioniertheit der Lehrkraft i. d. R. nicht näher betrachtet. Diese (implizit vorausgesetzte) Positioniertheit ermöglicht es wiederum, der Lehrkraft a priori eine besondere, exklusive Stellung zuzuschreiben, aus der sich die Möglichkeit zur Gestaltung und Mobilisierung des Gesamtnetzwerks ergibt. Damit wird eine paradoxe Konstellation erkennbar, die funktional für normative Vorstellungen von Klassen bspw. als positive, enge und kohäsive Netzwerke ist. Einerseits wird die Gegebenheit eines bestimmten Klassennetzwerks angesichts seiner Dynamik und Komplexität ausgeschlossen, andererseits wird von einer Gegebenheit der Positioniertheit von Lehrkräften (implizit) ausgegangen, bei der diese der formbaren Potenzialität der Beziehungsförmigkeit des Klassennetzwerks gegenübergestellt werden.

Diese Konstellation wird auch bei Harks/Hannover (2017) deutlich, die in ihrem Beitrag untersuchen, ob Lehrkräfte die positiven Beziehungen zwischen Schüler*innen angemessen beschreiben können und inwiefern diese (vermeintliche) Diagnosekompetenz, die als Selbstauskunft über eigene Beobachtungen der Lehrkräfte erfasst wird, vom Handeln und von Einstellungen der jeweiligen Lehrkräfte abhängt.⁵⁹ Angenommen wird dazu ebenfalls, dass Wissen von Lehrkräften über Peers förderlich für die Qualität der Peerbeziehungen sein kann (vgl. ebd.: 428). In Abgrenzung zu älteren Studien wird dabei die Relevanz einer Kenntnis darüber, wie Peerbeziehungen konkret gestaltet sind, betont (vgl. ebd.: 430). Zur Beantwortung ihrer Fragestellung stellen die Forscher*innen die erhobenen Peernetzwerke den

⁵⁹ Im gegebenen Rahmen kann eine methodische Kritik der Studie hier nicht geleistet werden. Neben den von den Forscher*innen erörterten Limitationen soll hier nur ergänzt werden, dass neben der grundsätzlichen Schwierigkeit, verschiedene wahrgenommene Beziehungen miteinander zu vergleichen – Schüler*innen könnten bspw. im Sinne soz. Beliebtheit bzw. antizipierter Popularität antworten (auch Zander 2013: 113) –, die Frage der Korrelationsrichtung und Scheinkausalität berücksichtigt werden muss – Lehrkräfte, die mehr über Peers wissen, könnten durch das Bewusstsein dieser Kenntnis eine stärkere Verantwortungseinschätzung haben. Zudem werden Peers der Primar- und Sekundarstufe miteinander verglichen, ohne dass auf altersspezifische Besonderheiten (vgl. Breidenstein 2010b) und mögliche Zusammenhänge zu Lehrer*inneneinschätzungen eingegangen wird. In diesem Zusammenhang wäre die zeitliche Dimension auch insofern zu berücksichtigen, als sich einige Peernetzwerke dynamischer verhalten könnten. Die damit einhergehenden Veränderungen der Beziehungsstrukturen würden dann schwerer oder verzögert durch die Lehrkräfte wahrgenommen werden.

Netzwerken, die durch die Lehrkräfte wahrgenommen werden, gegenüber (vgl. ebd.: 428). Dabei konnte der Stichprobe dann eine höhere Kongruenz entnommen werden, wenn die Klassengröße geringer war, die Unterrichtszeit stieg und v. a. dann, wenn die Lehrkräfte sich selbst eine höhere Verantwortlichkeit gegenüber den Peers zuschrieben (vgl. ebd.: 442). Deutlich wird anhand der Studie, dass u. a. durch den Aspekt der Verantwortlichkeit ein Zusammenhang zwischen Erwartung und Wahrnehmung (und somit potenziell auch Beeinflussung) aufgezeigt wird. Das damit eröffnete interaktive Wechselverhältnis wird aber durch eine als gegeben vorausgesetzte Positionsbestimmung der Lehrkraft als eines von den Schüler*innen in der Schulklasse differenter Akteurs gerahmt. Die damit einhergehende Gegenüberstellung der Netzwerke soll als normativer Ausgangspunkt für mögliche professionelle Bearbeitungen der dargestellten Peerstrukturen fungieren.

Aber auch in Studien, in denen der Einfluss von Lehrkräften auf Peernetzwerke im zeitlichen Verlauf untersucht wird (z. B. Kindermann/Vollet 2014), stehen vorhandene Peernetzwerke, die durch Selbstauskünfte der Schüler*innen erhoben worden sind, und ihre prognostizierte bzw. davon abweichende Entwicklung durch Lehrkraft-Interventionen im Fokus (vgl. ebd.: 15). Damit werden schulische Netzwerke zum einen fast ausnahmslos auf Basis von Selbstauskünften der Beteiligten quantitativ erhoben. Andererseits nimmt die Lehrkraft eine klar bestimmbare, von den (sich) verändernden Peers getrennte Position ein.⁶⁰ Beziehungsmuster werden somit zwar über stabile Variablen wie Geschlecht, Ethnie, sozioökonomischer Hintergrund hinaus in ihrer Veränderbarkeit betrachtet. Vorausgesetzt werden aber u. a. klar identifizierbare Peerstrukturen sowie Rollenzuschreibungen, die kausale bzw. korrelative Zuordenbarkeit ermöglichen.

Angesichts der Dynamik und Beziehungsverflechtungen von Netzwerken ist die Frage nach einer *Abgrenzbarkeit von Netzwerken* naheliegend. Diese wird zwar immer wieder seit den 1970ern in den Sozialwissenschaften diskutiert (vgl. Karafillidis 2009: 1), die vorliegenden Studien, die Netzwerke zum Gegenstand haben, vermitteln allerdings den Eindruck, dass Schulklassen als ein Netzwerk stärker empirisiert denn theoretisiert werden. Statt vertiefter netzwerktheoretischer Reflexion scheint die Konzipierung von Gegenständen als Netzwerke eine erhebliche Komplexitätsreduktion vorauszusetzen, die bei Schulklassen insofern besonders praktikabel ist, als diese organisatorisch, räumlich und personell abgrenzbar sind (vgl. Begert 2019: 324). Dabei kommt allerdings die Frage auf, ob dadurch „tatsächliche Grenzen“ (Friemel/Knecht 2019) oder forschungspragmatisch stark konstruierte Grenzen gezogen werden (vgl. ebd.). Auch wenn man sich von einem natürlichen oder ‚tatsächlichen‘ Verständnis von Grenzen distanziert, ist doch auffällig, dass die Abgrenzbarkeit von Schulklassen bzw. die Isolierbarkeit der Klasse als quasi eigene ‚Entität‘ vorausgesetzt wird. Zwar liegt diese forschungspragmatische Herangehensweise grundsätzlich nicht nur bei Netzwerkperspektiven vor. Kennzeichnend für diese scheinen aber die Voraussetzungen einer Vorabdefinition von Netzwerkgrenzen (vgl. Gamper 2020) sowie „prägnante[r], gut kontrastierbare[r], übergeordnete[r] und längerfristige[r] Strukturen“ (Begert 2019: 326) zu sein.

Insofern die Grenzen von Schulklassennetzwerken vorausgesetzt werden, erstaunt es nicht, dass dort, wo doch umfassendere Betrachtungen von Schulklassen als Netzwerke sowie ihrer Grenzen vorgenommen werden, heuristische Bezüge zu anderen Theorien wie bspw. Systemtheorien stattfinden (müssen) (z. B. Clemens 2016: 128f.; Fuhse 2009; Nicht 2013: 100ff.; Karafillidis 2009: 8). Denn anders als die Netzwerkperspektiven auf Schulklassen, deren theoretischer Gehalt für Gegenstandskonstruktionen trotz verschiedener sozialwissenschaftlicher Begründungsversuche ohne weitere theoretische Bezüge stark begrenzt ist, erlauben die Bezugstheorien konsistente Abgrenzbarkeiten. Bei Netzwerkperspektiven dagegen drängt sich die Frage nach einer self-fulfilling prophecy besonders in den Vordergrund, die stets bei quantitativen Studien und ihren vermittelten Relevanzsetzungen gegenüber Akteuren u. a. berücksichtigt werden sollte, aber in Form von Zirkularität auch in qualitativen Ansätzen präsent ist (vgl. Brinkmann 2015: 529f.).⁶¹ Das, was als Netzwerk untersucht wird, sei es die Schule (z. B. Gamper

⁶⁰ Als eine der wenigen Ausnahmen soll hier die Studie von Häußling (2010) genannt werden, der Befragungen um Videoanalysen ergänzt und auf dieser Basis die Unterrichtsinteraktionen im Unterricht analysiert. Aufrechterhalten wird dabei zwar die Trennung zwischen Schüler*innen-Netzwerk und Lehrkraft. Dem mit Netzwerkstudien verbundenen Anspruch, Interaktionen (als Basis für Beziehungen) zu erfassen, wird aber deutlich näher gekommen als in sonstigen Studien. Herausgearbeitet wird schließlich ein auf Gefühlsäußerungen basierendes Ungleichheitsnetzwerk zwischen Schüler*innen und Lehrkräften, das durch das von der Lehrkraft wahrgenommene Schüler*innen-Netzwerk und darauf aufbauende Interaktionen mit Schüler*innen beeinflusst wird.

⁶¹ Auch in dieser Studie liegt eine Zirkularität vor, indem Empirie, die (mit) durch den Forschenden hervorgebracht worden ist, anhand vom Forschenden ausgewählter theoretischer Fragen analysiert wird. Zwar wird anders als in quantitativen

2020: 112) oder die Klasse, ist auch ein Netzwerk bzw. Netzwerkansätze setzen die Grenzen als natürlich voraus, die sie selbst mit ihrer Empirisierung und Visualisierung konstituieren. Damit wird aber auch unklar, was das Netzwerk eigentlich ist. Es stellt sich die Frage, ob ein Netzwerk das Explanans ist, das erklärt, was die Schulklasse ist, oder das Explanandum, welches in seiner Funktionalität und Logik erklärt werden muss. Plausibel erscheint es dementsprechend zwar, auf theoretische Angebote zurückzugreifen. Vor dem Hintergrund der erforderlichen methodischen Praktikabilität wäre aber zu fragen, ob solche theoretischen Angebote nicht auch wiederum in ihrer Komplexität stark reduziert und selektiert werden müssten.⁶² Bedenkt man diese Herausforderungen, so scheint der Versuch, Netzwerke selbst als Grenzbeziehungen zu verstehen (vgl. Karafilidis 2009), zwar einerseits gerade eine theoretische ‚Füllung‘ des empirischen Gegenstands zu stabilisieren (Schulklasse als Feld, System etc.). Andererseits scheint er aber auch hilfreich zu sein. Denn distanziert man sich von dem Anspruch, mittels Netzwerken abgrenzbare sozialen Einheiten zu erfassen, kann die Netzwerkforschung in ihrer Multiperspektivität nicht nur aufzeigen, dass Beziehungen in Schulklassen variabel und dynamisch sind, sondern auch, dass die Relevanz der Schulklasse als Bezugsrahmen für die jeweiligen Akteure (vgl. Friemel/Knecht 2009: 31) und damit die Grenzbeziehungen zwischen Klassen selbst als variabel und nicht als gegeben verstanden werden können. Bspw. könnte die oftmals hervorgehobene Stärke von Netzwerkperspektiven (z. B. Schubert 2018), nämlich auch indirekte Kontakte als relevant erfassen zu können, eine Relativierung von Schulklassen als abgrenzbare Gesamtnetzwerke ermöglichen. Paradoxaerweise kann die Netzwerkperspektive damit potenziell die vorabdefinierten Grenzen, die sie voraussetzt, in ihrer Gegebenheit hinterfragen.

3.1.3.3 Resümee und Diskussion

Deutlich wurde in der vorangegangenen Analyse, dass die Netzwerkperspektive auf Schulklassen stark empirisch ausgerichtet ist. So weist sie nicht einen solchen theoretischen Gehalt für sich auf wie die analysierte Literatur der zwei anderen Modellierungen, die Schulklasse als Gruppe bzw. als System verstehen. Dabei besteht ein deskriptiver Anspruch, der grundsätzlich mit Netzwerkstudien verbunden ist (vgl. Gamper 2020: 61; Kolleck 2019: 23ff.; Nicht 2013: 110ff.). So werden soziale Interaktionen, d. h. relationale Attribute, jenseits von sozialen Strukturen wie Normen und Werten und individuellen Identitäten wie z. B. Persönlichkeit in den Blick genommen, indem auf Beziehungen in ihrer gegenseitigen Relationalität und Verflochtenheit im Netzwerk fokussiert wird. Diesem Anspruch liegt zwar einerseits ein – überspitzt formuliert – substantialistisches Verständnis von „natürlichen Grenzen“ (Zander 2013) der Schulklasse implizit zugrunde. Andererseits werden aber mit Kontrastierungen von verschiedenen Klassennetzwerken die Heterogenität sowie synchrone und diachrone Variabilität von Schulklassen und ihren perspektivengebundenen Grenzen aufgezeigt.

Dabei wird zwar deutlich gemacht, dass die Schulklasse keineswegs eine kollektive Gruppe darstellen muss, um funktional zu sein, latente oder indirekte Kontakte sind stattdessen ein wesentlicher Faktor des Beziehungsnetzwerks, mit Faktoren aber wie der sozialen Kohäsion (auch Ophuysen/Michalke o.J.) in Verknüpfung mit bestimmten positiven Normen (vgl. Begert 2019), der pos. Netzwerkdichte (z. B. Zander 2013: 115) oder der (dichotomen) Bestimmung von reziproken-positiven Beziehungen (z. B. Harks/Hannover 2017) wird ein implizit normativer Maßstab, der Gruppenkonzeptionen ähnelt, zugrunde gelegt.⁶³ Anders aber als bei gemeinschafts- oder gruppenpädagogischen Ansätzen wird mittels der dynamischen, komplexen Eigenlogik und Visualität der Klassennetzwerke aufgezeigt, dass das

Ansätzen ein offener Zugang zur Empirie gewählt, die stets gebotene Reflexivität muss aber auch die eigenen Fokussierungen und Fragen (an den Interviewten und das Material) mitberücksichtigen.

⁶² Der Vollständigkeit halber sei hier zum einen noch auf eine weitere Grenzziehungstechnik verwiesen, nämlich mittels subjektiver Einschätzungen der Akteure selbst (dazu Friemel/Knecht 2009: 19). Zum anderen soll betont werden, dass Forscher*innen nicht nur durch die Identifizierung von Schulklassen als Netzwerke Grenzen ziehen, sondern zusätzlich durch die Erhebung bei abwesenden Teilnehmer*innen „die Grenzen des Schulklassen-Netzwerkes neu gezogen“ (Windzio 2012: 76) werden; denn die Position eines Einzelnen kann bereits Einfluss auf die Relationalität zwischen ganzen Gruppen im Netzwerk haben.

⁶³ In netzwerktheoretischen Studien und Auseinandersetzungen, die die Veränderbarkeit und Variabilität von Netzwerken betonen, finden sich einerseits immer wieder explizite Abgrenzungen zum Konzept der ‚Gruppe‘, „da deren Existenz durch Grenzbeziehungen, nicht durch prinzipiell offene Relationen, bestimmt wird“ (Gamper 2020: 110). Andererseits wird die Möglichkeit zur Gruppe bei überaus dichten Netzwerken konzediert (ebd.). Demnach wird das, was in Gruppendiskursen als Möglichkeit beschrieben wird, messbar bzw. quantifizierbar gemacht, dabei aber nur als eine soziale Formation von mehreren betrachtet. Theoretisch wird dazu angeschlossen an Bestimmungen der Schulklasse als Gruppe (z. B. Nicht 2013: 109) und es wird abwechselnd von ‚Cliques‘, ‚Peers‘ oder ‚Gruppen‘ ausgegangen (vgl. Ophuysen/Michalke o.J.; Schäfer/Salisch 2013: 373). Allerdings findet eine Distanzierung von deduktiven, festen Entwicklungsphasen oder Vorannahmen einer linearen Kohäsionszunahme der Gruppe statt zugunsten empirischer Varianz (vgl. Begert 2019: 230ff.).

„Innenleben“ (Nicht 2013: 10) der Klasse eine eigene Ordnung hat, die Lehrkräfte nicht selbst herstellen oder koordinieren. Sie sind dementsprechend kein Teil des Klassennetzwerks, sondern ihre Positioniertheit als außenstehend gegenüber einem nicht-gegebenen bestimmten Netzwerk wird paradoxerweise als gegeben vorausgesetzt. Somit sind auch nicht pädagogische Gestaltungsvorstellungen o. Ä. Gegenstand von Klassennetzwerkmodellierungen, sondern Lehrkräfte werden normativ als Professionelle entworfen, die v. a. auf Basis von Wissen handeln sollen. So wird die ‚innere‘ Ordnung des Netzwerks einerseits als eine fokussiert, die sich aus den Beziehungen und Interaktionen zwischen Schüler*innen konstituiert, andererseits wird das Netzwerk aber als offen und mobilisierbar verstanden (vgl. auch Reckwitz 2018: 199f.). Dementsprechend dient das Wissen über Klassennetzwerke als Ausgangspunkt für Relevanzsetzungen bestimmter Sozialförmigkeiten, deren Möglichkeitsbeschreibungen sich aus der Logik von Netzwerken ergeben. Es dient zudem (schon seit einiger Zeit) als praktische Ressource für pädagogische Interventionen von Lehrkräften (vgl. auch Clemens 2016: 122).

Wie beschrieben geht der postulierte Vorteil einer Überwindung von einer Perspektive allein auf den „individuellen Lerner“ (Clemens 2015: 317) oder Gruppenstrukturen hin zu einer ‚Sozialität‘ von Klasse als Beziehungsnetzwerk mittels eines demgegenüber offeneren Zugangs, mit dem also tendenziell wenig Vorannahmen über stabile Faktoren gesetzt werden, mit einer Komplexitätsreduktion einher, die allerdings oft zu wenig reflektiert wird (vgl. auch Clemens 2016: 85). Abgesehen von heuristischen theoretischen Bezügen wird das Problem einer näheren Bestimmung von ‚Beziehungen‘ innerhalb von Schulklassen umgangen, indem dichotomisierende Klassifikationen vorgenommen werden. Was Beziehungen konstituiert, wie und warum sie entstehen oder wie verschiedene soziale Einheiten in Zusammenhang zueinanderstehen (dazu auch Hannover/Zander 2017), erklären die Netzwerkansätze zu Schulklassen selbst kaum. Auch der damit einhergehende Verlust von Ambivalenz, Kontingenz und Situativität wird vor dem Hintergrund einer Dominanz quantitativer Methoden (vgl. Clemens 2016: 140) kaum thematisiert. Dabei hätte die Netzwerkforschung gerade das Potenzial aufzuzeigen, dass in einer Klasse, in der alle miteinander vernetzt sind, Interventionen und Interaktionen weitreichende Auswirkungen über Einzelne hinaus haben könnten und das, was als professionelles Handeln beschrieben wird, „pädagogische Gewinne und Kosten“ (Proske 2017: 47) zugleich beinhalten kann. Ebenfalls kaum reflektiert wird, dass Netzwerkanalysen i. d. R. die Wahrnehmungen der Akteure erheben und kaum beobachten (ausgenommen z. B. Häußling 2010). Damit sagen sie „mehr über den Wahrnehmenden als über die wahrgenommene Person“ (Schweer et al. 2017: 123) aus. Hier werden auch Potenziale zur Erforschung subjektiver Entäußerungen wie Affekte oder Emotionen bislang kaum genutzt (vgl. Häußling 2010: 69f.).

3.1.4 Zwischenbilanz

In der folgenden Zwischenbilanz werden zunächst die Modellierungen in Bezug zueinander gesetzt, um Überschneidungen, Unterschiede und Auslassungen herauszuarbeiten. Anschließend wird vertiefend der Frage nach der Relevanz normativer Vorstellungen in den Modellierungen nachgegangen. Dazu wird sowohl der Frage nachgegangen, welche Relevanz (lehrer*innenseitige) normative Vorstellungen von Schulklassen in den Modellierungen haben, als auch betrachtet, welches analytische Verständnis insbesondere von Normen dem Spezialdiskurs zugrunde liegt, um einige sich daraus ergebende Aspekte für die weiteren Analysen (in den Abschnitten 3.2/3.3) nutzbar zu machen.

3.1.4.1 Die Modellierungen in Relation zueinander

Im Folgenden sollen die Modellierungen in Verhältnis zueinander gesetzt werden, um Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Auslassungen herauszuarbeiten. Anhand dieser Gegenüberstellung wird trotz aller Selektivität der analysierten Literatur ersichtlich, dass eine Subsumtion der betrachteten Modellierungen unter differente Figuren, die selbst in den Modellierungen explizit Verwendung finden, bereits selbst eine stark vereinfachende Konstruktion darstellt. Deutlich wird nämlich im Zuge der inhomogenen Zugänge, dass die Modellierungen zwar um verschiedene Figuren bzw. Topoi der Klasse ‚kreisen‘, damit aber sehr unterschiedliche Zugänge verbunden sind. So dürften sich bspw. soziologische gruppentheoretische Beiträge mit eher deskriptiven oder funktionalen Ansätzen (z. B. Herlyn 1994) eher komplexitär zu einigen systemtheoretischen Modellierungen verhalten (z. B. Petillon 1980) als zu bestimmten gruppenpädagogischen oder sozialpsychologischen Ansätzen. Gleichwohl sind nicht nur zahlreiche, immer wiederkehrende diskursive Bezüge zwischen den verschiedenen Beiträgen zu erkennen, es sind auch gewisse Analogien der Modellierungen deutlich geworden.

Zunächst ist den analysierten Modellierungen gemeinsam, dass sie die *Schulklasse als zu Erklärendes*

(Explanandum) fokussieren, das über den organisatorischen Zwangszusammenhang der Schulklasse hinaus näher verstanden werden soll. D. h. es wird sich damit auseinandergesetzt, „wie innerhalb des Prozesses der ‚Klassen-Werdung‘ der Übergang von der administrativen Zusammensetzung einer Schulklasse zur sozialen Ordnung der Klasse“ (Khan-Svik et al. 2018: 81) erfolgt. Dazu wird die Klasse nicht nur als etwas Vorhandenes, Einheitliches (Außenperspektive), sondern auch als etwas, das sich durch soziale Prozesse wie z. B. durch Beziehungen, Interaktionen und Gruppierungen im Inneren konstituiert (Innenperspektive), erklärt.

Damit tritt zugleich eine spannungsbehaftete *Verhältnisbestimmung zwischen offenen und geschlossenen Konstitutionsprozessen* der Schulklasse in den Erklärungen auf. Deutlich wird nämlich, dass die mit einem ‚Inneren‘ von Schulklassen eröffnete Kontingenz, wie z. B. die Möglichkeit, aber Nichtnotwendigkeit zur Gruppe, die Offenheit der Interaktionsprozesse im System Klasse, (gruppen-)dynamische Prozesse oder die Variabilität und Quantität von (Einzel-)Beziehungen, anhand der soziologischen und sozialpsychologischen Modellierungen ‚Netzwerk‘, ‚Gruppe‘, ‚System‘ als Explanans⁶⁴ und den mit ihnen verbundenen sozialen Logiken eingefangen wird. Das oftmals erkennbare Verständnis von der Schulklasse als ‚Ordnung sui generis‘ relativiert sich damit theoretisch selbst. Erkennbar wird somit, dass die Klasse einerseits im Sinne einer Kontingenzreduktion und Abstraktion anhand allgemeiner sozialer Logiken und Prozesse wie Gruppenphasen, Interaktionsregeln und systemischen Faktoren beschrieben wird. Andererseits wird jedoch von einer möglichen Entwickelbarkeit und Offenheit der Klasse in Zeit und Raum ausgegangen. Die Hybridität einer Offenheit und Geschlossenheit der Modellierungen von Schulklassen findet auch in der Normativität der jeweiligen Sozialförmigkeiten seinen Ausdruck. So wird einerseits dem Handeln von Lehrkräften und ihren normativen Vorstellungen im unterschiedlichen Maße eine Relevanz zugeschrieben, von einer vollends prädeternierten Konstitution und Entwicklung der Schulklasse wird in den Modellierungen weitgehend nicht ausgegangen. Andererseits wird u. a. auch Normen (teils implizit) eine Relevanz und Funktion für die Herstellung einer stabilen sozialen Ordnung der Schulklasse zugeschrieben. Auf beide Aspekte, einer in den Modellierungen variierenden Offenheit der Konstitution von Schulklassen, die normative Vorstellungen relevant macht, und einer Geschlossenheit einer solchen Konstitution, die u. a. anhand von Stabilitätsvorstellungen von Normen erkennbar wird, wird unten eingegangen (s. Abschnitt 3.1.4.2).

Das beschriebene Verhältnis zwischen einer Offenheit und Geschlossenheit der Konstitution von Schulklassen findet zudem auch anhand des Dualismus‘ *formeller und informeller Ebenen* seinen Ausdruck (s. auch Abschnitt 3.1.4.2). Anders als in einigen älteren soziologischen und sozialpsychologischen Beiträgen steht dabei bspw. in systemtheoretischen Modellierungen nicht mehr nur die formelle Gruppe im Vordergrund, sondern informelle Prozesse werden als konstitutiv für die Schulklasse herausgestellt. Sieht man einmal von Parsons strukturfunktionalistischer Herangehensweise ab, so werden formelle und informelle Prozesse nicht als binär gegenüberstehend angenommen, wie es v. a. in gruppenpädagogischen Ansätzen deutlich wird, z. B. indem informelle Normen (bei Schreiner 1981) oder formelle Normen (bei Fritz 1980) die Klassengruppe gefährden. Im Gegenteil dazu werden sie in Bezug aufeinander und damit als wesentlich für die Schulklasse bestimmt. Zwar unterscheiden sich hier die Perspektiven hinsichtlich idealtypischen Gleichgewichts und Spannungsverhältnissen sowie dem Verständnis von informellen und formellen Prozessen. Dem Dualismus dieser beiden Ebenen und ihrer Aushandlung wird aber eine Funktionalität für das System Klasse zugeschrieben.

Netzwerkfokussierte Zugänge wiederum können solche Prozesse aus sich selbst heraus nicht präzise bestimmen, sodass sie (oft forschungspragmatisch selektiv) theoretische Bezüge vornehmen müssen, wenn sie Schulklassen näher bestimmen wollen. So schreibt z. B. Nicht (2013: 109) bzgl. gruppen- und systemtheoretischen Entwürfen: „Dies alles soll hier gar nicht bestritten, sondern lediglich präzisiert und ergänzt werden mithilfe der Begriffe ‚soziale Beziehung‘ und ‚Netzwerk‘“. Tatsächlich kann die Netzwerkforschung zwar nicht zur theoretischen Bestimmung von Interaktionen oder deren Konstitutionsbedingungen beitragen, indem sie bspw. systemtheoretische Annahmen empirisch widerlegt. Sie macht aber zum einen plausibel, dass Schulklassen tatsächlich zu einer Stabilisierung und Intensivierung von Interaktionen, die auf Wahrnehmungen basieren (z. B. Herzog 2011), im zeitlichen Verlauf ähnlich den Gruppenphasenmodellen tendieren können. Zum anderen zeigt sie die Relevanz von Gruppierungen in und für die Schulklasse auf und distanziert sich angesichts von synchroner bzw. diachroner Variabilität

⁶⁴ Zu ergänzen ist allerdings, dass die Schulklasse nicht nur ein Explanandum darstellt, wie hier deutlich wurde, sondern selbst wiederum ein Explanans darstellt (z. B. Scharenberg 2014), sodass ein Wechselverhältnis zwischen theoretischer Fixierung und empirischer Zuordenbarkeit, in der die Klasse „immer schon gegeben“ (Rabenstein et al. 2018: 183) sein muss, erkennbar wird.

dabei von Homogenitätsvorstellungen. So kennzeichnet die Klasse nicht eine vermeintliche kollektive Gemeinschaftsidentität, sondern die dynamische und variable Relationierung von Beziehungen.

Beides, die Parallelität einer Offenheit und Geschlossenheit der Klassenkonstitution und der Dualismus von formeller und informeller Ebene, verweist dabei auf ein Wechselverhältnis zwischen Ordnungskonstitution einerseits – bspw. durch Beziehungsstabilisierungen, Gruppenstrukturen, Klassenklima – und interaktiver Aushandlung andererseits – bspw. durch Wahrnehmungen, Erwartungen und Bedürfnisse. Dieses Wechselverhältnis wird ähnlich auch gegenwärtig in Form eines (lehrer*innenbezogenen) „Wechselspiel[s] von Herstellungs- und Bearbeitungsnotwendigkeit“ (Drope/Rabenstein 2021: 327) der Schulklasse empirisch rekonstruiert. Während hierbei auch die Kontingenz von Interaktionsförmigkeiten in Schulklassen in den Blick gerät, wird dieser Aspekt in den Modellierungen vor dem Hintergrund einer theoretisierten (bzw. empirisierten) sozialen Ordnung von Schulklassen und einer Lehrkraft-handeln zugeschriebenen Funktionalität oder Intentionalität kaum explizit gemacht (s. Abschnitt 3.1.4.2). Zwar wird der Schulklasse überwiegend eine Offenheit ihrer Konstitution zugestanden, allerdings nur in einem solchen Maße, dass sie die in den Modellierungen vorausgesetzten bzw. fokussierten sozialen Regeln der jeweiligen Ordnung der Schulklasse nicht in Frage stellt.

Angesichts der Ambivalenz, dass die Schulklasse einerseits als etwas entworfen wird, das sich aus gegebenen sozialen Regeln konstituiert und andererseits als etwas, das dennoch in diesen nicht aufgeht, stellt sich die Frage, ob die überwiegend soziologischen Bestimmungen der Klasse als eine soziale Gruppe, ein soziales Netzwerk oder ein soziales System nicht nur eine abstrakte komplexitätsreduzierende Distanzierung von der (realen) pädagogischen Praxis, sondern von einer Eigenlogik des *Pädagogischen* selbst beinhalten.⁶⁵ Denn anhand der Modellierungen wird die Schulklasse allein schon begrifflich als eine generalisierbare Sozialität erfasst, die nicht genuin pädagogisch ist. Unabhängig davon, dass lehrer*innenseitig zu nutzende Kollektivitätsvorstellungen von der Klasse als ‚Sympathienetzwerk‘, ‚Gruppe‘ oder idealtypische Vermittlung zwischen Institution und individuellen Bedürfnissen u. a. ein Einfluss auf die Entwicklung der Klasse zugeschrieben wird, sind es die sozialen Regeln und administrativen Strukturen, die der Klassenkonstitution zugrunde liegen und einem Lehrer*innenhandeln vorgelegt sind. Solche Regeln und Strukturen sind z. B. die begünstigenden (bzw. hemmenden) Ausgangsbedingungen der Klasse für eine Gruppenbildung, die Interaktionsprozesse in der Schulklasse, die Entwicklungstendenz von Gruppen oder die zeitliche Intensivierung von Beziehungen durch ‚natürliche Grenzen‘. Vorstellungen, die Schulklassen vor dem Hintergrund pädagogischer Normen auf eine bestimmte Kollektivität ausrichten, wirken überwiegend allenfalls ‚modifizierend‘ (s. Abschnitt 3.1.4.2). So stehen bspw. in systemtheoretischen Modellierungen die gesellschaftliche Funktionalität (vgl. Parsons 1868/2012) und ein stabiles Gleichgewicht zwischen Individuum und Institution (vgl. Getzels/Thelen 1960) im Vordergrund, z. T. wird auch eine Eigenlogik des Pädagogischen, die nicht in sozialisatorischen Funktionen aufgeht, beschrieben (vgl. Herzog 2011). Pädagogische Ziele, die auf die Herstellung einer Sozialförmigkeit der gesamten Klasse fokussieren, sind aber nicht eine Konstitutionsbedingtheit für eine Sozialförmigkeit der Klasse, deren Stabilität auf organisatorische und unterrichtliche Ordnungsaspekte zurückgeführt wird. Pädagogische Herstellung wird dagegen am stärksten in solchen gruppentheoretischen Modellierungen plausibel gemacht, die davon ausgehen, dass die Schulklasse als Gruppe möglich, aber aufgrund ihrer Zwangsorganisation nicht gegeben ist. Dabei wird allerdings die Organisation selbst als weitgehend gegeben vorausgesetzt.

Eine geringe Aufmerksamkeit kommt damit übergreifend auch der *Organisation von Schule* zu, die zwar als Hintergrundstruktur, Rahmen oder Konstitutionsfaktor der Schulklasse in den Modellierungen von unterschiedlicher Relevanz ist, aber als unveränderlich ‚inneren‘ Prozessen in der Schulklasse gegenübersteht. So werden die organisatorischen Aspekte selbst wenn überhaupt nur marginal betrachtet und als bestehend gesetzt. Denn auch wenn der Schulklasse bspw. gruppenförderliche bzw. -hinderliche Bedingungen zugeschrieben werden, wird die der Organisation zugrundeliegende Pädagogik wie etwa mögliche Vergemeinschaftungsvorstellungen (vgl. Sertl 2018: 86) nicht näher miteinbezogen. Hier könnten historisierende Zugänge stärker aufzeigen, dass „diese Organisationsform ein Ergebnis geschichtlicher Erfahrungen und somit alles andere als selbstverständlich“ (Oelkers 1991: 7) ist. Auch wären wohl solche Erklärungsansätze weiterführend, die die organisatorische Ebene weder als Zwang in einem negativen Sinne bzw. Gegenpol zum Pädagogischen (dazu Göhlich 2005: 14f.) noch als reinen Rahmen, der sich

⁶⁵ Diese Frage stellt sich schließlich auch deshalb, weil für andere Gegenstände schulpädagogische Zugänge entworfen wurden, z. B. Unterricht als „pädagogische“ (Reh et al. 2011) oder „kommunikative Ordnung“ (Proske 2017; vgl. auch Breidenstein 2010b) bzw. Schule als „Schulkultur“ oder „symbolische Ordnung“ (Helsper 2008). Die (pädagogische) „Kultur einer Schulklasse“ (Esslinger-Hinz 2019: 618) oder Ordnung von Schulklassen wurde dabei aber weitgehend ausgespart.

formalisieren lässt, bestimmen. Diskurstheoretisch ließe sich schließlich betrachten, wie in welchen Diskursen Vorstellungen vom ‚gegebenen Formellen‘ (re-)produziert werden und damit auch Anschlussmöglichkeiten für bestimmte pädagogische Vorstellungen (nicht) hergestellt werden.

3.1.4.2 Normative Vorstellungen von Schulklassen

Im Folgenden sollen einige ausgewählte Aspekte zu normativen Vorstellungen aus der vorangegangenen Analyse knapp vertieft, diskutiert und um weitere Aspekte ergänzt werden. Wiederholungen sollen dabei vermieden werden. Dazu wird zunächst betrachtet, welche Relevanz in den Modellierungen den Lehrkräften und ihren normativen Vorstellungen für die Schulklasse zukommt, um anschließend in einem zweiten Schritt zu betrachten, welche (impliziten und analytischen) Verständnisse von Normen (und normativen Vorstellungen) den Modellierungen zugrunde liegen. In beiden Abschnitten ist dabei von Interesse, welche Aspekte (nicht) nutzbar gemacht werden können für empirische Rekonstruktionen.

Relevanz von normativen Vorstellungen der Lehrkräfte in den Modellierungen

Die Modellierungen stehen grundsätzlich vor der Ambivalenz, Schulklassen auf einer abstrakten Ebene umfassend als etwas zu erklären, zugleich aber individuelle und soziale Variabilität nicht auszuschließen (vgl. 3.1.4.1). Der jeweiligen Sozialförmigkeit soll eine Offenheit inhärent sein, ohne dass diese die soziale Logik der Schulklasse, die mit ihr erklärt wird, sowie deren Konstitution tangiert. Angesichts dieses Spannungsverhältnisses und hervortretenden Akteur-Struktur-Problems eröffnet sich die Frage nach der Positioniertheit der Lehrkraft und ihrer Relevanz. Hier unterscheiden sich zwar die Modellierungen und Beiträge hinsichtlich einer festen Akteurs- und Rollenbestimmung von Lehrkräften und ihrer Relationiertheit zur Schulklasse. V. a. Modellierungen von der Klasse als Netzwerk oder System heben die Relevanz von subjektiven Wahrnehmungen, Bedürfnissen oder Erwartungen für die Konstitution der Schulklasse und ihr „Innenleben“ (Nicht 2013: 210) hervor. Alle Beiträge gehen aber übergreifend und grundsätzlich von einer Handlungsoptionalität und der Möglichkeit verschiedener Relevanzsetzungen der Lehrkraft aus. Dies betrifft z. B., wie die Lehrkraft unterrichtet oder was für (pädagogische) Ziele sie mit der Schulklasse hat. Solche Relevanzsetzungen und die damit verbundene Normativität entscheiden dann in einem unterschiedlich eingeräumten Ausmaß über die Konstitution und Entwicklung der Schulklasse als eine abgrenzbare Sozialförmigkeit, z. B. als Gruppe (im System) oder Netzwerk, gekennzeichnet u. a. durch Beziehungen oder Interaktionen (z. B. Herzog 2011; Nicht 2013; Ulich 1974). Zwar finden sich einerseits wiederkehrend einfache oder deduktive Positionierungen der Lehrkraft. So wird vorausgesetzt oder expliziert, dass Lehrkräfte dem Schüler*innennetzwerk dichotom gegenüberstehen, rein formelle Akteure, Agenten, Repräsentanten der formellen Ordnung oder Gruppenleiter sind. Diese Positionierungen greifen in ihrer ‚Überbestimmtheit‘ zu kurz. Argumentiert wird aber andererseits auch immer wieder, dass Lehrkräfte mit ihren Vorstellungen von einer ‚angemessenen Klasse‘ Einfluss auf deren Entwicklung haben. Demnach wird im unterschiedlichen Maße plausibel gemacht, dass der Schulalltag zwar nicht in einem ‚luftleeren Raum‘ stattfindet. Es gibt u. a. ‚äußere‘ institutionelle, organisatorische oder kulturelle Rahmungen und Einflüsse, bspw. in Form von Leistungszielen, offiziellen Lehrplänen oder Schulregeln, auf die v. a. systemtheoretische Beiträge verweisen. Solche Faktoren und Rahmungen leiten Lehrkräfte aber nicht einfach an. So findet die unterschiedlich eingeräumte Offenheit (s. Abschnitt 3.1.4.1) der Konstitution und Entwicklung der Schulklasse insbesondere auch im (theoretischen) Umgang mit lehrer*innenseitigen normativen Vorstellungen, als Ressourcen für Gestaltung und Handeln, ihren Ausdruck.

In welcher Form und in welchem Ausmaß normative Vorstellungen als Ressourcen für bzw. von Lehrkräfte(n) zur Gestaltung der jeweiligen Sozialförmigkeit (Gruppe, System, Netzwerk) in den Modellierungen bestimmt werden, ist äußerst heterogen. Erkennbar wird aber, dass normative Vorstellungen der Lehrkräfte zwar nicht immer konstitutiv dafür sind, ‚ob‘ sich Sozialförmigkeit herstellt. Dafür wird jedoch deutlich, dass die schulpraktische lehrer*innenseitige Nutzung der in den wissenschaftlichen Beiträgen selbst von den Autor*innen vertretenen normativen Vorstellungen wesentlich dazu beitragen soll, ‚wie‘ sich die Schulklasse entwickelt. Dazu können im Folgenden auf Basis der vorangegangenen Analyse des Spezialdiskurses drei wiederkehrende Muster von Funktions- und Relevanzzuschreibungen normativer Vorstellungen für die jeweils modellierte Sozialförmigkeit vereinfachend angeführt werden, ohne dass sich diese gegenseitig ausschließen müssen.

Die durch die Lehrkraft vermittelten und vollzogenen Vorstellungen der institutionellen Ordnung der (Einzel-)Schule werden als *Konstitutionsbedingtheit für die Sozialförmigkeit der Schulklasse* (1) v. a. in

systemtheoretischen Modellierungen entworfen (z. B. Getzels/Thelen 1960; Petillon 1980), indem insbesondere die lehrer*innenseits repräsentierten sozialisations- und unterrichtsbezogenen Erwartungen (an die einzelnen Schüler*innen) die Schulklasse in ihrer Verschränkung von formellen und informellen Logiken (mit-)hervorbringen. Die Akteure – insbesondere die Lehrkräfte – müssen allerdings nicht zwingend eine Einsicht in die Logiken der Sozialförmigkeit der Schulklasse haben oder überhaupt Erwartungen an eine Kollektivität der Schulklasse (z. B. als Gruppe) stellen. Die Schulklasse konstituiert sich als ein System unabhängig davon, welche konkreten normativen Vorstellungen von einer Sozialförmigkeit der Klasse lehrer*innenseitig mobilisiert werden. Zwar können diese die Sozialförmigkeit der Schulklasse beeinflussen. Im Sinne eines interaktiven Verständnisses können potenziell aber auch (schon) implizite Normen und Vorstellungen von Relevanz für die Klassenkonstitution sein. Deutlich wird damit aber auch, dass Erwartungen und pädagogische Gestaltungen an die bzw. der Schulklasse als ein Kollektiv, nicht an Einzelne, keine Konstitutionsbedingung für das System der Schulklasse darstellen, „[s]ein Funktionieren verdankt sich ganz der interaktionalen Ordnung des Unterrichts“ (Herzog 2011: 181). Die Schulklasse als Einheit setzt nicht voraus, dass insbesondere Lehrkräfte sie als eine solche relevant machen oder gar forcieren, sondern sie konstituiert sich schon durch die Gewährleistung und den (lehrer*innenseitigen) Vollzug individuallogischer Erwartungen und Vorstellungen unterrichtlicher Ordnung. In den Blick gerät damit nicht, wie die Klasse als eigenes System durch spezifische Erwartungen an die Klasse in ihrer Gesamtheit hergestellt wird und somit auf Akteursebene schon dann relevant sein könnte, wenn sie sich als System noch nicht durch Interaktion konstituiert hat. Diese Konfiguration aus Distanzierungspraktiken, in denen die Schulklasse als ‚zu werdendes‘ und (noch nicht) ‚zu Seiendes‘ hervorgebracht wird, wird versucht, in den beiden folgenden Diskursen (s. Abschnitte 3.2/3.3) anhand ‚normativer Vorstellungen‘ zu rekonstruieren.

Dies verweist auf einen zweiten Aspekt von lehrer*innenseitigen normativen Vorstellungen, einem *Potenzial zur ‚Formbarkeit‘ der Sozialförmigkeit der Schulklasse* (2). Lehrkräfte stellen demnach die Logiken der jeweiligen Sozialform nicht selbst her. Aber sie können darauf einwirken, wie sich die Schulklasse entwickelt, abhängig davon, welches Wissen über die Logik der Sozialförmigkeit sie sich verfügbar machen. So stehen Lehrkräfte (bestehenden) Schüler*innennetzwerken zwar gegenüber, der Mobilisierung von Netzwerkwissen wird aber das Potenzial zur Formung der Schulklasse im Sinne bestimmter Qualitätskriterien wie Dichte, Kohäsion, Sympathie etc. zugeschrieben. Erkennbar wird damit, dass sowohl die Fähigkeit zur ‚Formung‘ des Netzwerks als auch die konkrete Ausrichtung der normativen Vorstellungen auf die Sozialförmigkeit von der Einsicht in die Klasse als Netzwerk und deren Logik abhängig gemacht wird. Eine ähnliche, wenn auch fixiertere Verortung von normativen Vorstellungen findet sich z. T. auch in gruppenpsychologischen Ansätzen. Dabei wird die Schulklasse zwar als eine gegebene Gruppe mit festen Entwicklungsphasen gesetzt, die Ausgestaltung der Phasen und die Verlaufsformen der Gruppendynamiken werden aber vom Handeln und Wissen der Lehrkräfte abhängig gemacht. Ebenfalls wird z. T. in systemtheoretischen Modellierungen davon ausgegangen, dass die Konstitution eines Gleichgewichts zwischen den Ebenen im Wesentlichen durch den Führungsstil der Lehrkraft bedingt ist.

Die Herstellung einer bestimmten Sozialförmigkeit als normativ-strategisches Ziel (3) wird insbesondere in bestimmten pädagogisch fundierten und sozialpsychologischen Gruppenvorstellungen von Schulklassen relevant gemacht. Ausgehend von einem Einblick in die gruppenbegünstigenden Strukturen von Schulklassen wird das Ziel einer Klassengruppe zu einer zentralen normativen Vorstellung (z. B. Schreiner 1981, Fritz 1980, Baus/Jacoby 1976: 91), die als normative Ressource sowohl für bestimmte (pädagogische) Programme als auch für die Durchsetzung weiterer Normen wie sozialem Miteinander, Leistung und Effizienz genutzt wird. Die Lehrkraft entscheidet in einem ‚normativen Kräftefeld‘ (Schreiner 1981) darüber, ob die Schulklasse als ein zunächst nicht näher bestimmbares ‚soziales Gebilde‘ (Jahnke 1982: 216) zu einer (formellen) Gruppe wird.

Lehrer*innenseitigen normativen Vorstellungen, die in divergierender Intentionalität und Wissensförmigkeit vorliegen, wird damit eine Relevanz für die Schulklasse zugeschrieben, indem sie Bedingung oder Potenzial für die jeweilige Sozialförmigkeit der Schulklasse sind. Lehrkräfte werden dabei zwar als Förderer und Ermöglicher bspw. einer Klassengruppe entworfen, und (damit) auch als solche, die die jeweilige Sozialförmigkeit möglicherweise nicht aktiv fördern. Sie werden aber nie als Verhindernde oder Störfaktoren der Konstitution der jeweiligen Sozialförmigkeit herausgestellt.

An dieser Stelle soll es nicht darum gehen, die einzelnen Perspektiven zu bewerten oder sie für die folgende Analyse einzunehmen, sie verweisen aber auf offene Fragen an die Empirie, die für die weiteren Analysen (Abschnitte 3.2/3.3) nicht als leitend zu verstehen sind, aber im unterschiedlichen Maße als ‚Hintergrundaspekte‘ mitberücksichtigt werden. So soll in der Analyse auch mitberücksichtigt werden,

inwiefern Lehrer*innen bestimmte Normen und normative Vorstellungen in welcher Konsistenz (z. B. als ‚lose Erwartung‘ oder ‚regulative Gemeinschafts-/Gruppenidee‘) an die Schulklasse richten, inwiefern sich diese im Sinne eines interaktiven Verständnisses an anderen Akteuren (und auch deren Normen) orientieren und inwiefern Vorstellungen davon, was die Klasse ist oder wie sie wird,⁶⁶ mit den eigenen normativen Vorstellungen (nicht) zusammenhängen.

Verständnis von Normen

In diesem Abschnitt soll nun die Perspektive von der Relevanz normativer Vorstellungen (von Lehrkräften) auf das zugrundeliegende Verständnis von Normen (bzw. normativen Vorstellungen) in den Modellierungen gelenkt werden. Wie bereits im theoretischen Teil (s. Abschnitte 1.1/1.2) beschrieben, werden Normen hier als verstetigte und vergegenständlichte Modifikation von normativen Vorstellungen verstanden. Zugleich können sich in normativen Vorstellungen weitere Normen äußern oder Normen normative Vorstellungen begleiten. Normen werden in den Modellierungen dabei auch selbst als Analysekategorie oder Untersuchungsgegenstand fokussiert. Im Folgenden steht v. a. im Vordergrund, wie welche Normen als solche expliziert werden und in welchem Zusammenhang sie zu den sozialen Ordnungen und Sozialformigkeiten von Schulklassen, die in den Modellierungen entworfen werden, zu setzen sind.

Während sich die obigen Beispiele (1)–(3) hinsichtlich der Relevanz von normativen Vorstellungen für die Konstitution der jeweiligen Sozialformigkeit unterscheiden, spielen doch bei allen dreien normative Vorstellungen und Normen in der Klasse und für die Klasse eine Rolle. Zudem verweisen sie auf einen weiteren Aspekt, der zwar kaum explizit gemacht wird, im hier vorliegenden Zusammenhang aber von Relevanz ist, auf den der Kontingenz. Während es bspw. im sozialen System die Interaktionen und Erwartungen sind, bei denen v. a. die konstitutiven und kontingenzbewältigenden Prozesse hervorgehoben werden,⁶⁷ aber weniger bspw. durch Risiken (vgl. Hausendorf 2008: 933ff., 952f.) in Interaktionen neu hervortretende Kontingenzen, scheint es in normativen Gruppenkonzeptionen die aktive Lehrer*innengestaltung der bzw. zur formellen Gruppe selbst zu sein, die Kontingenzen wie negative Gruppendynamiken überlagert und andere intendierte Normen, wie z. B. Leistungseffizienz oder Zusammenhalt, wahrscheinlicher macht (s. Abschnitt 3.1.1). Im Ergebnis steht jeweils eine soziale Ordnung, die als Stabilisierung aus den sozialen Interaktionen hervorgeht. Zwar unterscheiden sich die Modellierungen und die darin enthaltenen Ansätze hinsichtlich ihrer eigenen Normativität, d. h. hinsichtlich dessen, ob aus der Perspektive bestimmter Normen oder über diese gesprochen wird. Auffällig sind aber zwei Analogien in allen Modellierungen, von denen die erste auf ein kontingenzreduzierendes Verständnis von Normen verweist, indem diesen potenziell, d. h. auch, aber nicht nur, eine ordnungsstabilisierende Funktion explizit oder implizit zugeschrieben wird. Die zweite Analogie verweist auf einen wesentlichen Zusammenhang von Normen und informellen bzw. formellen Prozessen.

So werden Normen erstens bspw. bei Begert (2019) als Mediatoren zwischen einzelnen Schüler*innen und dem Klassenkollektiv konstruiert, die zur sozialen Kohäsion der Schulklasse beitragen. Ebenfalls werden Peers als soziale Einheiten anhand gemeinsamer Normen erklärt, die auf Freundschaftsebene nochmals intensiviert werden (vgl. Schäfer/Salisch 2013). Auch in systemtheoretischen Ansätzen wird die Relevanz von Normen betont, wenn diese aus Erwartungen hervorgehend, die Etablierung von Gruppenstrukturen bewirken und damit Einfluss auf ein gemeinsames Klassenklima haben (vgl. Petillon 1980). In gruppentheoretischen Ansätzen spielen ebenfalls Normen eine Rolle (dazu auch Meyer 2019: 44f.), wenn sie deskriptiv als Ausweis für die Qualität des Gruppenzusammenhalts bspw. in Form eines gemeinsamen Normhorizonts (vgl. Ulich 1974) oder präskriptiv als Ziel eines Gruppenkollektivs in gruppenpädagogischen Diskursen ausgewiesen werden.

Damit werden Normen zwar unterschiedlich verortet und bestimmt, ihnen wird aber eine

⁶⁶ Der Aspekt der Relevanz expliziter Vorstellungen von etwas tritt vereinzelt auch in der Unterrichtsforschung hervor. So konzidiert Krüger (2016) bspw., dass die Frage, was Unterricht ist, „nicht notwendig die Frage der interviewten Schüler“ ist und erkennbar wird, „dass eine Reflexion, was Unterricht ist, kein notwendiges Erfordernis darstellt, um erfolgreich und routinisiert am Unterricht teilzunehmen“ (ebd.: 193). Dementgegen wird in Proskes (2017) Unterrichtsverständnis „die Kenntnis der Regeln vorausgesetzt“ (Sertl 2018: 88). Schlussfolgert werden kann daraus, dass die in der Wissenschaft hervorgehobene Relevanz von etwas nicht mit der wahrgenommenen Relevanz der Akteure in der Empirie zu verwechseln ist (vgl. auch Abschnitt 1.1).

⁶⁷ Kontingenz wird in den hier behandelten (systemtheoretischen) Beiträgen kaum explizit thematisiert (ausgenommen Herzog 2011). An die Relevanz von Kontingenz, die v. a. bei Luhmann für die Konstituierung einer Sinnordnung hervorgehoben wird, wird aktuell in Bezug auf die Konstituierung von Unterrichtsordnung angeknüpft (vgl. Combe 2015: 120f.; auch Rabenstein 2020). Dies erfolgt jedoch weniger hinsichtlich des Gegenstands ‚Schulklasse‘.

konstitutive Funktion zur Ordnungsstabilisierung zugeschrieben. Hier soll es nicht um eine naheliegende Kritik dieser Perspektive gehen (dazu nur Möllers 2015: 418f.), sie verweist aber darauf, dass mit Normen negativ eine Bewältigung von Ungewissheit und positiv eine Konstruktion von kollektiver Stabilität verbunden wird. Dementsprechend scheint auch für die (empirischen) Analysen (in den Abschnitten 3.2/3.3) die Frage relevant zu sein, welche Funktion mit Normen und normativen Vorstellungen verbunden wird, ohne dabei von einem deduktiv funktionalen Verständnis von Normen bzw. normativen Vorstellungen auszugehen. Die oben (Abschnitt 1.2) beschriebene Kontingenz von Normen und normativen Vorstellungen findet dabei auch insofern in den Modellierungen seinen Ausdruck, als Normen zwar als zwingend für die Stabilisierung der Schulklasse ausgewiesen werden, aber umgekehrt nicht als zwingend stabilisierend. Diese beiden Richtungen werden auch anhand eines dualistischen Gebrauchs von Analysekatégorien deutlich.⁶⁸

Dass Normen zweitens nicht nur eine einheitlich funktionale Rolle bei der Konstitution der Schulklasse zugeschrieben wird, ist schon an einem analytischen Gebrauch von Dualismen, der typisch ist für Sozialwissenschaften (auch Möllers 2015: 97ff.), erkennbar: Unterschieden wird bspw. zwischen deskriptiven und präskriptiven (vgl. Begert 2019: 291), impliziten und expliziten (vgl. ebd.: 291) oder offiziellen bzw. formellen und inoffiziellen bzw. informellen Normen. Dabei ordnen die meisten Modellierungen das Lehrer*innenhandeln als ein formelles ein, ohne dabei eine Handlungsvarianz auszuschließen. So wird bspw. auf der klassenöffentlichen Ebene von der formellen Gruppe gesprochen oder von der Lehrkraft als formellen Akteur. Zwar wird der Lehrkraft bspw. ein konspirativ anmutender ‚heimlicher Lehrplan‘ eingeräumt. In den informellen Fokus rücken aber auch in empirischen (qualitativen) Studien v. a. Cliques oder Peers auf der Vorder- und Hinterbühne (vgl. auch Fn. 37). Hinsichtlich dieser Dualismen scheinen v. a. zwei Aspekte für die empirische Betrachtung relevant zu sein.

Zum einen gibt der äußerst heterogene Gebrauch der Analysekatégorien ‚informell‘ bzw. ‚formell‘ in den Modellierungen (s. Abschnitt 3.1.4.1) Aufschluss darüber, dass eine feste Zuschreibung schwerfällt, sodass in dieser Studie auch nicht von gegebenen Zuordnungen ausgegangen wird: Sind Lehrkräfte zwingend formelle Akteure oder handeln sie durch inoffizielle Verhaltensregeln, persönliche Beziehungen oder eigene pädagogische Gestaltungen auch informell? Sind Peers zwingend informelle Einheiten oder integrieren sie nicht auch formelle Normen? Ist die klassenöffentliche Ebene zwingend formell oder ist eine Klassengruppe, die von der formalisierten Schulorganisation abweicht, nicht auch informell? Ergibt sich andersherum der ‚Charakter‘ von Normen aus der von ihnen ausgehenden (z. B. Behörde) bzw. sie integrierenden (z. B. Peers) Autorität bzw. Ordnung oder haben Normen auch einen eigenständigen (in-)formellen Gehalt, der selbst in heterogenen Ordnungen fortbesteht? Zum anderen scheinen diese Katégorien aber dennoch von Relevanz zu sein, um soziale Prozesse vor dem Hintergrund (nicht) geltender Normen zu verstehen, ein vollkommener Verzicht wäre wohl keine Lösung (vgl. auch Beier 2019: 351, Fn. 5). Dies lässt sich nicht zuletzt auch damit begründen, dass Akteure selbst Normen als (in-)formell wahrnehmen, und dies oftmals in divergenter Weise.

Zudem scheint es sinnvoll zu sein, Normen und damit verbundene Vorstellungen von Schulklassen nicht normativ zu betrachten. Demnach kann es weder darum gehen, normative Implikationen oder Maßstäbe aus der Empirie zu rekonstruieren (vgl. Drerup 2016; Beier 2019: 347, Fn. 1; auch Möllers 2015: 75ff.), noch darum, diese hierarchisierend zu bewerten.⁶⁹ Diese oben bzgl. gruppenpädagogischen Diskursen skizzierte Problematik (s. Abschnitt 3.1.1.3) wird in den sonstigen Modellierungen insofern (überwiegend) alternativ gelöst, als informelle Faktoren zwar ordnungsstörend wirken können – bspw. in Form von exkludierenden Peer-Normen, jedoch frappierender Weise nicht seitens der Lehrkräfte –, aber gleichzeitig konstitutiv für die Schulklasse sind. So wird in Netzwerkansätzen die Relevanz von Peers hervorgehoben und der Zusammenhang zwischen positiven Peernetzwerken und positivem Klassenklima o. Ä. hervorgehoben. In Modellierungen der Schulklasse als soziales System wiederum wird das spannungsreiche Wechselverhältnis zwischen Informellem und Formellem als wesentlich für die

⁶⁸ Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass Normen zwar in Form von gruppenkonstituierenden und exklusiven Normen verschiedene ‚Richtungen‘ wie die der In- und Exklusion, von Zwang oder Sicherheit bzw. Stabilität zugeschrieben werden, die unterschiedlich normativ konnotiert sind. Doch auch wenn man die (normative) Annahme eines zwingend exklusiven Gehalts von Normen nicht teilt, ist auffällig, dass die in den Paradigmen (normativ) erwünschten Sozialformigkeiten einer Klasse kaum im Zusammenhang zu kollektiven Abgrenzungen gebracht werden, wie es empirische Studien in Bezug auf Schüler*innen einer Klasse plausibel machen (z. B. Kelle 1997; Krieger 2003; Markert 2007). Zudem spielt der Zusammenhang von Macht und Normen, also wer hat die Möglichkeit (über) was zu fordern, nachzudenken, etwas nicht zu tun etc., nur eine untergeordnete Rolle.

⁶⁹ Zum Verhältnis der „doppelten Normativität“ (Anicker et al. 2016: 1), mit dem auch die pädagogische Forschung in besonderer Weise konfrontiert ist, vgl. z. B. Meseth et al. (2019).

Schulklasse hervorgehoben. So kompensiert die informelle Ordnung fehlende formelle Leistungen oder wird als funktional für die Schule im Sinne eines Doppellebens ausgewiesen. Deutlich wird damit zwar, dass normative Bewertungen oder Hierarchisierungen der Normen nicht sinnvoll erscheinen. Plausibel ist es jedoch auch, sich von einer funktionalen Perspektive zu distanzieren, die empirisch dazu verleitet, nach einfachen Kongruenz- und Inkongruenzbestimmungen von Peers, Lehrkräften und Institution zu fragen, wie bspw. danach, ob „sich die Diskrepanz zwischen dem ‚offiziellen pädagogischen Bildungsprogramm‘ und den eigenständigen Weltinterpretationen und Selbstverständnissen der Heranwachsenden immer vergrößert“ (Fend 1989: 28; vgl. auch Schäfer 2017: 3ff.; Fritzsche 2015: 187). Denn damit würde zum einen im Sinne einer angemessenen, sich einspielenden Balance (vgl. Böhnisch 1996: 99) aus einer gedachten Ordnung heraus doch wieder normativ operiert werden. Zum anderen würde das formell Institutionelle als Gegebenes betrachtet werden, zu dem sich v. a. Peers verhalten (auch bei Thiel 2016: 35), aber nicht als selbst in der Aushandlung Veränderbares und sich Veränderndes (vgl. Abschnitt 3.1.4.1).

Für die Analyse (insbesondere Abschnitt 3.3) bedeutet dies, zwar auf normative Vorannahmen oder Wertungen zu verzichten, gleichzeitig aber auch das Hervortreten möglicher dichotomer lehrer*innen-seitiger Vorstellungen von Schulklassen wie Cliques vs. Klassengruppe zu berücksichtigen. Zudem wäre nicht nur nach Spannungen zwischen diesen möglichen Konstruktionen zu fragen, sondern auch nach solchen spannungsreichen Normen, die diesen Konstruktionen zugrunde liegen, ohne dabei auf einfache monoperspektivische Erklärungen wie strukturtheoretisch ausgerichtete Antinomie⁷⁰ oder kompetenz-theoretische Bewältigungsansätze zurückzugreifen.

3.2 Der programmatische Diskurs zu Schulklassen

In der folgenden Beschäftigung mit dem programmatischen Interdiskurs zu Schulklassen erfolgt nach einer Analyse der drei (explizit verwendeten) oberflächensemantischen Figuren (vgl. Abschnitt 2.2.2), anhand derer die normativen Vorstellungen von Schulklassen in ihrer Heterogenität fokussiert werden, jeweils ein kurzes Zwischenresümee und schließlich eine übergreifende Zwischenbilanz, in der die drei Figuren in Bezug auf bestimmte Aspekte der (normativen) Vorstellungen perspektiviert werden. Für die Analyse der Figuren sind in Anknüpfung an die vorherigen Kapitel (s. Kapitel 2; auch Abschnitt 3.1.4.2) v. a. folgende heuristisch zu verstehende Fragen leitend: 1. Welche normativen und objektivierenden Vorstellungen werden wie explizit gemacht oder treten hervor? 2. Welche weiteren (impliziten) Normen äußern sich oder werden aufgerufen? 3. Wie werden die jeweiligen Normen bzw. normativen Vorstellungen legitimiert? 4. Welche diskursfunktionalen Ausrichtungen der normativen Vorstellungen werden möglicherweise erkennbar? 5. Wie wird versucht, die Vorstellungen zu realisieren? 6. Welche Akteure und weiteren Aspekte werden (nicht) relevant gemacht? 7. Als was werden Klassenlehrkräfte wie entworfen und wie zu/in der Schulklasse positioniert? 8. Welche (Selbst-)Autorisierungen und Erwartungen werden an wen erkennbar? 9. Welche (inter-/intra-)diskursiven Bezüge bzw. Abgrenzungen sind zu beobachten?

Für die Analyse besonders relevant sind die Fragen 1., 2., 4., 5. Auf die 7. Frage wird in Verknüpfung mit der Frage nach den normativen Vorstellungen insbesondere in der Zwischenbilanz (s. Abschnitt 3.2.4) eingegangen.

3.2.1 Die Schulklasse als Gruppe

Bei einer Rezeption der praxisinstructiven Literatur zu Schulklassen wird deutlich, dass die Konstruktion der ‚Schulklasse als Gruppe‘ ein omnipräsenter Topos ist, der auch dort zu finden ist, wo andere normative Zielsetzungen wie die von der Klasse als ‚Gemeinschaft‘ oder als ‚Team‘ formuliert und fokussiert werden. Dies verweist darauf, dass die Gruppenkonstruktion in zahlreichen Beiträgen nicht eine programmatische Funktion im Diskurs als „gezielt eingesetztes Konzept“ (Kreutzjans/Carstens 2014: 88) einnimmt, wie bspw. Vergemeinschaftungsvorstellungen (vgl. Abschnitt 3.2.2), sondern vielmehr Ausweis einer bestimmten Realitäts- und Möglichkeitskonstruktion ist, die ein hybrides Geflecht von Gegebenem und (normativer) Affirmation beinhaltet. Besonders deutlich wird dies anhand der bereits oben

⁷⁰ Ein Beispiel gegen solche theoretische Vorannahmen gegenüber der Empirie stellt die Studie von Scheidt (2017) dar, die dichotome und antinomische Bezüge zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit, die etwa bei Wocken (2016) deuktiv in Form eines Konflikts von „Kollektivierung“ und „Atomisierung“ (ebd.: 147) in Schulklassen thematisiert werden, entkräftet.

(s. Abschnitt 3.1.1.1) erwähnten Gruppenphasenmodelle, die im programmatischen Diskurs große Resonanz finden.

So geht Grossmann (2006: 66) davon aus, dass die Klasse eine Gruppe ist und ihr dabei „der gleiche Prozess des Zusammenwachsens“ (ebd.: 66) mit allen anderen Gruppen gemein ist. Auch Friedrichs et al. (2017) setzen voraus, dass sich eine Klasse als Gruppe mit einer immer „ähnlichen inneren Logik“ (ebd.: 3) in einem „natürliche[n] Prozess“ (ebd.: 2) entwickelt. Der Schulklasse wird damit eine *notwendig stattfindende Gruppenentwicklung* zugeschrieben, die eine kollektive Gestaltbarkeit der Klasse durch normative Vergemeinschaftungsvorstellungen⁷¹ plausibilisiert.

Auch Turek (2011) fasst die Schulklasse als eine gegebene Gruppe auf, wenn sie diese „per Definition“ (ebd.: 5) anhand von (soziologischen) Merkmalen als solche ausweist, von normativen Gemeinschafts- und Teamkonzeptionen abgrenzt (ebd.) und ihr ebenfalls einen Phasenverlauf zuschreibt: „Jede Gruppe durchläuft grundsätzlich vier Phasen – egal, ob es sich um eine Arbeits- oder Seminargruppe mit Erwachsenen oder um eine Schulklasse handelt. Diese Phasen werden oft anhand einer sogenannten ‚Gruppen-Uhr‘ (oft auch ‚Team-Uhr‘ genannt) dargestellt. Es ist gut, diese Phasen zu kennen, um aktuelle Herausforderungen besser verstehen zu können“ (ebd.: 6). Die Annahme eines solchen Phasenverlaufs wird auch bei Grossmann (2006: 80) deutlich, die einerseits das Schüler*innenverhalten ausgehend von der jeweiligen Gruppenphasenzuordnung beschreibt bzw. erklärt. Andererseits leitet sie aus der Zuordnung die *Ermöglichung phasenspezifischer gruppenpädagogischer Ziele* ab, um diese anschließend mittels (positiver) gruppenspezifischer Übungen zu realisieren (vgl. ebd.: 80, 105ff.). Bei Friedrichs et al. (2017) mündet der automatische Prozess der Gruppenphasenentwicklung dann in eine „Gemeinschaft“ (ebd.: 3), wenn die Entwicklungsphasen der Gruppe⁷² „aufmerksam und pädagogisch geschickt begleitet“ (ebd.: 3) werden und sich die Klassenleitung an den Phasen orientiert (vgl. ebd.: 5f.). Auch bei Turek (2011) werden analog zu Friedrichs et al. (2017) und Grossmann (2006) den Phasen entsprechend bestimmte Gestaltungsspielräume der Lehrkraft aufgezeigt, betont wird aber auch, dass der Gruppenprozess hinsichtlich der normativen Vorstellung eines Klassenteams „eher ein Pfad über Höhen und Tiefen mit unwegsamem Gelände als ein ausgetretener Trampelpfad“ ist, bei dem es „die“ allgemein richtigen Interventionsstrategien für Lehrkräfte nicht gibt und Phasen wiederholt werden müssen sowie „Rückfälle“ (Turek 2011: 5; auch Grossmann 2006: 78) möglich sind.

Implizit erkennbar wird, dass (pädagogische) Gestaltungen der Lehrkräfte bspw. im Sinne eines Sicherheit Gebens oder der Einführung gemeinsamer Klassenziele (vgl. Turek 2011: 6f.) nicht darüber entscheiden, ob die Klasse sich gemäß einer Gruppe entwickelt, sondern wie. So wird bspw. Heterogenität als wesentliche Herausforderung in der Klasse als „einer unfreiwilligen Gemeinschaft“ (ebd.: 4) angesehen, die potenziell zur Herausbildung eines exklusiven und negativen „Wir[s]“ (ebd.) führen kann. Entsprechend wird betont, dass es „am Anfang des Weges“ um das „Herstellen von Verbindungen und Verbundenheit“ (ebd.: 5) geht.

Damit wird auch eine *Präventionsfunktion der Gruppengestaltung* von Lehrkräften deutlich, die nicht nur eine Positionierung von Schüler*innen zum Handeln der Lehrkräfte (wie in der Peer- und systemtheoretischen Forschung; s. auch Abschnitt 3.1.4.2), sondern auch einen Einfluss vorgestellter Schüler*innen-Interaktionen auf die Klassengestaltung plausibel macht und auch in anderen Beiträgen erkennbar wird. Ausgehend von den Gruppenphasen und der Annahme der größtmöglichen Einflussnahme durch Lehrkräfte auf Schüler*innen in der ersten Gruppenphase argumentiert bspw. Grossmann (2006: 70ff.) dafür, dass die Lehrkraft bei (möglichen) negativen Entwicklungen in der Klasse, wie bspw. bzgl. „verhaltensauffällige[n]“ (ebd.: 65) Schüler*innen, konsequent und rechtzeitig intervenieren sollte. Denn „[i]n der Regel verändert sich das belastende soziale Klima einer betreffenden Klasse nicht mehr bis zum Schullende“ (ebd.). Auch wird angenommen, dass eine Schulklasse, die nicht vom Augenblick ihres Zusammenkommens an angeleitet wird, schnell in verschiedene Subgruppen mit verschiedenen Zeitverläufen der Phasenbewältigungen divergiert (ebd.: 70). Mölders (2015) plädiert dafür, dass „[d]as Abenteuer Gruppe in den Dienst der Förderung des Teamgeistes gestellt [wird], sodass negative gruppenspezifische Mechanismen wie Mobbing u. Ä. vermieden werden können“ (ebd.: 191). Klaffke/Wübbels (2019) gehen von einem „Zauber des Anfangs“ aus, den es „zu bewahren [gilt], damit die Begeisterung sich

⁷¹ Der Begriff ‚Vergemeinschaftung‘ wird hier in Abgrenzung zu Weber (1980: 21) verwendet, um die „flüchtige Konstitution“ (Gugutzer 2015: 101, Fn. 7) und Temporalität (vgl. Prisching 2008) des herzustellenden Kollektivsubjekts zu markieren.

⁷² Anstatt einer Erläuterung siehe die für praxisinstructive Beiträge exemplarische, kompakte Übersicht bei Friedrichs et al. (2017: 3f.).

nicht schon nach kurzer Zeit legt“ (ebd.: 5). Zudem würden mit dem Schul- und Klassenwechsel⁷³ Unsicherheiten einhergehen, die potenziell dazu führten, dass die Schüler*innen von sich aus verschiedene exkludierende Subgruppen bildeten. Davon ausgehend wird dafür plädiert, dass „der Prozess zu Beginn stark gesteuert werden“ (ebd.) sollte. Dass die Klasse als sich in verschiedene Richtungen entwickelnde Gruppe vorgestellt wird, stellt dabei dementsprechend nicht nur ein Handlungspotenzial, sondern auch ein Handlungserfordernis dar.

Eine konträre Perspektive, bei der sich nicht explizit auf die Phasen der Gruppenbildung bezogen wird, findet sich hingegen im Erfahrungsbericht von Walbröhl (2017). Die Lehrerin plädiert dafür, die Entwicklung einer Klassengemeinschaft mit einer „[g]elingende[n] Gruppenbildung“ beginnen zu lassen, die desto erfolgreicher ist, „je dezentler wir [Lehrkräfte, M.H.] uns im Hintergrund halten können“ (ebd.: 37). Die pädagogisch legitimierte Einflussreduktion wird als konstruktiv für die Konstitution und Stabilisierung schüler*inneninterner Beziehungen entworfen. Damit wird hier weniger von problematisierten Partikularisierungsprozessen, die auf dem Zwangscharakter der Klassenkonstitution beruhen und in ihrer Kontingenz eingeeht werden müssen, rekuriert. Vielmehr fungiert die Zuschreibung der Klasse als Gruppe als eine Möglichkeitsvorstellung zur Selbstkonstitution der Sozialförmigkeit der Schulklasse. ‚Äußeres‘ Einwirken (der Lehrkräfte) ist damit potenziell störend für die Schulklasse und zugleich auch nicht konstitutiv für diese.

In einem *Zwischenresümee* lässt sich konstatieren, dass die Gruppen-Figur in den vorliegenden Beiträgen, die überwiegend in einem wissenschaftlich fundierten Gestus formuliert sind, eine diskursive Funktion einnimmt, die gegenüber weiteren normativen Vorstellungen von Schulklassen different ist und mit diesen im Folgenden ins Verhältnis zu setzen ist. So scheinen die jeweiligen Gruppenprozesse sowohl Orientierung als auch Grundlage pädagogischer Zielsetzungen zu sein, indem die Kenntnis über das jeweilige Entwicklungsstadium als Ressource für Gestaltungsmöglichkeiten dient. Indem Gruppenvorstellungen aber nicht nur einfach mitlaufen, sondern auch z. T. explizit mit den Schüler*innen thematisiert werden sollen – indem etwa zum Thema gemacht wird, dass sich die Schulklasse nun in der letzten Phase befindet (vgl. Plamenig/Schmut 2006: 15) – wird auch deutlich, dass die Faktizitätskonstruktion ‚Gruppe‘ eine Ressource darstellt, die durch sich selbst realisiert wird bzw. werden soll. Indem den Lehrkräften eine Orientierung an antizipierten und zeitlichen sozialen Prozessen verfügbar gemacht wird, wird ein taktisches bzw. strategisches Handeln für diese in Verknüpfung mit weiteren Normen u. a. eines gemeinsamen ‚Wirs‘ (s. Abschnitt 3.2.2) nahegelegt.

Zusätzlich zeigt sich im Sinne eines diskursstrategischen Geltungsanspruches,⁷⁴ dass die Gruppenphasen die anvisierten Normen im Sinne einer Realisierbarkeit plausibel machen, indem das finale Stadium der Gruppenentwicklung mit dem Gemeinschafts- oder Teamziel korrespondiert. Der ‚natürliche Prozess‘ begünstigt also die Normrealisierung und zeigt auf, dass diese unabhängig von der konkreten Klassenzusammensetzung grundsätzlich möglich ist. Erkennbar wird gleichzeitig aber auch, dass die Phasen selbst normativ sind, indem die Schnelligkeit und Reife der Gruppe implizit Ziel- und Qualitätsmerkmale einer Klasse sind. Überspitzt formuliert ließe sich sogar argumentieren, dass die Klasse durch die Gruppenphasen nicht nur zu einem Kollektiv subjektiviert wird, sondern auch individualisiert wird. Verweist der Entwicklungstopos vor dem Hintergrund normativer Ansprüche an die Schulklasse doch auf eine entwicklungspsychologische Normativität, der eine Honorierung von Weiterentwicklung und Linearität implizit zugrunde liegt (ähnlich Kelle 2007: 12) und die zugleich ‚individuelle‘ Abweichungen markiert.

⁷³ Eine Thematisierung der vorangegangenen Zeit findet kaum statt. Stattdessen stehen entweder die Unsicherheiten (z. B. Mölders 2015) oder das Besondere der Anfangszeit (z. B. Klaffke/Wübbels 2019: 5) im Vordergrund. Ein weiterer Aspekt der Anfangszeit, der aber eher marginal thematisiert wird, ist der schüler*innenseitige Verlust des „Status[...], den sie in ihrer alten Klasse hatten, ihren ganz speziellen Platz in der Grundschule“ (Friedrichs/Schubert 2013: 48). Dieser Verlust könne sowohl als Verlust als auch als Befreiung wirken. Zudem wird soziale Exklusion durch die Koppelung von Bildung und Schulart als Kennzeichen des Übergangsprozesses (auf die weiterführende Schule) benannt (vgl. Klaffke/Wübbels 2019: 4). Ein Erfahrungsbericht über ein konkretes Programm zum Übergangswchsel von der 5. zur 6. Klasse findet sich zudem bei Heuser/Wübbels (2019).

⁷⁴ Dieser kann auch anhand der interpretatorischen Offenheit der Phasenkonzepte plausibilisiert werden, die nicht wie hier zwangsläufig als vermeintlich deskriptive Beschreibung eines gegebenen Prozesses, sondern als konkrete kooperative Methode bestimmt werden können (z. B. Thiel 2016: 20). Die oben (s. Abschnitt 3.1.1) bereits vermutete diskursstrategische Affinität des Gruppenkonzepts könnte in dieser (intendierten) Auslegung der Phasen ihren Ausdruck finden. Indem allerdings normative Ziele und modellierte Gruppenentwicklung zusammenfallen, stellt sich die Frage, ob jene auf Basis dieser formuliert oder diese auf Basis jener ausgewählt sind.

Zudem können die Gruppenphasen auch im Sinne einer Handlungsentlastung betrachtet werden, denn diese machen nur bestimmte Gestaltungen möglich. Bspw. liegt in der ersten Phase eine „Man-Orientierung“ (Friedrichs et al. 2017: 3) vor und erst in der dritten Phase eine Vergemeinschaftung (vgl. ebd.: 3f.). Die Konsolidierung einer Gemeinschaft zu Anfang der Klasse zu fordern, wäre damit (über-spitzt formuliert) nicht nur ein Ausweis zu hoher Erwartungen, sondern auch sachlicher Inkompetenz angesichts der Eigenlogik von Klassengruppen. Die damit implizit verbundene Grenzziehung zwischen Gegebenem und (normativ) Möglichem ist somit gleichzeitig eine diskursive Grenzziehung der Aushandelbarkeit von normativen Vorstellungen, indem die Setzung von Klassen als Gruppen nicht als eine normative Positionierung, sondern als eine ‚objektive‘ Beschreibung im Diskurs hervorgebracht wird.

Allerdings ließe sich auch argumentieren, dass mit der ‚Naturalisierung‘ der Klassenentwicklung als ‚natürlicher Prozess‘ ein Determinismus verbunden ist, der einerseits die Lehrkraft grundsätzlich in ihrem Handeln beschränkt, da dadurch exkludierende Gruppenverläufe als kaum reversibel aufgefasst werden (z. B. Grossmann 2006: 65). Zudem ‚relativiert‘ eine solche Vorstellung den pädagogischen Gehalt der Klassengestaltung, da die Klasse als sich Entwickelndes gemäß allgemeinen sozialen Gruppenstrukturen entworfen wird, analog bspw. zu Sportgruppen oder Teams am Arbeitsplatz. Andererseits scheinen die mit einer solchen Vorstellung in Geltung zu setzenden pädagogischen Ziele und Normen fragil zu sein, indem die Falsifikation der Gruppenphasen, die als kognitive Stabilisierungen der normativen Gestaltungsvorstellungen wirken, in der Alltagspraxis mit einer Entkräftung der Legitimität dieser Ziele und Normen verbunden wäre. Die Flexibilisierung der Gruppenentwicklung wie z. B. bei Turek durch ein ‚Hin- und Herspringen‘ innerhalb der Phasen könnte dementsprechend auch als eine Reduktion der skizzierten Riskanz einer Entmächtigung von Gestaltungsräumen verstanden werden, deren Nutzung aber im Sinne eines (evtl. sich negativ äussernden) Gruppendeterminismus als zwingend konstruiert wird.

3.2.2 Die Schulklasse als Gemeinschaft

Die Gemeinschaft einer Schulklasse wird in zahlreichen Beiträgen als ein normatives Ziel bezweckt. Dabei unterscheiden sich die Vergemeinschaftungsvorstellungen hinsichtlich ihrer Relationierung zu fachlichem und unterrichtlichem Lernen und hinsichtlich ihres Geltungsanspruchs. So sind solche Ansätze, die die Klassengemeinschaft explizit und sehr konkret quasi als Konzept bestimmen, von denen zu unterscheiden, in denen der Begriff eher als Umschreibung der eigenen Unterrichtsprogrammatisierung funktionalisiert wird.

Zu den *umfassender explizierten Vergemeinschaftungsvorstellungen* zählen die Ausführungen von Pilz (2010), der ausgehend von der Relevanz des sozialen Umfelds von Schüler*innen (ebd.: 14f.) und dem gleichzeitigen formellen Gruppencharakter der Schulklasse (ebd.: 32) das Ziel formuliert, „ein informelles Sozialgebilde“ entstehen zu lassen, „in dem Solidarität, Nähe, ein starkes Wir-Gefühl sowie ein freundlicher Umgang untereinander den Gruppenmitgliedern Sicherheit und gemeinschaftlichen Rückhalt geben“ (ebd.: 27). In einer solchen Klassengemeinschaft wird eine sozialstiftende Bindung als kennzeichnend und primär relevant entworfen. Gleichzeitig wird auch die Legitimationsfunktion erkennbar, der Gemeinschaft zusätzlich zu einem pädagogischen Anspruch ein unterrichtliches oder lehrer*innenentlastendes Effizienzpotenzial zuzuschreiben (ebd.: 13ff., 28f.). Deutlich wird zudem, dass die Schulklasse als eine plurale Formation aus ‚Team‘, ‚Gruppe‘, ‚Gemeinschaft‘ entworfen wird, deren Bezüge durch die Lehrkraft als kohärent und zugleich differenzierend ausgestaltet werden sollen (ebd.). Anders allerdings als bei anderen Vorstellungslogiken wird die Klassenlehrkraft zwar als ein relevanter Faktor zur Realisierung der Klassengemeinschaft beschrieben (ebd.: 82). Indem sich aber eine Klassengemeinschaft potenziell auch ohne deren Einwirken realisieren kann, wird die Gemeinschaft von einer spezifischen pädagogisch-programmatischen Inhärenz entkoppelt und Schüler*innen ein gemeinschaftsstiftendes Potenzial ‚von sich aus‘ zugestanden.

Auch Turek (2011: 5) definiert die Klassengemeinschaft in expliziter Abgrenzung zum Gruppen- und Teambegriff als eine Klassengruppe, die „nicht selbstverständlich“ (ebd.: 2) und durch ein Zusammengehörigkeitsgefühl verbunden ist. Dabei wird zwar im Beitrag nicht immer deutlich, als was die Klassengemeinschaft konkret verstanden wird, erkennbar wird aber, dass „[d]er Prozess der Bildung einer Klassengemeinschaft“ (ebd.: 7) mit den verschiedenen Gruppenphasen korrespondiert, sodass eine gemeinsame Zugehörigkeit nur unter Berücksichtigung der Gruppenentwicklungsprozesse hergestellt und angemessen unterstützt werden kann. Indem „Impulse zur Erweiterung sozialer Kompetenzen und zur

Stärkung der Klassengemeinschaft“ (ebd.: 7) anhand „sozialen Lernens“⁷⁵ vorgestellt werden, dessen eingesetzte gängige Methoden (vgl. auch Klein 2011) sich an den Gruppenphasen orientieren sollen, zeigt sich methodisch aber auch eine Abgrenzung der Gemeinschaftsherstellung vom Unterrichtslichen und Fachlichen. Eine wichtige Rolle nimmt dabei so wie in zahlreichen weiteren Beiträgen u. a. der Klassenrat ein.

Dieser verweist darauf, dass die *Klassengemeinschaft als durch die Schüler*innen außerhalb des fachlichen Lernens selbst zu Gestaltendes und Erlebbares* konstruiert wird. So wird der Klassenrat zum einen als ein Beispiel für ein „wirksames Instrument der Partizipation“ (Heim 2018) angeführt und nicht nur generell als Ort der Gestaltung des Zusammenseins und der Problemlösung beschrieben – indem die Klassengemeinschaft gestärkt, positive soziale Beziehung gestaltet und Verantwortung für das Gemeinsame übernommen wird (ebd.). Der Klassenrat wird auch als Integrationschance für sonst weniger aktive und auffällige Schüler*innen thematisiert (z. B. Schreiber et al. 2007: 31). Zum anderen wird der Klassenrat immer wieder vom fachlichen Lernen „jenseits von Leistungsanforderungen“ (ebd.: 31) abgegrenzt und als Ort von Rollentransformation konstruiert, der gegenüber Unterrichtsnormen divergiert, indem bspw. Lehrkräfte nun als Teil der sich versammelnden Klassengemeinschaft verstanden werden (z. B. Turek 2011: 11). Daneben wird der Klassenrat als „Inversionsritual“ (Friedrichs/Schubert 2013: 44) zur Ermöglichung dazu potenziert, dass Schüler*innen Tätigkeiten von Lehrkräften übernehmen (vgl. ebd.). Eine Thematisierung damit einhergehender Ambivalenzen für Lehrkräfte findet sich u. a. bei Schreiber et al. (2007: 35), die das Abwägen zwischen eigenverantwortlichen Auseinandersetzungen der Schüler*innen im Klassenrat und erzieherisch-pädagogisch gebotenen Interventionen sowohl als Herausforderung als auch Reflexionsnotwendigkeit hervorhebt.

Ein gemeinschaftsförderndes Potenzial außerhalb des fachlichen Unterrichts wird auch Ritualen zugeschrieben, mit denen Gemeinsamkeit durch Feste, Bräuche etc. positiv besetzt werden soll (z. B. Damm-Pestel 2017: 9; Friedrichs/Schubert 2013: 98) und mit denen das „Zusammengehörigkeitsgefühl der ganzen Gruppe“ (Damm-Pestel 2017: 10) gestärkt werden soll. Feiern sollen dabei nicht nur durch das Austragen, sondern auch durch die Partizipation (an deren Vorbereitung) die Klassengemeinschaft stärken (Friedrichs/Schubert 2013: 98) und zur Entwicklung von einem identitäts- und gemeinschaftsstiftenden „Klassengedächtnis“ (Friedrichs 2017: 24) über den einzelnen Moment hinaus beitragen (vgl. ebd.). Dabei wird gleichzeitig neben der erlebnis- und identitätsbezogenen Funktion, die außerfachlichen Aktivitäten wie Feiern zugeschrieben wird, immer wieder hervorgehoben, dass auch Regeln und Ritualen an außerunterrichtlichen Orten eine wesentliche Rolle zukommt, indem deren Erarbeitung als Partizipationsmöglichkeit am Klassenkollektiv und als funktional für eine ‚gute Klassengemeinschaft‘ konstruiert wird (z. B. Funke/Podzuweit 2007: 16; Turek 2011: 10). Regeln als für die Unterrichtsordnung und für ein reibungsloses (vgl. Simon 2016: 14) und effizientes Lernen (vgl. Föh 2012: 16) funktional Entworfenes wird damit auch ein kollektivstiftender Sinn zugeschrieben, der damit gleichzeitig Regeln über Unterrichten und Klassenmanagement hinaus potenziert sowie die mit Unterricht verbundenen Normen als stabilisierend und komplementär für sozialstiftende Vergemeinschaftungen markiert.

Insgesamt kommt außerfachlichen Orten und Aktivitäten damit eine gemeinschaftsermöglichende und -stabilisierende Relevanz zu. Die Stellung des Klassenrats, der sowohl als Versammlungsort der ‚Klasse als Gemeinschaft‘ angesehen wird, indem sich Schüler*innen und Lehrer*innen jenseits des regulären Unterrichtsalltags mit dem sozialen Gefüge der Klasse auseinandersetzen, als auch als Forum, indem Gemeinschaft gefördert (auch Friedrichs 2009), ein Gemeinschaftsgefühl durch Partizipation erwirkt und die Klassengemeinschaft durch Verbindlichkeiten (vgl. Turek 2011: 10) stabilisiert wird, verweist dabei auf die Idee, den Schüler*innen außerhalb des fachlichen Lernens eine inklusive, gemeinsame Gestaltung und Teilhabe (an) ihrer Klassengemeinschaft zu ermöglichen. Hierbei zeigt sich sowohl ein Wechselverhältnis zu unterrichtlichen Prozessen z. B. dann, wenn die mit Regeln und Ritualen intendierte Reibungslosigkeit im Sinne eines funktionalen Unterrichtens auch auf soziale Lernbereiche übertragen wird, als auch eine Konstruktion, die soziales Lernen vom fachlichen Lernen abzugrenzen versucht und damit die Ausgestaltung von sozialen Räumen, die als vom Unterrichtsalltag different verstanden werden, plausibel macht. Dabei wird mit der gemeinsamen Gestaltung der Klassengemeinschaft oder der gemeinsamen Regelherstellung auch eine taktische Ausrichtung im Sinne einer nachhaltigen Wirksamkeit erkennbar: Gemeinsamkeit, um Gemeinsamkeit herzustellen, wird nicht nur als

⁷⁵ Wie Luhmann (2004: 199, Fn. 20) bemerkt, ist der Begriff terminologisch redundant, weil Lernen immer sozial ist. Stattdessen seien „soziale Kompetenzen“ gemeint. Dass dieser Begriff wiederum nicht verwendet wird, dürfte auch mit den diskursiven Abgrenzungsversuchen zu Leistungsnormen zusammenhängen.

pädagogische Immanenz, sondern auch als Effizienz plausibel gemacht. Gemeinsames muss damit zugleich aber auch immer vorausgesetzt werden, ohne entsprechend des normativ Vorgestellten realisiert zu sein.

Auch Pietsch (2017) betont, dass die Klassengemeinschaft als „caring community“ über effizientes Klassenmanagement hinausgeht und einen außerfachlichen Sozialraum darstellt, der durch Normen gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung geprägt ist. Ebenso wird bei Mölders (2015) betont, dass die Klasse nicht nur ein Lernort, sondern auch ein „Lebensort“ (ebd.: 190) ist. Allerdings steht bei ihr nicht die phasensukzessive Vergemeinschaftung im zeitlichen Verlauf im Vordergrund, sondern anhand eines pädagogischen Projekts wird beschrieben, wie innerhalb von wenigen Tagen in einem außerschulischen Erlebnisraum auf „die Klassengemeinschaft als Ganzes“ (ebd.: 191) fokussiert wird. Dementsprechend wird auch nicht davon ausgegangen, dass zunächst das „Ich“ in der ersten Gruppenphase im Vordergrund stehen muss, bevor sich ein „Wir“ bilden kann (vgl. Friedrichs et al. 2017: 2; auch Friedrichs/Schubert 2013: 41). Dementgegen wird dafür plädiert, von Anfang an „die Gruppe als handelndes Subjekt“ (Mölders 2015: 191) durch gemeinsame Entscheidungen in den Vordergrund zu rücken und die Schüler*innen ihren „eigenen Platz in der Gemeinschaft finden [lassen zu können], ohne sich dafür verändern zu müssen“ (ebd.). Gemeinschaftsbildung und „Persönlichkeitsentfaltung“ (ebd.) sollen also zeitgleich stattfinden. Plausibilisiert wird die Vergemeinschaftungsvorstellung ebenfalls durch (negative) Prozesse (ebd.: 191) wie antizipierter Exklusion oder Vereinzelung durch Leistungsdruck (vgl. ebd.: 192f.) sowie Unsicherheiten, die mit dem Schulwechsel einhergehen können. Die Gemeinschaftskonstruktion bei Mölders verweist dementsprechend nicht nur auf ein schülerorientiertes ‚Wir‘, sondern auch auf eine Legitimierung durch lehrer*innenbezogene Normen der Effektivität und Produktivität, die entlastend für Lehrkräfte wirken (vgl. ebd.: 190).

Darüber hinaus finden auch Bezüge zwischen Klasse, Individuum und gesamtgesellschaftlicher Perspektive statt. So argumentieren etwa Friedrichs/Schubert (2013: 39), dass die langjährige Entwicklung zur „Individualisierung und Pluralisierung“ in der Gesellschaft auch Auswirkungen auf das „Sozialgefüge“ (ebd.) Jugendlicher hat wie bspw. in Form von sich verändernden Familienverhältnissen, Orts-/Umgebungswechseln etc. Diese Entwicklungen haben, so die Autorinnen, Einfluss auf die Persönlichkeit und führen potenziell zu einer „Erosion des Gemeinsinns“ (ebd.: 40). Partizipation soll dem entgegenwirken und das Gefühl sozialer Eingebundenheit „in eine Gemeinschaft“ (ebd.) ermöglichen. Der ‚Klassengemeinschaft‘ kommt damit über schulisch-institutionelle Funktionalität hinaus auch ein politisch-gesellschaftliches Potenzial zu, damit hat sie gesellschaftliche Entwicklungen nicht nur abzufedern, sondern sich auch gegen diese zu immunisieren. Die Schulklasse wird somit nicht als bloßer Agens sozialisatorischer Ziele oder gesellschaftlicher Entwicklungen gesetzt, sondern über unterrichtliche Funktion hinaus als eine eigene Ordnung im Sinne programmatischer Standpunkte politisiert und pädagogisiert.

Abzugrenzen von Perspektiven, bei denen Vergemeinschaftungsvorstellungen quasi als ‚Konzept‘ vermittelt werden, sind *Erfahrungsberichte*, denen ein *konkreter probleminduzierter Anlass* zugrunde liegt. So berichten Kreuzjans/Carstens (2014: 88) von der mit der Abschaffung der Orientierungsstufen in Niedersachsen (2003/2004) einhergehenden Herausforderung, die Schüler*innen direkt im Gymnasium aufnehmen zu müssen und somit schon in der fünften Klasse auf die Herstellung einer Klassengemeinschaft zu fokussieren. Vorgestellt werden Planungen und Methoden für die Eingangsphase, also die ersten Wochen nach den Sommerferien, bei denen bspw. in organisatorischer Hinsicht oder bzgl. der Implementierung von Klassenregeln (vgl. ebd.: 88) über eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit berichtet wird (vgl. ebd.: 87), sodass v. a. gegenüber der Gemeinschaftsbildung konträre unterrichtlich-fachliche und organisatorische Erfordernisse (vgl. ebd.) als hinderlich für die Durchführung eines pädagogischen Programms angesehen werden. Dementsprechend hat es „sich im laufenden Schulalltag als sehr schwierig erwiesen, die Förderung der Klassengemeinschaft kontinuierlich durch ein gezielt eingesetztes Konzept weiter voranzubringen“ (ebd.: 89; Hervorhebung im Original). Als pädagogisch und individuell markierte Gemeinschaftskonzepte werden demnach in der Realisierung als enttäuschend erlebt. Die konfliktsche Erfahrung zwischen Alltagserfordernissen und eigenen normativen Ansprüchen stellt damit solches zugleich als bearbeitungsbedürftig und -hemmend heraus, über das individuell nur begrenzt verfügt werden kann.

Während die bei Kreuzjans/Carstens (2014) skizzierte Herausforderung zwischen schulischen Ansprüchen und eigenem pädagogischen Programm in anderen Beiträgen durch außerschulische und -unterrichtliche Begegnungen ‚umgangen‘ wird (z. B. Mölders 2015; Wolfesperger 2017), liegen zahlreiche (v. a. sportpädagogische) probleminduzierte Erfahrungsberichte vor, die anhand *fachlicher und*

unterrichtlicher Methoden die Klassengemeinschaft herstellen und stabilisieren wollen. So stellt Karber (2017) ausgehend von einer 8. Schulklasse, die sich im neuen Schuljahr durch Ab- und Zugänge „nun neu finden“ (ebd.: 20) muss, eine Unterrichtsreihe für den Sportunterricht vor, in der durch kooperative Abenteuer-spielformate Gemeinschaftserfahrungen hergestellt werden sollen. Diese sind einerseits durch immer schwerer werdende Herausforderungen, andererseits durch das Erfordernis gemeinsamer Gruppenarbeit und Zielerreichung charakterisiert. Sehr ähnliche Ansätze finden sich auch bei Gietzen (2017) und bei Mann (2017), die anhand kooperativer Spiele die Gemeinschaft fördern wollen und gegenüber der daraus resultierenden Herausforderung, die Erfahrungen in den Alltag zu übertragen (ebd.: 35), deren Nachhaltigkeit für die Klassengemeinschaft betonen. Diese wirke „sich wiederum positiv auf die Mitarbeit im Unterricht, das Selbstvertrauen des Einzelnen und letztlich auf die Schulleistungen“ (Gietzen 2017: 15) aus.

Eine weitere Gemeinschaftsperspektive schließlich, die sich sowohl von pädagogischen Konzepten als auch reinen Erfahrungsberichten unterscheiden lässt, findet sich bei Föh (2012). In diesem Beitrag wird die ‚Lerngemeinschaft‘ explizit von der ‚Klassengemeinschaft‘ abgegrenzt. Während sich der Begriff der Klassengemeinschaft auf den „sozialen Zusammenhalt“ beziehe, bezeichne der Begriff der Lerngemeinschaft „Klassen- oder Lerngruppen, in denen Schüler zum einen eigene Lernwege gehen und zum anderen in Gruppen lernen“ (ebd.: 14). So werden einerseits als „Grundstrukturen“ (ebd.: 17) Regeln oder der Klassenrat und das Schülerparlament angeführt und das Lernen in Gruppen als zentral hervorgehoben. Andererseits ist aber mit dem Helfersystem, in dem leistungsstärkere Schüler*innen zu „Experten“ (ebd.) werden und mit einer Art Subsidiaritätsprinzip (fachliche) Problemlösungen auf der kleinstmöglichen Ebene stattfinden sollen, indem sie beim Einzelnen anfangen, die Herstellung von Differenz und eine individuallogische Ausrichtung verbunden. Damit wird auch dort, wo sich im Diskurs von pädagogischen Gemeinschaftsansprüchen distanziert wird, die normative Ressource ‚Gemeinschaft‘ durch (begriffliche) Hybridisierung aufrechterhalten. Lernen und Leistung sollen und müssen dadurch zwar nicht pädagogischen Ansprüchen genügen, aber in der komplementären Positionierung zu diesen lassen sich leistungsinhärente Differenzierungslogiken normativ-diskursiv überlagern.

In einem *Zwischenresümee* lässt sich konstatieren, dass die Figur der ‚Klassengemeinschaft‘ im programmatischen Diskurs zu Schulklassen vielfach auftritt. Sie wird in den Beiträgen nicht von Anfang an als gegeben angesehen, sondern sie stellt eine Zielkonstruktion dar, die aktiv durch Lehrkräfte hergestellt und unterstützt werden soll bzw. muss. Plausibilisiert und begründet wird die (re-)aktive Herstellung dazu anhand aufgerufener (pädagogischer) Normen wie Solidarität, Zusammenhalt oder Anerkennung. Dabei legitimiert und erfordert die Gemeinschaftsrealisierung bestimmte partizipative Methoden wie z. B. den Klassenrat (z. B. auch Friedrichs 2009; Schreiber et al. 2007: 31), Rituale (z. B. Klaffke 2017: 8; Simon 2016: 14; auch Damm-Pestel 2017: 10; Friedrichs/Schubert 2013: 98) oder Klassenregeln (z. B. Funke/Podzuweit 2007: 16), die die Gemeinschaft fördern und erfahrbar machen sollen. Gleichzeitig strukturiert die Realisierung der Gemeinschaft deren Ausgestaltung mit, z. B. durch gemeinsame Regelerarbeitung. Außerdem stellt die Gemeinschaftsnorm selbst eine Ressource für unterrichtliche oder lehrer*innenbezogene Normen dar, indem mit ihr eine höhere Lerneffizienz oder Arbeitsentlastung legitimiert wird.

Das immanente Spannungspotenzial der Schulklasse zwischen Leistungsdifferenzierung und Kollektivität wird allerdings unterschiedlich bearbeitet, indem die Klassengemeinschaft und fachliches Lernen zwar komplementär zueinander gedacht werden (z. B. Föh 2012; Turek 2011), z. T. methodisch voneinander separiert, z. T. aber auch miteinander verbunden werden (z. B. Gietzen 2017; Mann 2017). Teilweise werden auch Gemeinschaftskonstituierungen im Außerunterrichtlichen verortet (z. B. Mölders 2015; Wolfspurger 2017; auch Walbröhl 2017) oder unterrichtliche Anforderungen als Gemeinschaftskonzeptrealisierungen (Kreutzjans/Carstens 2014; auch Walbröhl 2017: 37) erschwerend konstruiert. Dementsprechend wird auch das Verhältnis zwischen Einzelem und Gemeinschaft, bei der die Lehrkraft durchgehend als Anleiter*in und Initiator*in, z. T. auch als Vorbild (z. B. Friedrichs et al. 2017: 6), nie aber als Mitglied bestimmt wird (s. auch Abschnitt 3.2.4), unterschiedlich relationiert. Eine Entgrenzung der Vergemeinschaftungsvorstellung als „totalitäres Konzept“ (Oelkers 2005: 265; vgl. auch Birkel 2015: 236f.) lässt sich allerdings nicht erkennen.⁷⁶ Schließlich ist im Gemeinschaftsdiskurs auffällig, dass

⁷⁶ Grundsätzlich lässt sich hier formulieren, dass die normativen Vergemeinschaftungsvorstellungen nicht von Dichotomien zwischen Einzelem und Gemeinschaft ausgehen, sondern dass die Persönlichkeit des*der Einzelnen in der Gemeinschaft seinen Platz finden soll, die Gemeinschaft aber gleichzeitig auch die Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen soll (z. B. Friedrichs/Schubert 2013: 41; Walbröhl 2017: 36).

sowohl umfassender konzipierte Gemeinschaftsideen, die grundsätzlich auf alle Schulklassen angewendet werden sollen, als auch konkrete, probleminduzierte Erfahrungsberichte den Diskurs dominieren. Beide Textsorten versuchen die Notwendigkeit einer Klassengemeinschaft anhand objektivierender Vorstellungen wie z. B. (antizipierten) exkludierenden Beziehungsförmigkeiten zwischen den Schüler*innen oder gesellschaftlichen und institutionellen Entwicklungen zu plausibilisieren. Während Erfahrungsberichte oft zusätzlich durch Fotografien von Artefakten und Schüler*innen ausgestaltet werden, die zur Authentizität des Berichteten und der Berichtenden auch in Form persönlicher Bindung beitragen sollen, wird v. a. in Ratgebern und Beiträgen, die einen allgemeinen, (implizit) wissenschaftlich fundierten Anspruch mit der Herstellung einer Klassengemeinschaft erheben, indem sie v. a. sozialpsychologische Autor*innen zitieren, und in denen sich die Autor*innen als Professionelle entwerfen, besonders oft auf die Gruppenphasen rekurriert, die anhand von Modellen und Tabellen veranschaulicht werden. Damit werden (je nach Darstellung) Aspekte von Definitivität, Linearität und Zirkularität mittransportiert und es wird so ein allgemeinen gültiger Objektivitätsanspruch gestützt. Plausibilisiert werden durch die aus den Gruppenphasenmodellen hervorgehende Vereinheitlichung sowie Verzeitlichung der Schulklasse sowohl Kollektivierungs- als auch Gestaltungspraktiken der Schulklasse im Sinne einer Vergemeinschaftung.

3.2.3 Die Schulklasse als Team

In Abgrenzung zum Gruppen- und Gemeinschaftsbegriff verweist der Teambegriff auf Effizienz und Leistung. So stammt der Begriff aus dem englisch-amerikanischen Raum sowie aus den leistungsbezogenen Kontexten Sport und Arbeit (vgl. WDG 1976; auch Alkemeyer/Bröckling 2018: 18). Damit verweist bereits die Normativität des Begriffs im Vergleich zu pädagogischen, kollektivstiftenden Normen, die insbesondere mit der Gemeinschaftsfigur aufgerufen werden, auf eine stärkere Funktionalisierung gemeinsamer Normen zwecks unterrichtlicher Produktivitäts- und Effizienzsteigerung. Diese Normativität des in der praxisinstructiven Literatur immer wieder verwendeten Teambegriffs wird in heterogener Weise mobilisiert, indem die ‚Klasse als Team‘ abgrenzend oder komplementär zu weiteren Gruppen- oder Vergemeinschaftungsvorstellungen konzipiert wird. Im Folgenden werden zunächst *in Distanz und Spannung zu gemeinschafts- bzw. gruppenpädagogischen Vorstellungen stehende Teamkonzepte* betrachtet und anschließend *komplementär zu diesen Vorstellungen positionierte Konzepte*.

Dass dem Teambegriff insbesondere auch ein *Distanzierungsmoment gegenüber pädagogischen Gestaltungen* inhärent ist, wird bspw. bei Klippert (1998) deutlich. So betont dieser dezidiert, dass er sich mit seinem Teamentwicklungsansatz von gruppenpädagogischen Ansätzen oder denen des Sozialen Lernens distanzieren möchte, da diese zu wenig die schulischen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten berücksichtigt hätten und in ihren potenziellen sozialen „Sprengsätzen“ (ebd.: 22) überfordernd auf Lehrkräfte wirken könnten. Stattdessen möchte der Autor mit der Klasse als Team ein Konzept vorstellen, das pragmatisch ausgerichtet ist und die Einübung von Spielregeln „gedeihlichen Zusammenarbeiten[s]“ auf „relativ sachrationale Weise“ (ebd.) ermöglicht.

Die hier explizit gemachte programmatische Abgrenzung verweist sowohl auf eine diskursstrategische Funktion, nämlich die eigene Perspektive im Sinne einer Realisierbarkeit und lehrer*innenbezogenen Funktionalität aufzuwerten, als auch auf eine Entidealisierung der Gestaltung der Schulklasse, die mit der Aufwertung einhergeht. Demnach stehen hier weniger pädagogische Gestaltungsziele mit der Schulklasse im Fokus als eine systematische Gestaltung der Schulklasse als ein arbeitsfunktionales Gefüge. Hierfür plädiert der Autor in Abgrenzung zu lehrer*innenzentriertem Unterricht (vgl. ebd.: 35; 37) für eine selbstständige Gruppenarbeit als zentrale Sozialform, in der Schüler*innen möglichst ohne Intervention der Lehrkraft, die sich als Initiator und Organisator im größtmöglichen Maße zurückhalten soll, anhand eines „4-Stufen-Modell[s] der Teamentwicklung“ (ebd.: 73) in Selbst- bzw. Mitverantwortung und Zusammenarbeit (vgl. ebd.: 31) eingeübt werden sollen. Deutlich wird zum einen, dass hier innerhalb eines (damaligen) Diskurses um angemessenes Unterrichten angesichts der Schulklassenorganisation für eine stärkere Fokussierung auf Gruppenarbeit plädiert wird. Diese soll anhand eines bestimmten, systematischen Konzepts als effizient und selbstläufig⁷⁷ implementiert werden (vgl. ebd.: 71f.). Zum anderen wird ersichtlich, dass die Schulklasse selbst ‚nur‘ den Organisations- und Durchsetzungsrahmen für eine vorgestellte Unterrichtsfunktionalität darstellt, ihr aber kein zusätzlicher pädagogischer Sinn zugeschrieben wird. Zwar wird das Teamkonzept zusätzlich neben ökonomischen auch mit

⁷⁷ Der Begriff wird hier und im Folgenden verwendet, um lehrer*innenbezogene Vorstellungen eines Funktionierens von erwünschten Prozessen zwischen Schüler*innen ohne Einwirken von (Klassen-)Lehrkräften zu beschreiben.

verschiedenen gesellschaftlichen, pädagogischen Normen u. a. legitimiert (vgl. ebd.: 37). Paradox ist allerdings, dass solche Normen im gewissen Maße auch Voraussetzungen von funktionaler Gruppenarbeit darstellen (z. B. Normen der Akzeptanz und Kooperationsfähigkeit). Erwartet wird damit, was gleichzeitig bezweckt wird. Als zentral erscheint zudem die Automatisierung von Gruppenabläufen und -interaktionen sowie das Lernen in und durch Gruppen. Damit werden zwei grundlegende Ausrichtungen erkennbar: Zum einen treten in der normativen Vorstellung von einer Schulklasse, die im Sinne von Lerneffizienz selbstläufig arbeitet, lehrer*innenzentrierte Normen hervor, indem die kongruente Durchsetzung eines vorher festgelegten Konzeptes fokussiert wird, das das Unterrichten erleichtern und Interaktionen mit den Schüler*innen minimieren soll. Zum anderen werden situative Verflechtungen zwischen den einzelnen Schüler*innen hergestellt – bspw. durch Mitverantwortung der Gruppenmitglieder für den Leistungserfolg Einzelner und andersherum –, die letztendlich durch Leistungsnormen und damit kompetitiv und individuallogisch begründet sind.

Eine ähnliche Perspektive nimmt Hoffmann (2009) ein, indem sie mit kooperativem Lernen Strukturen, die über bloße Gruppenarbeit hinausgehen, zur Anleitung und Hinführung zur Gruppenarbeit und Teamfähigkeit vorstellen möchte (vgl. ebd.: Vorwort). Ihren Ansatz legitimiert sie dabei anhand verschiedener Aspekte wie z. B. selbstverantwortlichen und nachhaltigen Lernens, sozialer Kompetenzen sowie lehrer*innenbezogener Normen wie Entlastung und Klassenmanagement. Deutlich wird dabei ebenfalls, dass Hoffmann auf eine Effizienzsteigerung von gruppenorganisatorischem Unterricht abzielt und mit der Anleitung zur Gruppen- und Teamarbeit auf einen reibungslosen, selbstläufigen Unterrichtsprozess fokussiert, hinter dem in seiner Struktur nicht zurückgegangen werden kann und darf. Indem alle zusammenarbeiten können sollen, wird das eigenverantwortliche Lernen nicht nur als sinnvoll, sondern auch als notwendig und damit alternativlos herausgestellt, unabhängig von den jeweiligen Vorstellungen der Schüler*innen. Dementsprechend werden v. a. klare, unabhängig von der jeweiligen Schulklasse zu vollziehende Methoden vorgestellt wie bspw. Regelsysteme und effektive Gruppenzusammensetzungen, die weniger darauf abzielen, die Schulklasse in einem gewünschten Sinne normativ zu gestalten, als vielmehr auf eine deduktive Realisierung einer Vorstellung von effizienter Unterrichts- und Lernordnung. Bei den Teamkonzepten von Klippert (1998) und Hoffmann (2009) wird damit deutlich, dass die sozialen Potenziale von Schulklassen mobilisiert werden sollen, damit letztlich eine Unterrichtsordnung mit Ressourcen hergestellt und aufrechterhalten werden kann, die nicht durch Lehrkräfte permanent neu erarbeitet und verfügbar gemacht werden müssen.

Neben Abgrenzungen werden in Teamkonzepten auch (komplementäre) *Bezüge zu pädagogischen Gemeinschafts- und sozialpsychologischen Gruppenvorstellungen* hervorgebracht. Komplementär zu gruppenpsychologischen Ansätzen wird die ‚Klasse als Team‘ bspw. bei Grossmann (2006: 126) konstruiert, die davon ausgeht, dass das Ziel der Teamarbeit (erst) in der vierten Gruppenphase sinnvoll ist, in der die Schüler*innen ihre jeweiligen Fähigkeiten gegenseitig wahrnehmen bzw. erwarten und die Lehrkraft ihren Verantwortungsbereich zunehmend auf die Schüler*innen überträgt (vgl. ebd.: 75f.). Auch Mitschka (1997) geht von vier Gruppenphasen aus – ‚Orientierung‘, ‚Gärung‘, ‚Klärung‘, ‚Produktivität‘ (ebd.: 14) –, die schließlich im Ziel einer die beiden Bereiche ‚Ich‘ und ‚Wir‘ verknüpfenden Produktivitätsphase in Bezug auf die ‚Sache‘ münden sollen. Turek (2011: 6) verknüpft ebenfalls verschiedene normative Vorstellungen von der Klasse miteinander, indem sie diese als eine durch gemeinsame Ziele geprägte Gruppe definiert, die durch Zusammengehörigkeitsgefühl, also im Sinne einer Gemeinschaft, und durch Teamprozesse gekennzeichnet ist. Der Prozess hin zu einem gemeinsamen Zusammengehörigkeitsgefühl „schließt auch die Bildung kleinerer funktionaler Subgruppen ein“ (ebd.; vgl. auch Plamenig/Schmut 2006).

Erkennbar wird in Bezug auf Teamkonzepte, die komplementär zu Vergemeinschaftungs- und/oder Gruppenvorstellungen stehen, dass die Klasse als Team erst im zeitlichen Verlauf hergestellt werden soll und diese über verschiedene Phasen verlaufende Herstellung auch erwartet wird. Zudem verweist die Verortung der Teamkonstitution zu Ende der Gruppenphasen auf eine implizite normative Hierarchisierung, der eine Differenzsetzung und Funktionalisierung zum bzw. des ‚sozialen Miteinanders‘ zugrunde liegt. So grenzt Hoffmann (2009) Teamarbeit von gruppenspezifischen Übungen „im üblichen Sinn“ (ebd.: 127) ab, indem Teamarbeit auf einen „emotionalen oder seelischen Kontakt“ (ebd.: 105) der Gruppenmitglieder abzielt, gruppenspezifische Übungen dagegen auf die „Einübung von Kooperation auf der Sachebene unter Berücksichtigung der Kommunikation auf der Beziehungsebene“ (ebd.: 128). Davon ausgehend wird u. a. ein kriteriales Bewertungsraster zur Beurteilung der jeweiligen Arbeitsteams vorgestellt, in dem nicht nur das Endprodukt, sondern auch der „Arbeitsprozess“ (ebd.: 137) miteinfließt. Auch bei Mitschka (1997) werden Bewertungsbögen konzipiert, die u. a. den respektvollen

Umgang mit Mitschüler*innen, eigenverantwortliches Lernen und Hilfsbereitschaft miteinbeziehen. Damit werden Aushandlungen sozialer Normen zwischen den Schüler*innen nicht nur zusätzlich gemäß einer Leistungslogik reguliert, sondern indem es zwei Versionen der Bögen gibt, zum einen für eine Selbstbewertung der Schüler*innen und zum anderen zwecks Bewertung durch die Lehrer*innen, wird die Leistungslogik anhand von Selbsttechnologien stabilisiert und als etwas realisiert, das sich durch die Schüler*innen selbst vollzieht. Durch die Beglaubigung der ‚Selbstbefähigung‘ der Schüler*innen zur adäquaten Umsetzung der Normen wird die auf Einführungsphasen zwecks Implementierung der Teamstrukturen folgende selbstverantwortliche kooperative Gruppenphase der Schüler*innen (subtil) anhand von Leistungsnormen diszipliniert und konditioniert. Diese ‚Selbstbefähigung‘ zielt jedoch weniger auf ‚freie Entfaltung‘ ab denn auf leistungsbezogene Konformität, die die Schüler*innen in bestimmten Phasen selbst aktualisieren und herstellen sollen und die in anderen Phasen explizit gemacht und durch die Lehrkraft reproduziert wird.

Indem gruppenpädagogische Vorstellungen von der Schulklasse in Bezug zu Teamvorstellungen gesetzt werden, wird erkennbar, dass jene insofern eine diskursstrategische Funktion einnehmen, als sie eine Konturierung und Ergänzung eines primär auf Leistungsfunktionalität fokussierten Teamkonzepts legitimeren. Deutlich wird aber auch, dass mit dem Markieren bestimmter sozialer Bindungen zwischen den Klassenmitgliedern als Voraussetzung effizienten Zusammenarbeitens potenziell nicht nur eine Funktionalisierung gruppenpädagogischer Vorstellungen einhergeht, sondern dass in der Beurteilung und Bewertung sozialer Interaktionen in den Gruppen- und Arbeitsprozessen eine Leistungsbeurteilung vollzogen wird, die sozialen Lernsituationen konträr gegenübersteht und eine Disziplinierung von sozialem Verhalten und Interaktionen zwischen den Schüler*innen anhand von Unterrichtsnormen legitimiert. Dass diese Disziplinierung zudem denkbare dynamische Auswirkungen auf außerunterrichtliche Beziehungen zwischen den Schüler*innen haben könnte (vgl. auch Zaborowski 2011), wird angesichts einer lehrer*innenbezogenen Ordnungsvorstellung, in der die Einflussnahme auf Schulklassen auf Unterricht (auch lokal) begrenzt wird, nicht thematisiert.

Ein kurzes *Zwischenresümee* ziehend wird zum einen erkennbar, dass der Begriff des Teams durch normative Vorstellungen effizienten Lernens und Unterrichts konnotiert ist, gleichzeitig aber auch variable Denotationen zulässt. So wird auf die Teamfähigkeit des*der Einzelnen als Kompetenz, auf die Teamarbeit in Gruppen und die Herstellung der gesamten Klasse als Team fokussiert. Anders aber als die vorherigen Figuren im programmatischen Diskurs, die die Klasse als Gruppe oder Gemeinschaft verstehen, wird gerade der letzte Aspekt der Herstellung der gesamten Klasse als Team insofern anders ausgestaltet, als es weniger um eine kollektive normative Bindung zwischen den Klassenmitgliedern im Sinne eines Teamsubjekts (vgl. Meyer/Wedelstaedt 2015) geht als um die Herstellung eines durch gemeinsame Arbeitsnormen gebundenen Gefüges, das schließlich selbstläufig, d. h. ohne Einwirkung der Lehrkraft, in Arbeitsgruppen kooperieren und Leistung erzielen können soll. Pädagogische Gestaltungsziele treten dabei kaum hervor, sodass weniger der Schulklasse ein zusätzlicher (pädagogischer) Sinn oder eine kollektive Bindung zugeschrieben wird als der Unterrichtsordnung und den im Rahmen der Schulklassenorganisation möglich gemachten methodischen Arrangements. Die Schulklasse bietet somit einen Rahmen, in dem Teamstrukturen ritualisiert umgesetzt werden können und mögliche soziale Zusammenhänge zwischen den Klassenmitgliedern begünstigend wirken können. Die Klasse selbst wird damit zu einer Funktion, nicht aber zum (zentralen) Gegenstand der normativen Vorstellung. Lehrkräfte schließlich werden als Subjekte entworfen, die sich durch klar vorgegebene Strukturen gegenüber den Schüler*innen im Lernprozess (schrittweise) zurückziehen. Damit allerdings werden anders als bei Gemeinschaftsdiskursen, in denen überwiegend auf die schüler*innenseitige Partizipation und Aushandlung von Gemeinschaftsgegenständen innerhalb eines gegebenen Rahmens fokussiert wird, nicht nur im Sinne einer (lehrer*innenbezogenen) Ressourceneffizienz ökonomische Aspekte erkennbar (vgl. auch Wrana 2006: 88), sondern in der vermeintlichen Herstellung kooperativer, selbstverantwortlicher Subjekte, deren Durchsetzung unabhängig von individuellen Perspektiven der Schüler*innen zu vollziehen ist, stecken auch (subtile) machttechnische Konditionierungsvorgänge, die weniger eine Entfaltung von Handlungsoptionalität als eine Selbststeuerung vorgegebener Strukturen beinhalten. So wird im eigenen Vollzug des Sollens auch ein Wollen anvisiert (vgl. Schmidt/Diegmann 2018: 248).

3.2.4 Zwischenbilanz

Die verschiedenen Figuren im programmatischen Diskurs und die sich darin äussernden Vorstellungen von dem, was die Klasse ist und sein soll, drücken die Relevanz aus, die der Schulklasse in den letzten Jahren dort zugeschrieben wird.⁷⁸ Würde man versuchen wollen, die analysierten Vorstellungen und Programme auf die jeweils verwendeten rhetorischen Figuren zurückzuführen, so ließe sich vereinfacht zwischen einer deskriptiven Gruppenfigur, affirmativ-pädagogischen Gemeinschaftsfigur und arbeitsproduktiven Teamfigur differenzieren. Eine solche Unterscheidung würde aber die Inkonsistenzen und Ambivalenzen ignorieren, die bspw. mit der Normativität von Gruppenphasen oder der Leistungsfunktion von Vergemeinschaftungen einhergeht.

So ließe sich zwar einerseits argumentieren, dass Teamvorstellungen v. a. auf Unterrichtsordnung ausgerichtet sind, Vergemeinschaftungsvorstellungen dagegen auf kollektiv-/sinnstiftende Normen über Unterricht hinaus bzw. auf Normen des Pädagogischen. Andererseits werden drei Diskurslinien (1–3) erkennbar, die anhand der verschiedenen Vorstellungen sowie ähnlicher, aber in unterschiedlicher Gewichtung und Verhältnis zueinanderstehender Normen verhandelt werden und von Relevanz sind. Sie wurden analytisch anhand der Frage, wie die Schulklasse (diskursstrategisch) als Seiendes bzw. zu Seiendes konstruiert wird, herausgearbeitet. Mit diesen Diskurslinien sind Vorstellungen verknüpft, die nicht als zwingend ausschließend, sondern z. T. auch als miteinander verschränkt zu betrachten sind und gleichzeitig einen Rahmen eröffnen, der bestimmte (Selbst-)Positionierungen und -Entwürfe von Lehrkräften ermöglicht. Leitend ist hier die Frage, wie die Lehrkraft in bzw. zur Klasse positioniert wird und in welchem Vorstellungsrahmen sie als etwas entworfen und zu etwas autorisiert wird (s. Einleitung zu Abschnitt 3.2). Im Folgenden werden diese drei Diskurslinien (1–3), die in allen drei Figuren, der Gruppe, Gemeinschaft oder dem Team, in unterschiedlicher Relevanz und Explizitheit zu beobachten sind, komprimiert dargestellt und die Positionierungen und Entwürfe der Lehrkraft, die mit ihnen jeweils in Bezug stehen, erläutert. Ziel ist es, anhand dieser Diskurslinien die drei Figuren und die mit ihnen herausgearbeiteten Vorstellungen analytisch in Bezug zueinander zu setzen und sowohl hinsichtlich Gemeinsamkeiten als auch Kontrasten sowie möglichen (nicht intendierten) Effekten und (diskursiven) Funktionen zu perspektivieren. Dabei kann auch das zum Gegenstand der Betrachtung werden, was nicht-explizit gemacht wird, indem es „vom Text und der Weise seines Gewobenseins unsagbar gemacht wird“ (Wrana 2014: 638).

Eine zentrale Legitimierungsfigur zur Plausibilisierung und Geltung der verschiedenen Normen sind objektivierende Vorstellungen von *allgemeinen (zeitlichen) Eigenlogiken der Schulklasse* (1), deren Bestehen (zunächst) unabhängig vom Lehrkräftenhandeln und unabhängig von der Zusammensetzung der individuellen Schüler*innen ist. Diese Vorstellungen stellen Ausgangskonstruktionen dafür da, welche Normen sowohl als möglich als auch als notwendig konstruiert werden. Dabei tritt v. a. in Ratgebern und praxisinformativen Beiträgen immer wieder die Argumentation hervor, *Lehrkräfte als Wissende und Strategen* müssten vor dem Hintergrund bestimmter ‚natürlicher Prozesse‘ im Sinne einer Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit gestalterisch und intervenierend tätig werden (z. B. Grossmann 2006; Friedrichs et al. 2007; Turek 2011). In diesen Beiträgen findet sich – anders als in ‚reinen‘ Erfahrungsberichten – ein Bemühen um eine wissenschaftlich-reflektierte Performanz, die die dargestellten normativen Standpunkte im Sinne konsistenter, fundierter Argumentation und die präsentierten Gestaltungsvorschläge hinsichtlich einer grundsätzlichen, allgemeinen Praktikabilität plausibilisieren sollen.

Funktional sind dafür insbesondere die Gruppenphasenmodelle, anhand derer deutlich gemacht wird, dass Lehrkräfte in der ersten Phase – der Gruppenfindungs- und Orientierungsphase – handeln müssen, um eigendynamische, negative Entwicklungen, wie exkludierende Subgruppen und Ausgrenzungen, in denen die Lehrkräfte kaum noch Einfluss auf die Schüler*innen-Beziehungen haben, zu

⁷⁸ Eine Frage, die sich hierdurch ergibt, im Rahmen dieser Studie aber nicht fokussiert wird, ist die nach möglichen Gründen für das Auftreten dieses Diskurses. Hinsichtlich unterrichtsbezogenen Vorstellungen ließe sich argumentieren, dass durch Diskurse kooperativen, selbstverantwortlichen Lernens auch eine Sozialität der Klasse an Relevanz zunimmt. Hinsichtlich gemeinschaftsstiftenden Vorstellungen ließe sich nach möglichen (wahrgenommenen) Infragestellungen eines Klassenkollektivs fragen – z. B. hinsichtlich Individualisierungs- und Differenzierungsdiskursen oder Singularisierungsprozessen in der Gesellschaft (vgl. Reckwitz 2018), die geteilte und gemeinschaftliche Normen fragil und unwahrscheinlicher machen (z. B. bei Koch-Oehmen o.J.; ähnlich Friedrichs/Schubert 2013: 39). Diese Perspektiven werden im Diskurs allerdings nicht explizit gemacht, sodass sich zunächst konstatieren lässt, dass bestimmte normative Vorstellungen Ressourcen zur kollektiven Gestaltung der Klasse verfügbar machen, die Klasse zugleich aber auch ein funktionaler Gegenstand zur Geltung und Realisierung von Vorstellungen und Normen ist.

vermeiden. Diese Legitimierung ex negativo für Gestaltungen seitens der Lehrkräfte wird zusätzlich durch Modellierungen von der Klasse als Gruppe plausibilisiert und visualisiert. Dabei wird durch die aufgezeigte ‚natürliche Entwicklung‘ Handeln seitens der Lehrkräfte notwendig und auch möglich gemacht. Ebenfalls wird die Objektivität der Gruppenentwicklung genutzt, um die Ziele einer Teamproduktivität sowohl in ihrer Progression als praktikabel zu legitimieren als auch von einer bloßen Zentriertheit auf Gegebenheiten einer Sozialförmigkeit der Schulklasse abzugrenzen. Diskursstrategisch werden die Gruppenphasenmodelle, denen implizite Erwartungsnormen an die Klassengruppe zugrunde liegen, somit als etwas ‚Soseiendes‘ funktionalisiert. Die über dieses Wissen verfügenden Lehrkräfte werden als Sensibilisierte, Professionelle und Kompetente erstens im Erklären bzw. Diagnostizieren von sozialen Prozessen in der Schulklasse, zweitens für darauf aufbauendes fundiertes Handeln und drittens gegenüber zukünftigen Entwicklungen entworfen. Damit wird sowohl mit einer (diskursstrategischen) ‚Entnormativierung‘ der Gruppenkonzeptionen der Raum diskursiver Aushandelbarkeit begrenzt als auch zugleich dieser Raum durch Hierarchisierungen von kollektiver Entwicklung implizit normativiert.

Erfahrungsbezogene Berichte wiederum unterscheiden sich hinsichtlich der zeitlichen Reihenfolge von problematisierten Zuständen. Während Mölders (2015) mit ihrer Vorstellung von Klassengemeinschaft ähnlich wie wissenschaftlich fundierte Beiträge argumentiert, indem sie ihre Vergemeinschaftungsvorstellung mit sonst möglicherweise entstehenden partikularen Prozessen und Ausgrenzungen plausibilisiert, nehmen andere Berichte erst bestimmte problematisierte Situationen in der Schulklasse zum Anlass von gemeinschaftsprogrammativen Bearbeitungen. Lehrkräfte entwerfen sich hier auf Basis von Wissen über die Schulklasse als Bearbeiter*innen, jedoch nicht als deren Hersteller*innen.

Die hier beschriebenen objektivierenden Vorstellungen von der Schulklasse, die durch die Hybridität von Möglichkeit und Notwendigkeit als diskursfunktional für normative Vorstellungen hervortreten, verweisen auf die Konzipierung von Ordnungsvorstellungen ex negativo, indem problematisierte Zustände vermieden und aufgehoben werden. Besonders aber (pädagogisch-)normative Gestaltungsansprüche bedürfen zusätzlicher positiver Momente und Legitimierungen. Denn in Anlehnung an Möllers (2020: 187) Aussage in einem politiktheoretischen Zusammenhang kann konstatiert werden, dass angesichts permanenter Ungewissheiten die Furcht vor Unordnung allein nicht als Motivation für Kollektivität reicht.

Die Schulklasse wird als etwas *Einheitliches* (2) konstruiert, das *sinnkonstituierende und komplexitätsreduzierende Anschlüsse* als den Zwang und dem Organisatorischen der Zufallsgruppe Schulklasse Überlagerndes eröffnet und/oder notwendig macht, damit aber auch neue Kontingenzen hervorruft (s. u.). So stellt v. a. in Vergemeinschaftungsvorstellungen die Konstruktion der Schulklasse als gegebene Gruppe oder als ein über einen bloßen „Haufen“ (Pilz 2010: 25) hinausgehenden Zusammenhang, der von Beginn an die Möglichkeit der Adressierbarkeit von Schüler*innen als Klassenmitglieder enthält, den Ausgangspunkt für sinnkonstituierende und kollektivierende Gestaltungen dar. „Einheitsfiktionen“ (Alkemeyer/Bröckling 2018: 20) sind somit nicht nur Ziel, sondern auch mitlaufende Voraussetzungen der normativen Vorstellungen. Während aber in Vorstellungen von der Klasse als Lerngemeinschaft oder effizientes Team das sinnkonstituierende Moment im gemeinsamen Unterricht verortet wird und somit dem Unterricht und (fachlichem) Lernen selbst ein zusätzlicher Sinn zugeschrieben wird, sind es v. a. Vergemeinschaftungsvorstellungen, in denen die Schulklasse zu einem „handelnde[n] Subjekt“ (Mölders 2015: 191) gemacht wird.

Ein solches potenziertes oder funktionalisiertes Kollektivsubjekt (dazu Alkemeyer/Bröckling 2018; ergänzend auch Buschmann/Ricken 2018), so eine weitgehende Annahme im programmatischen Diskurs, stellt sich aber nicht von selbst her im Gegensatz etwa zu informellen Cliques oder Gruppenstrukturen. Vielmehr bedarf es der Herstellung und Initiierung der Lehrkraft, sodass die *Lehrkraft als notwendige*r und zugleich ermöglichende*r Gestalter*in der Schulklasse* entworfen wird. Damit tritt zum einen ein dieser normativen Vorstellung zugrundeliegender transformatorischer Aspekt hervor, dem selbst wiederum unterschiedlich Sinn zugeschrieben wird, indem den verschiedenen Vorstellungen als quasi ‚positiven Formeln‘ ein multifunktionales Potenzial zugeschrieben wird.⁷⁹ So wird bspw. mit der Klassengemeinschaft neben ‚Solidarität‘ und ‚Zusammenhalt‘ auch ein positives Lernklima erwirkt und die Persönlichkeit gestärkt. Mit dem Team bspw. wird den Konzepten nach vermeintlich effizientes Lernen sowie

⁷⁹ Demgegenüber werden mögliche Umsetzungsschwierigkeiten oder nicht intendierte Effekte von Ideen und Methoden, die in praktischen Erfahrungsberichten präsentiert werden (z. B. bei Kaletsch 2003: 26; Kreutzjans/Carstens 2014), kaum thematisiert.

zusätzlich Gemeinsamkeit, Eigenverantwortung und Kooperation gestärkt. Diese positive Multifunktionalität der normativen Vorstellungen eröffnet zwar potenziell ein Wechselverhältnis zwischen dem Erfordernis bestimmter Normen für die Realisierung des Konzepts und der Ermöglichung bestimmter Normen durch die Realisierung des Konzepts. Sie wirkt dabei aber auch entdifferenzierend und komplexitätsreduzierend, indem nicht einzelne konkret oder situativ zu bearbeitende Probleme im Fokus stehen. So geht es in Erfahrungsberichten z. B. darum, positive Vergemeinschaftungsvorstellungen gegenüber problematisierten Situationen zu überlagern. Mit diesen positiven Vorstellungen hängen Einheitskonstruktionen zusammen, die sich sowohl beschreiben lassen als etwas, das mit den objektivierenden Vorstellungen von der Klasse als gegebener Gruppe zusammenhängt, als auch (implizite) Grenzziehungen darstellen, die es möglich machen, die Schulklasse gegenüber heterogenen und anspruchsvollen Erwartungen von ‚außen‘ zu immunisieren. Demnach sind es nicht einzelne zu bewältigende Probleme,⁸⁰ die die Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren erfordern würden. Vielmehr steht die Schulklasse als zu gestaltende und formende Einheit im Vordergrund, weitgehend gelöst von gesellschaftlichen oder institutionellen Erwartungen.

Indem die Lehrkraft als Gestalter*in hier in den Fokus rückt, stellt sich erstens die Frage, inwiefern ihr eine Sinnzuschreibung zukommt, die gegenüber formellen Rahmungen als ergänzend verstanden werden kann, oder eine Sinnzuschreibung, die gegenüber diesen Rahmungen divergent ist. Betrachtet man bspw. allgemeine Gruppenverläufe, so ließe sich zwar einerseits argumentieren, dass deren allgemeine soziale Logiken keine spezifischen Erziehungs- und pädagogischen Vorstellungen zugrunde liegen. So wird die Klasse darin strukturell als eine Gruppe wie jede andere dargestellt. Andererseits ließe sich die Aussage, dass „[d]er Gruppenleiter durch die Lehrperson“ (Brück 2018: 136) im schulischen Kontext ersetzt wird, aber auch umdrehen. Denn dem Konsens entsprechend, dass die Schulklasse zu Anfang keine gegebene Gemeinschaft bzw. ein Team etc. ist, wird der Lehrkraft eine Funktion zugeschrieben, die über ‚bloßes‘ Unterrichten hinausgeht.

Dabei spielt Zeitlichkeit eine große Rolle, die wesentlich durch die Lehrkraft strukturiert werden soll und mit der sich auch die Rolle der Lehrkraft selbst verändert. Über situative Rollentransformationen (in außerunterrichtlichen Aktivitäten) hinausgehend wird dabei aber auch deutlich, dass sich die normativen Vorstellungen erst dann ganz realisieren, wenn sich die Lehrkraft zu einem bestimmten Zeitpunkt zurückzieht: Desto mehr Gemeinschaft und Team, desto weniger wichtig wird die Lehrkraft für deren Bestehen; aus einem interaktiven Kollektiv aus Schüler*innen und Lehrkraft soll eines (nur) zwischen Schüler*innen werden. Indem die lehrer*innenseitige Herstellung des normativ Vorgestellten erst dann gelungen ist, wenn sie sich selbst redundant macht, kann über ihr eigenes Gelingen nur begrenzt verfügt werden. Damit scheint der normativen Vorstellung eine Irritation zwischen ihrem (zeitlich) finalisierten Vollzug (schüler*innenseits) und ihrer über diesem hinausgehenden Geltung inhärent zu sein.

Erkennbar wird damit zweitens, dass die Lehrkraft selbst nicht als Mitglied der Gemeinschaft entworfen wird. Vielmehr wird in der Rolle des Vorbilds (vgl. Friedrichs et al. 2017: 6; Föh 2012: 4; Pilz 2010: 29), des*der Anleiter*in, Gestalter*in und Initiator*in die (formelle) Norm der Asymmetrie zwischen Lehrkraft und Schüler*innen implizit aufrechterhalten. Indem die Lehrkraft Gestalter*in, aber nicht Mitglied ist – selbst dort nicht, wo Erfahrungen der Klasse gemeinsam rezipiert werden (vgl. Friedrichs et al. 2017: 5) oder die Lehrkraft Teil von gruppenpädagogischen Aktivitäten ist (vgl. Mölders 2015: 192) –, geraten mögliche Intrarollenkonflikte ebenso wenig in den Fokus wie eine Ambivalenz, die der Littschen Dialektik von ‚Führen oder Wachsen Lassen‘ ähnelt. So soll zwar in den analysierten programmatischen Beiträgen eine Art „Leitfaden für eine gute Klassengemeinschaft“ (vgl. Hensel/Hensel 2017: 4) zur Verfügung gestellt werden, zugleich soll aber auch die handlungsermächtigende Partizipation, Erfahrung und Mitgestaltung der Schüler*innen (z. B. Friedrichs/Schubert 2013: 99; Mölders 2015: 192), die fähig sind, „eigene Vorstellungen von einer guten Klassengemeinschaft zu entwickeln“ (Friedrichs/Schubert 2013: 65), an dieser Gemeinschaft ermöglicht werden, womit auch eine Entfaltung der Klasse als quasi eine eigene Entität mit ihren eigenen Dynamiken und damit auch Kontingenzen zugelassen werden würde. Demnach ergibt sich hier die Ambivalenz, die Herstellung des Teams und der

⁸⁰ Dementsprechend werden Einzelne sowie deren Herausforderungen und Integration kaum thematisiert. Stattdessen sollen z. B. kollektiv-irreduzible Normen der Anerkennung und des Respekts Individualität kanalisieren und ermöglichen, anders aber als in omnipräsenten Inklusionsdiskursen werden nicht die mit der Diversität der Schüler*innen einhergehenden Individualisierungserfordernisse oder Potenzialitäten thematisiert. Die hier betrachteten Fragmente des programmatischen Klassendiskurses verweisen vor diesem Hintergrund dagegen auf eine Strategie, mögliche mitlaufende Spannungen und Differenzen zwischen Gemeinsamkeit und Individualisierung (z. B. Meyer 2019; Scheidt 2017; Wocken 2016) aufzuheben (vgl. auch Fn. 76), ohne sie zu benennen.

Gemeinschaft zu regulieren und kanalisieren, gleichzeitig aber auch den Freiraum entfalten zu lassen, den die Klasse erst zu ‚der‘ Gemeinschaft und ‚dem‘ Team macht. Die Lehrkraft muss sowohl sich selbst als Lehrkraft zur normativen Formung einer Schulklasse ermächtigen als auch die Schüler*innen zu ihrer Aus- und Mitgestaltung, ohne jene zugunsten dieser aufzugeben. Den normativen Vorstellungen von Lehrkräften zuwiderlaufende Perspektiven von Schüler*innen, die sich erst dann entwickeln könnten, wenn die gewünschte partizipatorische Eigenständigkeit der Schulklasse vorliegen würde, werden dabei allerdings nicht berücksichtigt. Diese Nicht-Thematisierung verweist aber ähnlich auch wie die von Interrollenkonflikten auf das existierende Risiko, das für jede Ordnungsvorstellung besteht, die Freiräume und Eigenlogiken zulässt. So kann durch Funktionalitätskonstruktionen auch Dysfunktionalität und Gegenpositionierung zugelassen werden. Indem dann aber auch die bezweckte Klassenordnung selbst potenziell in Frage gestellt werden kann, werden, so ließe sich vermuten, auch „Spielräume für die Destabilisierung jener Autoritäten, von denen die Ausrufung ausgeht“ (Alkemeyer/Bröckling 2018: 22), hergestellt.

Die Normen, die durch Lehrkräfte implementiert werden, müssen besonders dann, wenn sie als wesentlich und grundsätzlich für die Schulklasse herausgestellt werden, bis zu einem bestimmten Maße Veränderbarkeit ausschließen und damit das negieren, was Mitgestaltung sowie Lernen ausmacht. Es ließe sich argumentieren, dass es paradoxerweise aber gerade das zwar kollektiv initiierte, aber individuell vollzogene Erlernen von Normen und nicht das direkte Vermitteln dieser ist, das die Implementierung und Realisierung der normativen Vorstellungen wahrscheinlicher zu machen scheint.⁸¹

Aber auch bei Methoden, die mit der Herstellung von bestimmten sozialstiftenden und ‚freien‘ Räumen jenseits vom Alltagsunterricht begründet werden, liegt ein erkennbares (strategisches) Muster der Einübung durch Wiederholung und (Selbst-)Inszenierung des Besonderen zugrunde. So sind es nicht nur die Ritualisierungen der Team- und Gruppenarbeit im Unterricht, sondern auch der regulär stattfindende Klassenrat oder Feiern, die Gemeinsamkeit zugleich herstellen und erfahrbar machen sollen und in denen im Akt der Wiederholung und Performance ein „Konditionierungs- und Selbstkonditionierungsvorgang“ (Alkemeyer/Bröckling 2018: 21) erkennbar wird. Solche Wiederholungsprozesse sind dabei nicht nur darauf ausgerichtet, ein gemeinsames Verantwortungsgefühl zu entwickeln oder Gemeinsamkeit zu erleben – Prozesse, die durch das Gemeinsame und im Gemeinsamen, aber nicht vom Gemeinsamen ausgehen können, sondern nur vom Einzelnen –, vielmehr finden sowohl in sozialen Lernkonzepten, die die eigene Verantwortungsübernahme und die gegenüber anderen im Lernen bezwecken (z. B. Föh 2012: 15; Heim 2018), als auch in pädagogischen Programmen Positionierungen gegenüber anderen und Auseinandersetzungen mit sich selbst statt, die zu neuen Differenzierungen und Verflechtungen mit Interaktionsformen zwischen Schüler*innen jenseits des Lehrer*innenhandelns führen könnten.

Eine denkbare Konsequenz aus den hervorgebrachten Positionierungen der Lehrkräfte in bzw. zur Schulklasse könnte drittens schließlich darin bestehen, dass sich mit der Aufrechterhaltung einer asymmetrischen Beziehungsförmigkeit auch der Möglichkeit einer Aufrechterhaltung der Lehrkraft als Legitimations- und Anerkennungsinstanz vergewissert werden kann. So wie es in Vorstellungen von der Schulklasse als Team u. a. die Lehrkraft ist, die das soziale Verhalten gemäß der Leistungslogik beurteilt und damit honoriert und diszipliniert, stellt in Vergemeinschaftungsprozessen die Lehrkraft den Resonanzrahmen dar, der die Klasse als eine Gemeinschaft adressiert und reflektiert. Bedenkt man allerdings den konstitutiven Zusammenhang zwischen der Herstellung eines ‚Wirs‘ und der Konstruktion von Innen/Außen, so ist es erstaunlich, dass in den programmatischen Beiträgen kaum berücksichtigt wird, wie

⁸¹ Einerseits finden sich zahlreiche Konzepte, bei denen die Methoden und die ihnen zugrundeliegenden Ideen explizit mit den Schüler*innen thematisiert und gleichzeitig ‚erlebt‘ werden sollen, andererseits aber auch solche, in denen Normen nicht (nur) direkt vermittelt, sondern auch indirekt implementiert werden sollen, indem sie aufgrund von Anreizen oder strukturellen Erfordernissen befolgt werden sollen bzw. müssen, um bspw. Aufgaben lösen zu können. Dies wird in sportpädagogischen Methoden, aber auch denen des kooperativen Lernens besonders deutlich (vgl. auch Birkel 2015: 73f.; auch Brück 2018: 156ff.). So werden Aufgaben beim Sozialen bzw. Kooperativen Lernen (vgl. auch Birkel 2015: 73f.) oder bei sportpädagogischen Unterrichtskonzepten bspw. so gestellt, dass sie nur kooperativ, gemeinsam oder arbeitsteilig gelöst werden können. Eine Explizierung bestimmter Normen folgt oft erst am Ende des intendierten Lernprozesses. Vorausgesetzt wird damit zwar eine asymmetrische Position der Lehrkraft, deren Aufgaben unabhängig von ihrer unmittelbaren Präsenz befolgt werden sollen. Direkte Deutungskonflikte werden durch indirekte Realisierungspraktiken aber unwahrscheinlicher. Die realisierten Normen der Lehrkraft werden durch die Schüler*innen als selbst Ausgehandelte und Vollzogene erlebt. Deutlich wird die Gegenüberstellung von indirekter und direkter Normimplementierung auch bei Dollase (2014), der sich normativ kritisch mit ‚Sozialem Lernen‘ auseinandersetzt und dezidiert für eine direkte Explizierung normativer Vorstellungen argumentiert.

sich Schulklassen zu einer konstruierten Umwelt wie z. B. zu Schule, anderen Klassen, Eltern, Familie etc. positionieren und verhalten, um sich selbst gegenüber anderen repräsentieren zu können. Eine solche Nicht-Thematisierung dürfte neben einer impliziten – und damit dem Diskurs nicht offen verfügbar gemachten – Immunisierung gegenüber einer Überbeanspruchung der Klasse (s. o.) mit einer dadurch ermöglichten Gestaltungsfreiheit und Kollektivierung durch die Lehrkraft korrespondieren. Die sich andeutende hintergründige Spannung zwischen Überbeanspruchung und Potenzierung der Klasse verweist damit auf eine dritte Diskurslinie, und zwar den Verhältniskonstruktionen zwischen unterrichtlichen Anforderungen und im weiteren Sinne als pädagogisch, sozialstiftend markierten Normen.

Grundsätzlich sind alle Figuren und normativen Vorstellungen durch eine (diskursfunktionale) *Verhältnisbestimmung zu unterrichtlichen und fachlichen Normen* (3) gekennzeichnet. Die in allen Beiträgen vorzufindende (auch nicht-explicit gemachte) Relevanz dieses Zusammenhangs verweist auf einen (impliziten) Anspruch der Beiträge, schulalltäglichen Prozessen angemessenen Rechnung zu tragen, durch den die *Lehrkraft als Vermittler*in von sozialstiftenden, pädagogischen Normen und unterrichtlichen Anforderungen* entworfen wird.

Dabei wird der Zusammenhang sehr unterschiedlich bearbeitet, indem – vereinfachend formuliert – zwei Pole erkennbar werden, bei denen die normativen Vorstellungen entweder auf eine Distanzierung vom unterrichtlichen Geschehen oder auf eine Realisierung im unterrichtlichen Geschehen ausgelegt sind. Unterricht wird als gegebener Kontext oder als prioritärer Gegenstand normativer Vorstellungen entworfen, und zwar korrespondierend damit, ob die Schulklasse dementsprechend als gegebener, verfügbarer Rahmen oder potenzierender Gegenstand entworfen wird. Eine Distanzierung vom Unterrichtslichen findet sich v. a. bei Vergemeinschaftungsvorstellungen (z. B. Mölders 2015: 190; Walbröhl 2017: 37), bei denen pädagogische Normen des Zusammenhalts, der Solidarität und Anerkennung (z. B. Turek 2011: 6; Simon 2016: 17) im Vordergrund stehen und diese in unterschiedlichem (implizitem) Zusammenhang zu formellen Normen relationiert werden, indem sie einerseits zusätzlich begünstigend auf unterrichtliche Prozesse u. a. wirken (sollen) (z. B. Friedrichs et al. 2017: 4; Mölders 2015: 190; Turek 2011: 20), andererseits aber auch gegen leistungsbezogene und unterrichtliche Normen behauptet werden sollen. So werden entweder räumlich und zeitlich vom Schulischen abgegrenzte Programme vorgestellt wie etwa Erlebnisfahrten oder in der Schule vom fachlichen Unterricht zu unterscheidende Methoden wie Rituale, Klassenrat oder soziale Lerneinheiten. Gemeinsam ist diesen Perspektiven die sinnstiftende Vorstellung von der Schulklasse als über einen reinen Unterrichtsverband Hinausgehendes. Dabei liegt einigen Beiträgen die (implizite) Annahme eines konfligierenden Verhältnisses zwischen unterrichtlichen Anforderungen und pädagogischen Ansprüchen zugrunde, sodass die Entsprechung dieser Ansprüche in der alltäglichen Unterrichtspraxis als schwer realisierbar erfahren wird (vgl. Kreuzjans/Carstens 2014) oder direkt versucht wird, Sozialräume außerhalb von Schule herzustellen, um die Klassengemeinschaft überhaupt erst zu ermöglichen. Damit geht aber die Herausforderung des Transfers in den Schulalltag und die Riskanz einher, in kurzer Zeit das nachhaltige zu ermöglichen, was im Alltag so nicht (re-)produziert werden kann.

Während in diesen Vorstellungen die Lehrkraft als Gestalter*in außerhalb von Unterricht oder Fachlichem entworfen wird, um Pädagogisches und Sozialstiftendes im Unterrichtsalltag überhaupt möglich zu machen und die Konstruktion eines Spannungsverhältnisses zwischen Unterricht und sozialen, pädagogischen Normen als Ressource zur Konturierung gemeinsamer, sinnstiftender Vorstellungen dient, ist es v. a. bei der ‚Klasse als Team‘ und ‚Lerngemeinschaft‘ die Unterrichtsordnung von Schulklassen selbst, die eine Ressource für normative Vorstellungen bestimmten Lernens darstellt und in denen die Lehrkräfte als Unterrichtende im Vordergrund stehen. Entsprechend eines pragmatischen, am Unterrichtsalltag orientierten Anspruchs stehen solche Perspektiven nicht vor der Herausforderung, pädagogische, kollektiv sinnstiftende Vorstellungen in Differenz zum alltäglichen Schulbetrieb zu realisieren oder Beteiligungen der Schüler*innen in Verhältnis zu den vorgestellten Gemeinschaften setzen zu müssen.

Vielmehr gilt z. T. in diskursiver Abgrenzung zu solchen Vorstellungen, die auf einen ‚Wir‘-Zusammenhalt der Klasse ausgerichtet sind und bei denen der Klasse ein zusätzlicher, kollektiver Sinn zugeschrieben wird, als Ziel ein effektives unterrichtliches Lernen, das die Schüler*innen vor dem Hintergrund sozialstiftender Normen (Respekt, Akzeptanz, Unterstützung) möglichst selbstständig (zusammen) umsetzen sollen. Dieses Ziel wird somit auch zusätzlich sozial potenziert, es dürfte aber auch im Hinblick auf Leistungseffizienz durch einen insbesondere im Zuge von PISA sich konstituierenden Diskurs um die Selbstständigkeit von Schüler*innen (vgl. Rabenstein/Reh 2007) eine besondere, aktuelle Gültigkeit für sich beanspruchen. Zugrunde liegt dieser Vorstellung wiederum eine Perspektive auf die

Schulklasse, in der Unterricht als gegebener Rahmen und Erfordernis betrachtet wird. In den dort gemachten expliziten Abgrenzungen zu gruppenpädagogischen Vorstellungen u. a. (vgl. Klippert 1998) und den damit verbundenen Verweisen auf alternative Gestaltungsprozesse wird aber paradoxerweise die Entscheidung für eine unterrichtseffiziente Klasse als normativ selbst markiert. Zudem wird nicht ein unterrichtsexterner, spezifisch atmosphärischer sozialer Raum herzustellen versucht, der eine Mobilisierung zusätzlicher Ressourcen für Lehrer*innenhandeln evoziert, sondern in der Ausgestaltung eines unterrichtsalltäglichen Rahmens wird die Ordnung für das eigene gestalterische Handeln der Lehrkraft relevant gemacht, die den Akteuren institutionell zur Verfügung gestellt wird. Damit wird institutionell autorisierte Ordnung also auch normativ stabilisiert und aktualisiert. Die beschriebenen kontingenten Effekte, die v. a. mit vergemeinschaftenden Vorstellungen einhergehen, werden im Rahmen der alltäglich hergestellten Unterrichtsordnung dementsprechend zwar unwahrscheinlicher. Zugleich wird durch das damit einhergehende Desinteresse an außerunterrichtlichen, informellen Interaktionen der Schüler*innen dasjenige nicht bearbeitet und bearbeitbar gemacht, was bspw. in systemtheoretischen Modellierungen als konstitutiv für die Schulklasse und damit potenziell auch wirksam für (die Legitimität von) Unterricht hervorgebracht wird. Demnach tritt hier auch weniger die Möglichkeit zur Klasse als herzustellendes Kollektiv in den Vordergrund, in das sich Schüler*innen positionieren können, sondern die Möglichkeit von Lernformen und Positionierungen in Team- und Gruppenarbeit mit einer Klasse und die Funktionalität dieser für den Unterricht. Dabei sollen Normen der Kooperation oder des Respekts sowohl das Lernen rahmen als auch durch das Lernen eingeübt werden. Mit den hervortretenden Normen der Leistungsorientierung (z. B. Grossmann 2006) und Eigenverantwortlichkeit (z. B. Föh 2012: 15) findet aber eine individuallogische Ausrichtung am einzelnen leistungsfähigen Subjekt statt, nicht an der Herstellung der Klasse als kollektives Subjekt.⁸²

3.3 Der alltagsbasierte Diskurs zu Schulklassen

In diesem Abschnitt wird sich mit dem alltagsbasierten Diskurs zu Schulklassen auseinandergesetzt, der anhand von Interviews mit fünf verschiedenen Klassenlehrkräften (A-E) an vier verschiedenen weiterführenden Schulen rekonstruiert wird. Herausgearbeitet werden in den folgenden Abschnitten fünf diskursive Figuren, die zwei übergeordneten Abschnitten zugeordnet wurden. Anknüpfend an die im theoretischen Teil (s. Abschnitt 1.2) getroffene Unterscheidung werden in einem ersten Teil zunächst normative Vorstellungen analysiert (Abschnitt 3.3.1), die Normativierungen von der Klasse als zu Seiendes und werdendes umfassen. In einem zweiten Teil werden objektivierende Vorstellungen analysiert, die Konstruktionen von der Klasse als Soseiendes bzw. werdendes umfassen (Abschnitt 3.3.2). Innerhalb der einzelnen Analysen wird jeweils zunächst in einem ersten Teil sequentiell auf die Vorstellungen – d. h. den figurativen Aspekt – einschließlich mitlaufenden Selbstpositionierungen und -entwürfen der Klassenlehrer*innen fokussiert, anschließend erfolgt in einem zweiten Teil vorrangig eine Beschäftigung mit Sequenzen expliziter Entwürfe und Positionierungen – d. h. mit dem positionalen Aspekt.⁸³ Am Ende der einzelnen Abschnitte erfolgt ein knappes Zwischenresümee sowie im Anschluss an die gesamte Analyse eine Zwischenbilanz (Abschnitt 3.3.3).

Folgende heuristisch zu verstehende Fragen sind für die Analyse dabei leitend: 1. Welche normativen und objektivierenden Vorstellungen werden wie explizit gemacht oder treten hervor? 2. In welcher Relevanzsetzung werden Normen aufgerufen oder äußern sich? 3. Wie werden die Vorstellungen legitimiert und plausibilisiert? 4. Welche diskursfunktionalen Ausrichtungen der normativen Vorstellungen werden möglicherweise erkennbar? 5. Wie positionieren sich Klassenlehrkräfte mit welchen Selbstentwürfen zu bzw. in den Vorstellungen von Schulklassen? 6. Zu was autorisieren und ermächtigen sich die Klassenlehrkräfte dabei (nicht) selbst? 7. Welche (kognitiven, normativen) Erwartungen an die Schulklassen und weitere Akteure werden gestellt? 8. Welche Akteure und weiteren Aspekte werden wie (nicht) relevant gemacht? 9. In welchem prozeduralen Bezug stehen die Äußerungen, aus denen Positionierungen und Vorstellungen hervorgehen, miteinander? Der oben dargestellten Gliederung der Abschnitte

⁸² Zudem ließe sich argumentieren, dass hier die oben thematisierte Ambivalenz zwischen Gestalten und eigener Entwicklung der Schulklasse in ähnlicher Form, wenn auch in anderer Qualität hervortritt, indem – systemtheoretisch formuliert (vgl. Luhmann 1969: 36) – normativ, d. h. bis zu einem gewissen Maße lernunwillig, von den Schüler*innen erwartet wird, kognitiv, also lernbereit, zu lernen.

⁸³ Diese Trennung wurde in einem Abschnitt (3.3.1.3) nicht aufrechterhalten, da sich die Interviewsequenz beiden Analyseaspekten (figural und positional) gleichermaßen zuordnen ließ.

entsprechend sind die erste und fünfte Frage für die Analyse leitend, die weiteren Fragen sind als mitlaufend anzusehen und je nach analysierter Figur und Sequenz von unterschiedlicher Relevanz.

3.3.1 Normative Vorstellungen

In diesem Abschnitt werden normative Vorstellungen von Schulklassen analysiert, die in den Interviews seitens der Lehrkräfte expliziert werden oder implizit hervortreten. Die rekonstruierten normativen Vorstellungen wurden dabei zu drei diskursiven Figuren – ‚der unterrichtsfunktionalen Schulklasse‘, ‚der sich akzeptierenden, nicht ausschließenden Pluralität‘, ‚der sich selbst affirmierenden Schulklasse‘ – verdichtet. Im Folgenden werden diese drei Figuren zunächst in einzelnen Abschnitten, getrennt voneinander analysiert und anschließend zueinander relationiert.

3.3.1.1 Die unterrichtsfunktionale Schulklasse

Die *Vorstellung von unterrichtsfunktionaler Schulklasse* wird v. a. bei Klassenlehrkraft A besonders deutlich. Im Vordergrund steht hierbei die Priorisierung einer effizienten und leistungsproduktiven Unterrichtsordnung, in deren Sinne pädagogisch begründbare, kollektivierbare bzw. kollektivierende Normen, hinter denen nicht zurückgegangen werden soll, funktionalisiert werden.

Dabei wird das Ziel einer „klassengemeinschaft“ sehr früh im Interview erwähnt und in Zusammenhang mit der Anfangsgestaltung der 5. Klasse gestellt. So äußert Klassenlehrkraft A zur Einstiegsfrage zu bisherigen Erfahrungen in Bezug auf die Anfangsgestaltung der Klasse, dass „in der ersten phase“ die folgenden Fragen im Vordergrund gestanden hätten: „wie können wir eine gemeinschaft herstellen und eben die kinder sich gegenseitig kennenlernen lassen und trotzdem die coronaregeln einhalten“. Demzufolge werden bereits zu Anfang des Interviews die Ziele eines gegenseitigen Kennenlernens und einer Gemeinschaftskonstruktion als für den Beginn der Klassenkonstitution relevant hervorgehoben. Dabei verweist die Verknüpfung von Herstellung und Kennenlernen auf eine Konfiguration von intendierter Zielrealisierung und einem in diesem Rahmen gleichzeitigen Ermöglichen (eigenständiger) sozialer Interaktionen und Aushandlungen seitens der Schüler*innen. Im Laufe des Interviews nimmt die Klassenlehrkraft erneut auf die Klassengemeinschaft Bezug. Dabei wird die Lehrkraft nach dem Verständnis von einer guten/schlechten Gemeinschaft gefragt, woraufhin sie die vorher aufgezeigte Vorstellung von dieser anhand von Normen aktualisiert:

ja also eine basis sozusagen für also für das wäre das wo ich sage sie müssen sich gegenseitig respektieren es muss jeder mit jedem zusammenarbeiten können und man sollte sich gegenseitig unterstützen das wären so säulen die ich in der klasse installieren will man kann das nämlich noch viel weiterführen das die was miteinander unternehmen sollen dass sie auf dem schulhof miteinander spielen sollen teilweise kommen da auch von elternseite forderungen oder oder erwartungen hier mein kind verabredet sich gar nicht können sie da nicht etwas machen irgendwie das sehe ich nicht so als meine aufgabe also die müssen dann ja klar kommen das ist mein hauptinteresse erstmal und ob sie dann befreundet werden oder nicht es ist schön wenn sie das tun aber das ist nichts was ich fordern oder erwarten kann mein hauptinteresse ist ja sozusagen auch dass sie leistungsmäßig möglichst alle mitkommen und dafür muss ich ein gewisses klima gewährleisten was leistungsfördernd ist und das ist nun mal am besten gegeben wenn es keine großen konflikte gibt wer jetzt mit wem zusammenarbeitet wenn ich die gruppen durchmischen kann wenn ich nicht noch lange breit konflikte aufarbeiten muss wenn es nicht endlos laut ist in der klasse und immer wieder zwischenrufe kommen das hilft dem ganzen ja und das ist dann sozusagen mein hauptinteresse

Die zitierte Sequenz gibt v. a. hinsichtlich zwei Aspekten näher Aufschluss über eine normative Vorstellung von der Schulklasse, indem zunächst bestimmte *Normen als zentral herausgestellt* werden und im Anschluss daran diese Normen anhand einer *funktionalen Ausrichtung* auf unterrichtsfunktionale Vorstellung aktualisiert werden. Diese Funktionalisierung ist an Markierungen und Grenzziehungen der eigenen Subjektpositionierung geknüpft.

Die *Markierung bestimmter Normen als zentral* wird bereits zu Beginn explizit gemacht, indem die Lehrkraft, die sich als Initiator und Konstrukteur der Schulklasse und ihrer Entwicklung entwirft, zum einen mit dem Verweis auf eine „basis“ und „säulen“ eine zeitliche Dimension eröffnet, in der auf bestimmten Normen aufgebaut werden soll, und zum anderen Normen deklariert, hinter die nicht zurückgegangen werden soll. Ähnliches lässt sich auch bei Klassenlehrkraft E beobachten, bei der sich ein Zusammenhang zwischen einer stabilen Setzung von Normen und Ermöglichung von Unterrichtsfunktionalität andeutet, indem die Lehrkraft den Begriff „klassengemeinschaft“ damit expliziert, „dass wir miteinander ähm eine basis schaffen miteinander arbeiten können dazu gehört sehr stark auch das arbeiten an regeln

und maßnahmen die wir uns und unserem unterricht setzen vereinbarungen die wir treffen“. Damit werden ähnliche Normen in einer ähnlichen Stabilität aufgerufen wie in der hier fokussierten Sequenz des Interviews mit Lehrkraft A. Die Normen ‚Respekt‘, ‚Zusammenarbeit‘ sowie ‚Unterstützung‘, die daraus extrapoliert werden können, verweisen sowohl auf eine Herstellungsmöglichkeit, indem anhand der stabilen Konstituierung von expliziten Normen der Schulklasse eine Gestaltungspotenzialität und Verfestigung bestimmter normativer Standards zugeschrieben wird, als auch auf ein Herstellungserfordernis, das in anderen sozialen Zusammenhängen und Zusammenkünften als entweder nicht notwendig oder als selbstverständlich denkbar wäre. Korrespondierend mit der ausgewiesenen Irreduzibilität wird damit eine normative Grundlegung von Sozialförmigkeit bezweckt, die in der Alltagspraxis nicht als selbstverständlich zu verstehen ist, aber selbstverständlich gemacht werden soll.

Die zunächst positiv formulierte ‚Implementierung‘ von Normen wird dann sowohl durch *Grenzziehungen* als auch durch eine *funktionale Ausrichtung* aktualisiert. So wird anschließend deutlich, dass man den pädagogischen Möglichkeitsraum „noch viel weiterführen“ kann. Indem nicht mehr von „muss“ oder „sollte“ die Rede ist, wird ein Potenzial aufgezeigt, dass im Folgenden zunächst in Form eines miteinander Unternehmens, auf dem Schulhof Spielens und privaten Treffens konkretisiert und daraufhin durch eine persönliche Positionierung mittels gleichzeitigen Bezugs zur eigenen „aufgabe“ relativiert und von eigenen Gestaltungszielen separiert wird. Indem der Möglichkeitsvorstellung entsprechende Erwartungen von Eltern als nicht dem Aufgabenbereich zugehörig markiert werden, wird ein Grenzziehungserfordernis seitens der Lehrkraft hinsichtlich eigener Handlungserfordernisse erkennbar. Zusätzlich wird aber auch ein mögliches eigenes Fordern an die Schüler*innen, diesen Erwartungen selbst nachzukommen, delegitimiert. Diese Grenzziehung wird zum einen stabilisiert, indem anhand des „Aufgaben“-Begriffs eine beruflich-institutionelle Autorisierung und damit Objektivierung erfolgt.⁸⁴ Zum anderen werden die Erwartungen durch eine ‚pragmatische‘ Sicht auf die wesentlichen Handlungserfordernisse überlagert, indem das „leistungsmäßig[e] mitkommen“ aller und die Gewährleistung eines leistungsfördernden Klimas positiv als „hauptinteresse erstmal“ markiert wird und damit sowohl als persönlich-subjektiv zu erreichendes und wünschenswertes Ziel als auch als lehrer*innenbezogene Norm. Damit wird die eingangs vollzogene Grenzziehung zwischen einer intendierten Gestaltung der Klasse und einem darüberhinausgehenden Möglichkeitsraum durch die zusätzliche Fokussierung auf Leistung aus einer lehrer*innenbezogenen Perspektive aktualisiert und stabilisiert. Mit dem Bezug zu „erstmal“ wird das in der vorangegangenen Sequenz als Ziel ausgewiesene Herstellen einer Gemeinschaft und gegenseitige Kennenlernen im Sinne einer Arbeits- und Unterrichtsfunktionalität funktionalisiert. Die eingangs vollzogene normative Setzung ‚basaler‘ und damit auch als legitim vorauszusetzender Umgangsformen, die nicht mehr einer zweckmäßigen Begründung bedürfen, wird damit hinsichtlich einer zentrierten Unterrichtsordnung ausgerichtet. Dadurch werden die als ‚selbstverständlich‘ interpretierbaren Normen (von Respekt, Kooperationsfähigkeit u. a.) paradoxerweise nicht als selbstbezweckend ausgewiesen. Gleichzeitig wird damit aber die als zentral markierte Vorstellung der unterrichtsfunktionalen Klasse (diskursfunktional) an Normen rückgebunden (und damit auch stabilisiert), deren Geltung als nicht-fragil vorausgesetzt werden kann.

Zum Ende der Sequenz wird dann die vollzogene Ausrichtung der Normen an den lehrer*innenbezogenen Handlungsbereich sowie die Funktionalisierung dieser im Sinne einer gewünschten Unterrichtsordnung reproduziert. Indem die Lehrkraft weiterhin v. a. in Ich-Form betont, dass ein leistungsförderndes Klima gewährleistet ist, wenn u. a. Gruppen „durchmischt“ werden können und „nicht noch lange breit konflikte“ aufgearbeitet werden müssen, wird das eingangs thematisierte gegenseitige Respektieren und das leistungsbezogene Mitkommen durch eine lehrer*innenbezogene Perspektive gerahmt, die durch eine Reduktion von Unterrichtskontingenzen gekennzeichnet ist. Demnach sind die arbeitsfunktionalen Normen primär im Sinne einer guten Unterrichtbarkeit zu verstehen. Die Klassenlehrkraft entwirft sich damit zuallererst als unterrichtende Person, die sich – so ließe sich vermuten – hinsichtlich der Ziele nicht von anderen Fachlehrer*innen unterscheidet, allerdings mit der Implementierung von „säulen“ eine (Selbst-)Autorisierung zum Verkünden, Realisieren und Ingeltungsetzen von klassenkonstituierenden Normen beansprucht. Mit diesem Implementierungs- und Geltungsanspruch wird zwar in der Klassenlehrer*innentätigkeit (implizit) eine höhere Selbstermächtigung zur Herstellung einer Kollektivität von Sozialförmigkeit der Schulklasse erkennbar, indem aber dieser Anspruch auf Leistungsbewertung

⁸⁴ Diese wird allerdings selbst schon spannungsvoll relativiert, indem der Begriff der ‚Aufgabe‘, der auf formelle Delegation und deren Vollzug verweist, durch ein persönliches ‚Sehen‘ („das sehe ich nicht so als meine aufgabe“) und damit durch eine eigene persönliche Interpretation und Ausgestaltung individualisiert wird.

oder den effizienten Vollzug von Aufgabenstellungen ausgerichtet ist, wird v. a. eine Stabilisierung der eigenen unterrichtlich asymmetrischen Autorität erkennbar. Die mit der Gestaltung einhergehende unterrichtliche Kontingenzbewältigung stabilisiert nicht nur eine als gelungen entworfene Unterrichtsordnung, sondern auch die an sie gebundene eigene Autorität.

Der hier hervortretende Zusammenhang zwischen Selbstentwürfen und herzustellenden Normen in der Klasse lässt sich in Bezug setzen zu einer weiteren Sequenz, in der die *Positionierung der Lehrkraft als Unterrichtende*r und ‚Implementeur*in‘ von Normen*, der ein asymmetrisches Beziehungsverhältnis zugrunde liegt, explizit gemacht wird. So stellt der Interviewer an einer weiteren Stelle die Frage, wie sich die Klassenlehrkraft (A) innerhalb/zu der Klassengemeinschaft positionieren würde und rahmt diese anhand der Alternativpositionen „teil“, „anleiter“ oder „begleiter“ der Gemeinschaft. Klassenlehrkraft A antwortet daraufhin wie folgt:

ja ich sehe mich nicht als teil der klassengemeinschaft wenn ich ehrlich bin also begleiter trifft es eigentlich ganz gut ähm ich hab ja nun mal eine besondere stellung da also ich muss mich da ja nicht also so eine verzweigung oder oder so eine gleichmacherei finde ich oder zu sagen wir sind ja alle auf einer ebene sind wir nicht es gibt ja eine klare hierarchie in diesem klassenraum und das muss ich die ja nicht immer spüren lassen aber will das auch nicht aber trotzdem sehe ich mich da nicht als teil dieser klassengemeinschaft das ist was anderes

In der Sequenz positioniert sich die Lehrkraft als der Schulklasse asymmetrisch vorstehend. Diese Positioniertheit vollzieht sich zum einen anhand einer dezidierten Abgrenzung gegenüber einer egalitären Beziehungsförmigkeit mit den Schüler*innen, indem diese als ‚konstruiert‘ delegitimiert wird. Zum anderen wird die asymmetrische Positioniertheit anhand einer als gegeben entworfenen Positioniertheit zunächst implizit, dann explizit hervorgehoben und plausibilisiert.

Durch die eingangs vollzogene Negation einer Selbstpositionierung innerhalb der Klassengemeinschaft wird nicht ein Anschluss an eine der durch die Frage aufgerufenen Positionierungsmöglichkeiten, sondern zunächst ein Abgrenzungsbedürfnis deutlich, das an die vorangegangene Grenzziehung gegenüber (weitergehenden pädagogischen) Gestaltungsmöglichkeiten der Klasse anknüpft und durch die Attribuierung als „ehrllich“ im Sinne eines ‚nicht-öffentlichen‘ Sprechens (vgl. Schneider 2002) eröffnet wird. Diese Grenzziehung könnte auf eine Spannung zwischen vollzogener Negation sowie wahrgenommenen Normen und Erwartungen im erfahrungsbasierten Diskurs verweisen. Indem der Standpunkt als „ehrllich“ als Opposition zur Lüge attribuiert wird, wird die artikulierte Spannung aber selbst normativ legitimiert und (im Sinne eines Vertrauensverhältnisses) personalisiert. Dass es sich hierbei weniger um ein ehrllich zu sich selbst als um ein ehrllich Sein im diskursiven Raum handelt, wird anhand der darauffolgenden Aussagen plausibel. Dabei wird die eigene Position als „besondere stellung“ bezeichnet und „eine verzweigung“ oder „gleichmacherei“ zurückgewiesen. Interpretiert man die letzten beiden Begriffe als Aktualisierung der vorangegangenen Negation eines Teil Seins der Klassengemeinschaft, so wird dieses insofern als ‚unnatürlich‘ delegitimiert, als begrifflich eine Konstruktion impliziert wird, die den eigentlichen Verhältnissen zuwiderläuft.⁸⁵ Eine weitere dezidierte Delegitimierung stellt der Topos des ‚Zwerges‘ dar, der auf eine implizite, potenziell pejorative Asymmetrie von Riese und Zwerg verweist und damit auch darauf, dass nicht nur ein solches Verhältnis tatsächlich nicht vorliegt, sondern auch, dass eine solche Konstruktion und Symmetrierung eine Depotenzierung und Abwertung der (Klassen-)Lehrertätigkeit darstellt. Damit wird die bereits vorher angedeutete Asymmetrie zwischen Lehrkraft und Schüler*in im Rahmen einer Unterrichtsfunktionalität anhand einer festen Positionierung reproduziert und stabilisiert.

Der Ausschluss einer egalitären Positionierung in der „klassengemeinschaft“ wird im weiteren Verlauf fortgeführt und aktualisiert, indem eine Herstellung von symmetrischer Positioniertheit (gegenüber den Schüler*innen) einer Faktizität von asymmetrischer Positioniertheit metaphorisch spannungsvoll gegenübergestellt wird. Dies wird erkennbar anhand des Ausdrucks „verzweigung“. Dieser deutet implizit auf ein Verweisungsbedürfnis auf einen tatsächlichen Istzustand hin, welches möglicherweise wiederum Ausdruck einer (wahrgenommenen) Infragestellung der eigenen Positionierung als Klassenlehrkraft im Diskurs ist. Dem gegenüber steht das explizit gemachte substantialisierende „haben“ einer besonderen Stellung und nicht „Sein“ auf einer gemeinsamen Ebene. Indem anschließend explizit eine „klare Hierarchie“ einem „ja nicht immer spüren lassen“ gegenübergestellt wird, wird zum einen eine starr fixierte, über Interaktionen und Situationen hinaus postulierte, vertikale Asymmetrie explizit gemacht, die auf eine homogene Abgrenzung zwischen den Schüler*innen als Kollektiv und den

⁸⁵ Mit „-macherei“ und dem Suffix „-ung“ wird die Positionierung als gemacht und konstruiert konnotiert.

Lehrer*innen mit einem formell-definierten Positionsverständnis verweist. Zum anderen wird diese stets aufrechterhaltene Fixierung als etwas verstanden, das gegenüber den Schüler*innen⁸⁶ in Interaktionen unterschiedlich ausgedrückt und vermittelt werden kann. So zeigt das „spüren lassen“ als negativ konnotierte Formulierung eines (auch physisch emotionalen) Wirkens von Machtverhältnissen eine als gegeben wahrgenommene Machtposition auf, die gerade dadurch gekennzeichnet ist, darüber zu verfügen, ob sie den Schüler*innen gegenüber visibel und erkennbar gemacht wird oder gerade nicht. Angesichts dieser Normativität von lehrer*innenseitiger Macht und ihrer Wirkmächtigkeit wird sich gegenüber dieser durch ein als individuell markiertes „ich will das auch nicht“ anschließend auch distanziert. Die aufgezeigte Machtstellung nimmt in Form einer Verdeutlichung von ‚tatsächlicher‘ asymmetrischer Positioniertheit eine argumentative Funktion ein, um die durch den Interviewer als Alternative eröffnete egalitäre Beziehungsförmigkeit unplausibel zu machen, sie ist aber nicht Gegenstand persönlicher Affirmation.

In einem *Zwischenresümee* ließe sich ausgehend von der analysierten unterrichtszentrierten Funktionalisierung von Normen wie z. B. Respekt oder gegenseitige Unterstützung argumentieren, dass eine solche Funktionalisierung zu einer Relativierung und Begrenzung des Eigenwerts sozialer Normen führt. Respekt ist dann bspw. kein Selbstzweck, sondern erhält seinen Sinn, möglicherweise aber auch seine Notwendigkeit (nur) durch lehrer*innenbezogene Normen und Handlungsbereiche. Zudem ließe sich vermuten, dass eine solche Funktionalisierung eine Minimalisierung von Normansprüchen ermöglicht und legitimiert und diese Ansprüche hinsichtlich ihrer voraussetzbaren Legitimität stabilisierend auf die unterrichtszentrierte Vorstellung wirken. In Bezug auf bestehende und alltägliche Unterrichtsordnungen lassen sich somit Normen generieren, deren pädagogische Ansprüche und Herstellungsbemühungen begrenzt sind, der Sollzustand einer Klasse transzendiert damit den Istzustand der Klasse weniger als bei anderen normativen Vorstellungen (vgl. Abschnitt 3.3.1.4). Zudem werden diese Normen vermutlich grundsätzlich von allen (Fach-)Lehrer*innen geteilt, da sie sowohl hinsichtlich ihrer unterrichtlichen Ausrichtung als auch ihrer Irreduzibilität anschlussfähig sind. Somit ist den Normen selbst eine Kontingenzreduktion inhärent, indem sie hinsichtlich des Anspruchs und der Funktion diskursiv anschlussfähig sind und selbst Fundament eines kontingenzreduzierenden Vollzugs von Unterricht sein sollen. Die Eingrenzung der normativen Vorstellung auf diesen Vollzug ermöglicht sowohl das Nutzen etablierter Autorisierungsmuster unterrichtlicher Positionierungen als auch die Stabilisierung dieser Muster und deren – damit verbundene – eigene Autorität.

Mit einer dezidiert asymmetrischen Positionierung und der Begrenzung des Klassenlehrer*innenentwurfs auf Unterricht und Leistung gehen aber nicht nur Komplexitäten und Selbstautorisierungsbemühungen bzw. -legitimationen einher (vgl. auch Abschnitt 3.3.1.4), die gegenüber höheren pädagogischen Ansprüchen geringer sind, sondern es rücken damit auch Abgrenzungsbedürfnisse gegenüber weiterreichenden normativen Erwartungen von anderen Akteuren (hier gegenüber den Eltern) stärker in den Vordergrund. In Kontrast dazu wird in den zwei folgenden Figuren seitens der Lehrkräfte stärker die Ingeltungsetzung eigener Erwartungen (an eine Sozialität der Klasse) in den Vordergrund gestellt.

3.3.1.2 Die Schulklasse als sich akzeptierende, nicht ausschließende Pluralität

Die im Folgenden dargestellte Figur bezieht sich auf *Vorstellungen von der Schulklasse als einer Pluralität*⁸⁷, in denen Beziehungen so gestaltet werden sollen, dass sie nicht exkludierend wirken und grundlegende Akzeptanznormen eingehalten werden. Kennzeichnend für diese Figur ist ein Zusammenhang mit einer objektivierenden Vorstellung von der Klasse als potenziell exkludierend wirkendes Beziehungsgefüge, die sowohl diskursfunktional für die Konstitution als auch Geltung dieser normativen Vorstellung ist. Den bindenden Akzeptanznormen steht damit eine sie bedingende Pluralität der Schüler*innen gegenüber, die sowohl höheren normativen Vorstellungen entgegenwirkt als auch die basale, bindende Ingeltungsetzung bestimmter Normen zusätzlich legitimiert. Die Vorstellung von einer Partikularität, die der Schulklasse als Pluralität immanent ist, erwirkt damit beides, Normgenerierung und -limitierung. Im

⁸⁶ Das Pronomen „die“ (in dem Satz „das muss ich die ja nicht immer spüren lassen“) wurde hier als Deixis für ‚Schüler*innen‘ interpretiert.

⁸⁷ Mit ‚Pluralität‘ wird ein in den Kulturwissenschaften vereinzelt gebrauchter Begriff (z. B. Rosenberg 2016: 63ff.; Reckwitz 2018: 194) verwendet, um diesen gegenüber Kollektivsubjekten wie z. B. der Gemeinschaft, aber auch Pluralsubjekten (vgl. Meyer/Wedelstaedt 2015: 100f.) abzugrenzen und stärker die (hier implizite) Vorstellung von einer sich gemäß bestimmtem gemeinsamem Normen verhaltenden Klasse, die durch potenziell konflikthafte Differenzen gekennzeichnet ist, hervorzuheben.

Folgenden werden zunächst zwei Sequenzen von Klassenlehrkraft B analysiert und anschließend eine von Klassenlehrkraft D.

Bei Klassenlehrkraft B wird die hier behandelte Figur v. a. im Sprechen über einen Klassenzusammenhalt erkennbar, der erreicht werden soll. Im Verlaufe des Interviews antwortet die Lehrkraft dann auf die Frage des Interviewers, was die Lehrkraft unter dem mehrmals verwendeten Begriff des ‚Klassenzusammenhalts‘ versteht:

also für mich ist erst mal damit gemeint dass man sich gegenseitig akzeptiert respektiert zusammenarbeiten kann und das ist mir ganz wichtig dass niemand möglichst niemand also man kann das nicht verhindern dass sich niemand ausgeschlossen fühlt und dass man da immer wieder dran arbeitet dass man ein ganzes ist und ich glaube auch dass eine klasse in der sich jeder willkommen fühlt oder jeder sich als teil der klasse fühlt dass im endeffekt in so einer klasse ein besseres lernen für alle möglich ist das ist auch so ein teil von chancengleichheit und gerechtigkeit in einer klasse dieser klassenzusammenhalt und noch mal mir ist bewusst dass es da immer wieder schwierigkeiten gibt ich weiß auch dass nicht jeder sich leiden kann und dass man nicht irgendwie erzwingen kann das kinder freunde werden und dass die zeit miteinander verbringen aber mir ist halt wichtig dass man daraus geht leute zu akzeptieren und ich hatte auch noch nicht bisher also ich hatte auch mobbingfälle ich hatte aber nicht so das gefühl dass ich dass es da kinder gibt die sich jetzt abgrundtief verabscheut haben und dass man da gar nicht zwischen kommen könnte

Erkennbar wird in der Sequenz ein spannungsbehaftetes Changieren zwischen einer *besonderen Relevanzsetzung von Akzeptanz und Nicht-Exklusion* einerseits sowie *vorgestellter negativer Sozialförmigkeit* unter den Klassenmitgliedern andererseits und eine daraus sich konstituierende *Konstruktion von (De-)Legitimität normativer Vorstellungen von Sozialförmigkeit in der Schulklasse*. So wird in der anfänglichen Erklärung vom Klassenzusammenhaltsverständnis deutlich, dass darunter grundlegende Normen sozialen Umgangs verstanden werden, denen gleichzeitig der Verweis auf alternative problematisierte Prozesse inhärent ist. Diese werden in Form eines Ausschlusses von Klassenmitgliedern konkretisiert und deren Vermeidung als besonders relevant hervorgehoben. Im Verlauf wird die normative Vorstellung dann positiv stabilisiert, indem die Ziele mit einem „besseren lernen“ und Gerechtigkeitsaspekten zusätzlich potenziert werden. In der Konsequenz wird damit auch auf eine höhere Legitimität von Leistungsbewertung durch Lehrer*innen in einer solchen Klasse verwiesen.

Diesen Relevanzsetzungen und dezidierten Priorisierungen gegenüber stehen unterschiedlich vollzogene Relativierungen durch eine *vorgestellte negative Sozialförmigkeit*, deren Partikularität und exkludierendes Potenzial sich nicht vollends auflösen lassen. So wird mit der Erläuterung, dass sich Ausschlüsse nicht immer verhindern lassen, zum einen die Realisierungsmöglichkeit der eigenen Normen wie Akzeptanz u. a. gegenüber einer angedeuteten Eigendynamik sozialer Prozesse in der Klasse als begrenzt ausgewiesen. Zum anderen wird aber die implizite negative Begründetheit und das Basale der Normen sowie das Erfordernis, dennoch daran zu arbeiten, dass „man ein ganzes ist“, durch eben diese bereits angenommenen Normbrüche plausibilisiert. Zudem wird mit der Formulierung, dass man „immer wieder dran“ arbeiten muss, angedeutet, dass die Klasse eine (negative) Eigendynamik hat, die die Restabilisierung und Wiederherstellung der vorgestellten Ordnung erforderlich macht. Eine Selbstläufigkeit der Schulklasse, die sich ab einem bestimmten Zeitpunkt einstellt, wird im Sinne der normativen Vorstellung nicht erwartet.

Diese Problemvorstellung exkludierender Interaktionen und Beziehungen in der Schulklasse wird im Weiteren dann durch eine *(De-)Legitimierung normativer Vorstellungen von Beziehungsförmigkeit in der Schulklasse* aktualisiert. So wird die Vorstellung und Erwartung einer sich affirmierenden und gemeinschaftsartigen Klasse als unplausibel und delegitim zum einen anhand der Annahme ständig auftretender sozialer Probleme zurückgewiesen. Zum anderen findet eine Delegitimierung anhand eines angenommenen Zwangs statt, dem die Vorstellung eines grundsätzlichen Nicht-Wollens der Klasse zu einem miteinander befreundeten Kollektiv zugrunde liegt. Der Schulklasse wird damit eine Eigenständigkeit von Beziehungsförmigkeiten zugeschrieben, bei der eine lehrer*innenseitige Einwirkung und Veränderung nur bis zu einem gewissen Maße als gerechtfertigt konstruiert wird. Die ‚tatsächliche‘ Eigenständigkeit macht höhere normative Ansprüche an eine Selbstläufigkeit einer Sozialförmigkeit der Schulklasse damit zusätzlich unplausibel.

Diese Grenzziehungen gegenüber zu hohen Herstellungs- und Bearbeitungsansprüchen der Sozialförmigkeit der Schulklasse stehen wiederum in einem diskursfunktionalen Zusammenhang mit der (normativen) Vorstellung von der Klasse als sich (noch nicht) Akzeptierendes. So wird die Realisierung von (basalen) Normen einerseits als notwendig und andererseits als in ihrem Anspruch der Realität

angemessen konstruiert. Besonders kennzeichnend ist hierfür die Aussage von Klassenlehrkraft B, „mir ist halt wichtig dass man daraus geht leute zu akzeptieren“. Während sich in der vorherigen Aussage von einer lehrer*innenseitigen Zwangsherstellung der Schulklasse als Freundschaftsverbund distanziert wird, wird die Akzeptanznorm demgegenüber hier als zentral herzustellen geltend gemacht. Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Zurückweisung eines Herstellungsaktionismus von enger, kohäsiver Sozialförmigkeit kann die grundlegende Erwartung einer sich akzeptierenden Klasse eine besondere Gültigkeit für sich beanspruchen. Implizit tritt dabei erneut die Annahme hervor, dass die Einhaltung einer solchen Akzeptanznorm in der Alltagspraxis nicht als gegeben zu verstehen ist, indem mit dem „daraus“ eine (zeitliche) Transformation des Sozialverhaltens gegenüber dem Eintritt der Schüler*innen in die Klasse angedeutet wird. Diese Norm wird schließlich auch dort aufrechterhalten und als in der alltäglichen Praxis wiederherzustellen konstruiert, wo sie gebrochen wird wie hier bei Mobbingfällen. Die Mobbingfälle verweisen damit auf beides, sowohl auf die Notwendigkeit der Herstellung grundlegender Normen als auch auf die erfahrungsbasierte Möglichkeit der Re-Stabilisierung der normativen Vorstellung trotz des (vorausgesetzten und erfahrenen) Bruchs der relevant gemachten (Akzeptanz-)Norm. Die hier analysierte Figur zeigt sich auch im Interview mit einer weiteren Klassenlehrkraft (D). Nachdem diese mehrmals den Begriff der ‚Klassengemeinschaft‘ u. a. in Bezug auf die (Anfangs-)Gestaltung der Klasse verwendet und auch das Ziel, aus den Kindern eine Klasse zu machen sowie ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu entwickeln, genannt hat, antwortet sie im weiteren Verlauf auf die Frage nach dem Verständnis von einer Gemeinschaft folgendermaßen:

also unter einer klassengemeinschaft vor allem jetzt verstehe ich das ähm vor allem erst einmal keiner außen vor ist also es müssen nicht alle 24 gut befreundet sein aber ich erwarte schon und das artikuliere ich auch so ich erwarte dass keiner ausgegrenzt wird und es ist natürlich so dass es immer kinder gibt die sind ein bisschen eigen die sind ein bisschen eigenbrütlerisch die wollen auch gar nicht so viel kontakte haben das gibt es immer wieder aber auch die in ihrer eigenen art oder in ihrer eigenheit einfach anzunehmen das denke ich auch es ist auf jeden fall teil einer gemeinschaft dass also nicht nur weil einer allein auf schulhof steht er nochmal ausgelacht wird oder was auch immer oder wenn einer sagt ich will nicht mit fussball spielen dann muss das okay sein also es wird selten funktionieren dass alle kinder sich wirklich mögen aber es muss funktionieren dass keiner unwohl sich unwohl fühlt und das muss man auch kindern beibringen das es für jeden eine andere definition gibt wie man sich wohl fühlt und einer mag es immer im mittelpunkt zu stehen einige müssen immer im mittelpunkt stehen und einige fühlen sich nur wohl wenn sie immer das sagen haben und für einige ist das ja ein horror einige wollen ja gar nicht im mittelpunkt stehen und für einige ist es ein großer horror vorne zu stehen und etwas zu erzählen über ihre ferien oder so und alle gucken einen an aber das muss das muss eben von allen akzeptiert werden und das ist das was ich im endeffekt dann auch den kindern sage und von den kindern erwarte

Die hier rekonstruierte normative Vorstellung ist dadurch gekennzeichnet, dass die Klasse nicht als selbst-affirmierendes Kollektiv herzustellen ist, sondern als eine Pluralität, die nicht exkludierende Beziehungen annimmt und entwickelt, zu erwarten ist. Stärker noch als in der vorangegangenen Sequenz (Lehrkraft B) wird hierbei die zugrundeliegende Vorstellung von der Schulklasse als Pluralität, der konfliktive Potenziale grundsätzlich eigen sind, deutlich. Im Folgenden wird zunächst die diese normative Vorstellung konstituierende *doppelte Abgrenzung anhand einer Problemkonstruktion und einer als überhöht ausgewiesenen Vorstellung* (in Analogie zur vorherig analysierten Sequenz von Klassenlehrkraft B) dargestellt. Anschließend wird diese näher in Bezug zu den hier auftretenden *Vorstellungen von Schüler*innen-Interaktionen* in der Klasse gesetzt.

Auffällig ist, dass die Beantwortung nach dem Verständnis einer (Klassen-)Gemeinschaft zunächst durch eine doppelte Negation erfolgt. So *grenzt sich* Klassenlehrkraft D zum einen *ab von einem problematischen Zustand*. Dabei wird diese Abgrenzung als vorrangig markiert („vor allem“). Es bleibt allerdings unklar, ob das „außen vor bleiben“ als eines aus der Gemeinschaft zu verstehen ist. Die Gemeinschaft würde dann auch als eine, die in eine problematische Richtung verlaufen könnte, verstanden werden. Zum anderen findet eine *Abgrenzung von einem idealisierten Zustand* statt, in dem alle Schüler*innen miteinander befreundet sind. Ausgehend von dieser Differenzierung von zwei Alternativpolen (eines problematischen und eines idealistischen Zustands) und deren Negationen wird die erste Abgrenzung als eine Erwartung explizit gemacht, die auch klassenöffentlich gegenüber den Schüler*innen kommuniziert wird. Die Annahme eines potenziellen Bruchs der normativen Erwartung wird damit auch öffentlich gegenüber den Schüler*innen sichtbar gemacht. Damit deutet sich hier ein Zusammenhang zwischen einer Entidealisierung von Vorstellungen einer engverbundenen Sozialförmigkeit der Klasse sowie einer Ermöglichung bzw. Selbstautorisierung des Stellens von Erwartungen an eine nicht-exkludierende

Sozialförmigkeit an. Dieser Zusammenhang wird dann sowohl konkretisiert als auch positiv gewendet, indem die Akzeptanz von Schüler*innen, die weniger Kontakte haben wollen und „eigenbrötlerisch“ sind, als eine Form der explizierten Gemeinschaft verstanden wird.

Hier deuten sich zwei wesentliche Aspekte an, zum einen die Entidealisierung und eher negative Ausrichtung der zu erwartenden ‚Gemeinschaft‘ und zum anderen die damit korrespondierende Problematisierung der Inakzeptanz von tendenziell ‚beziehungsaversen‘ Mitschüler*innen, deren Persönlichkeitskonstruktion aber auch erst der Ausgangspunkt des Akzeptanzerfordernisses ist. Diese beiden Aspekte treten auch im weiteren Verlauf hervor. So wird die hohe Vorstellung einer kollektiven Sympathie zwischen den Schüler*innen als unwahrscheinlich und tendenziell unrealistisch zurückgewiesen, indem eine solche selbstläufige Beziehungsförmigkeit in der Klasse „selten funktionieren“ würde, und dieser Konstruktion von Realität die Vorstellung gegenübergestellt, dass eine Klassensozialität, in der sich gegenseitig akzeptiert wird, sowohl zwingend („muss“) zu funktionieren hat als auch erst herzustellen ist. Deutlich wird hier, dass eine Selbstläufigkeit einer bestimmten Sozialförmigkeit (in) der Klasse zum einen in einem normativen Sinne apodiktisch und grundlegend erwartet wird, zum anderen wird eine solche Selbstläufigkeit aber (noch) nicht in der Alltagspraxis verortet. Die zukunftsgerichtete pädagogische Bearbeitung soll damit eine Sozialförmigkeit in der Alltagspraxis herstellen, in der sie sich selbst redundant macht; die normative Erwartung und Vorstellung werden als spannungsreich zur Alltagspraxis konstruiert, aber nicht als so unwahrscheinlich, dass sie nicht durch sich selbst in dieser aufgehen könnten. In der Vorstellung, dass jeder „eine andere definition hat wie man sich wohlfühlt“, wird die Klasse aber zunächst als nicht Gemeinsames, sondern höchst Individuelles betrachtet. Das Wohlfühlen als etwas im Individuum Stattfindendes wird gleichzeitig aber auch in Bezug zu etwas, in dem sich wohlfühlt werden soll, gesetzt, das der Vermutung nach potenziell nicht nur eine Akzeptanz, sondern auch das Wohlfühlen erst selbst ermöglichen müsste und damit grundsätzlich auf Individualität ausgerichtet wäre, ohne sie und ihr Erleben bestimmen zu können.

Die abschließende Opposition zwischen Schüler*innen, die im Mittelpunkt stehen wollen, und denjenigen, die davor Angst haben, sowie die erneute Thematisierung eines Akzeptanzerfordernisses verweisen allerdings auf eine Ambivalenz, die sich bereits vorher angedeutet hat. Von einer Individualität aller ausgehend, die sich unterschiedlich wohlfühlen, über eine Gegenüberstellung von zwei Gruppen wird schließlich (nur) eine bestimmte Gruppe der Introvertierten und Ängstlichen – in Analogie zu den obigen Einzelgängern – als zu akzeptierend und damit auch als besonders zu akzeptierend erwartet.⁸⁸

Im Rahmen der Fragestellung (des Interviewers)⁸⁹ wird die „klassengemeinschaft“ demnach weniger als etwas, das Individuen verbindet und zusammenhält, und damit als etwas Entdifferenzierendes gedacht, bei dem es problematisch wäre, wenn sich Einzelne dieser Gemeinschaft entziehen oder eben nicht miteinander interagieren und Beziehungen aufbauen. Vielmehr erfolgt mit der Akzeptanz von Differenzen und einer angenommenen grundsätzlichen (konfliktiven) Pluralität der Klasse eine Problematisierung der Inakzeptanz von Beziehungslosigkeit und Selbstisolierung.⁹⁰

Die Vorstellung einer sich gegenseitig akzeptierenden Pluralität lässt sich schließlich auch im Zusammenhang zu einer *kontingenten, expliziten Selbstpositionierung* derselben Klassenlehrkraft (D) stellen, die diese kurz nach der analysierten Passage vollzieht. Dabei tritt ein Zusammenhang zwischen der Ingeltungsetzung von Erwartungen ‚an‘ eine sich akzeptierende Schulklasse und einer ambivalenten Selbstpositionierung ‚in‘ der Klasse hervor:

also auf jeden fall ich würde schon sagen dass ich da teil der klasse bin das ist in bestimmten bereichen auch wichtig dass die das wissen ähm weil sie oder weil wir uns ja gemeinsam als klasse auch identifizieren ich kann ja auch

⁸⁸ Das Pronomen „das“ wird hier als sich auf die Gruppe der Introvertierten beziehende Deixis verstanden.

⁸⁹ Die hier dargestellte Vorstellung der Klasse als Pluralität von Individuen, die sich gegenseitig akzeptieren müssen, tritt auch in weiteren Passagen des Interviews auf, in denen die Klassenlehrkraft (D) erneut thematisiert, dass nicht alle Schüler*innen miteinander befreundet sein müssen, sich aber jeder wohlfühlen solle. Ausgehend von der Thematisierung von Zusammengehörigkeit wird hervorgehoben, dass Mitschüler*innen keine Angst haben sollen, nicht ausgelacht werden sollen und Lehrkräfte intervenieren sollen.

⁹⁰ Damit eröffnen sich weitere, hier nicht fokussierte Fragen: Zum einen stellt sich die Frage, inwiefern in dieser Akzeptanzwartung und öffentlichen Thematisierung eine Stabilisierung oder sogar Hervorbringung dieser Differenzierungen zwischen Gruppen und Einzelnen, Extrovertierten und Introvertierten stattfindet, die auch Spannungen und Konflikte evolvieren könnte. Zum anderen kann gefragt werden, ob dem besonderen Verweis auf eine Akzeptanz von ‚Einzelgängern‘ nicht nur ihre möglicherweise auf Basis von Erfahrungen antizipierte Exklusion durch Mitschüler*innen zugrunde liegt, sondern sie auch mit einer zu problematisierenden Vorstellung dieser ‚Einzelgänger‘ einhergeht, deren Konstruktion im analysierten Spannungsverhältnis zu den Zielen eines Zusammengehörigkeitsgefühls und der Entwicklung von einzelnen Kindern zu einer Klasse steht.

nur was von denen erwarten was ich selber auch mache also ich kann ja nicht erwarten dass die ja einen bestimmten umgang miteinander haben aber mache da selber nicht mit und deswegen ist das natürlich so dass in bestimmten bereichen ich einfach mitmachen muss damit es auch authentisch ist oder das vormachen muss oder wie auch immer und ja mittlerweile ist es tatsächlich so dass das gar kein problem ist also die kinder stellen mir auch persönliche fragen mittlerweile und es ist auch okay wenn ich sage das geht dich gar nichts an oder wie auch immer aber so als teil der klasse sind wir doch eigentlich alle oder sehe ich mich da auf jeden fall natürlich bin ich die klassenlehrkraft und muss die entscheidung treffen habe die verantwortung und sage ihnen was gemacht wird und was nicht gemacht wird aber ich beziehe sie auch in den entscheidungsprozess mit ein und so sehen sie glaube ich dann auch dass ich schon auch mich mit ihnen verbunden fühle

Die Klassenlehrkraft versteht sich hier als ein „teil der klasse“.⁹¹ Während sie zunächst betont, dass das Kommunizieren dieser Selbstpositionierung für eine gemeinsame Selbstidentifikation als Klasse wichtig ist, wird die Perspektive dann weg von einem gemeinsamen ‚Wir‘ hin auf die Formulierung von Erwartungen gelenkt. So verweist zunächst das Delegitimieren davon, Erwartungen zu stellen, wenn man als Lehrkraft selbst nicht als ein Teil der Klasse mitmacht, im Rahmen der vorangegangenen Sequenz auf einen Zusammenhang zwischen einer *Selbstautorisierung zur Formulierung und Kommunikation von Erwartungen gegenüber der Klasse* bzgl. sozialen Umgangs miteinander und ihrer *Legitimierung durch eine (Selbst-)Positionierung in der Klasse* und damit auf eine situative bzw. differenzierende Positionierung, die in der Ausrichtung auf Erwartungen aber asymmetrisch bleibt. Das sich hier andeutende, wahrgenommene Erfordernis einer klassenöffentlichen Selbst-Positionierung in der Klasse, damit die lehrer*innenseitigen Erwartungen, die oben als sich auf die Akzeptanz zwischen Klassenmitgliedern beziehend analysiert wurden, durch die Schüler*innen selbst akzeptiert werden, wird dann weiter im Sinne einer Authentizität plausibilisiert. Damit wird erkennbar, dass das Mitmachen und Selbstpositionieren, das hier immer vage und allgemein bleibt, auch im Sinne der effizienten Durchsetzung von Erwartungen zu verstehen ist. So lässt sich Authentizität hier auch als eine Form von Glaubwürdigkeit interpretieren, die Ausdruck eines Erfordernisses davon ist, mittels einer Transformation asymmetrischer Beziehungsverhältnisse und -normen (zwischen Schüler*innen und Lehrkraft) zusätzliche Überzeugung zu leisten, damit lehrer*innenseitige Verhaltenserwartungen an die Schüler*innen umgesetzt werden. Vor dem Hintergrund der (in der vorangegangenen Sequenz) als klassenöffentlich herauszustellenden normativen Erwartungen wird auch die Selbstidentifikation als eine Positionierung in der Klasse markiert, deren Sinn sich durch klassenöffentliche Performanz konstituiert.

Die aber zugleich auftretende und bereits im vorangegangenen Sprechen sich andeutende Ambivalenz zwischen der Formulierung von Erwartungen gegenüber der Klasse und einer symmetrischen Positionierung in der Klasse, die sich als abweichend von gängigen asymmetrischen Beziehungsnormen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen darstellt, tritt im Verlauf weiter hervor, indem das Vor- und Mitmachen als „mittlerweile“ nicht mehr problematisch seitens der Schüler*innen angesehen wird und das gleichzeitige Asymmetrie herstellende Grenzziehen einer Privatsphäre gegenüber den Heranwachsenden „mittlerweile“ für diese in Ordnung sei. Damit wird deutlich, dass sowohl die öffentliche Selbstpositionierung an sich als auch die mit der Rolle der Lehrkraft einhergehenden spezifischen Grenzziehungen wiederum der im zeitlichen Verlauf (zu) entwickelnden Akzeptanz der Schüler*innen bedürfen. Die besondere – quasi berufliche Asymmetrien aufrechterhaltende – Herstellung von symmetrischer Beziehungsförmigkeit zwischen Lehrkraft und Schüler*innen (durch das lehrer*innenseitige ‚Mitmachen‘) bei gleichzeitiger Grenzziehung gegenüber den Schüler*innen bedarf daher auch der Legitimierung und Resonanz durch die Schüler*innen. Diese Perspektive wird dann allerdings im letzten Teil überlagert durch eine ‚re-asymmetrierende‘ Selbstpositionierung, in der sich die Klassenlehrkraft als letzte und endgültige Legitimations- und Entscheidungsinstanz entwirft, als der sie nicht als Teil der Klasse mitentscheidet, sondern die Klasse Teil der Entscheidungen der Klassenlehrkraft ist, sofern sie darüber verfügt.

Damit zeigt sich im Verlauf der Passage ausgehend von einem anfänglichen ‚Wir‘ eine Positionierung zu bzw. in der Klasse, die als nicht der gängigen Beziehungsförmigkeit zwischen Lehrkraft und Schüler*innen entsprechend konstruiert wird und mit der Formulierung sowie Geltung von Erwartungen an die sich akzeptierende Klasse korrespondiert. Diese Positioniertheit und Konstruktion von

⁹¹ Inwiefern sich die Selbstpositionierung von einer vorangegangenen Thematisierung der Klassengemeinschaft unterscheidet, bleibt allerdings vage. Dabei ließe sich das thematisierte Erwarten, Mitmachen und die Selbstpositionierung auf den zweimaligen Verweis auf ‚bestimmte‘ Bereiche beziehen, die zwar nicht näher konkretisiert werden, sich im Zusammenhang mit der obigen Sequenz aber v. a. als auf soziale Verhaltens- und Beziehungsförmigkeiten beziehend vermuten lassen.

Beziehungsförmigkeit verweist auf eine Perspektive, in der die Durchsetzung und schüler*innenseitige Akzeptanz von lehrer*innenseitigen Akzeptanzerwartungen einer besonderen Legitimierung mittels des Präsentierens und klassenöffentlichen Positionierens der Klassenlehrkraft bedarf, wobei ein solches Präsentieren und Positionieren auch wiederum schüler*innenseitiger Akzeptanz bedarf. Die Legitimität und Durchsetzbarkeit von Akzeptanzerwartungen und -normen stellt sich damit nicht als gegeben, sondern als durch die Schüler*innen selbst mitbedingt dar. Die anschließende dezidierte (Re-)Produktion einer asymmetrischen Beziehungsförmigkeit zwischen Klassenlehrkraft und Schüler*innen könnte vor dem Hintergrund dieser Interdependenz zwischen lehrer*innenseitigen Akzeptanzerwartungen bzw. -normen und ihrer schüler*innenseitigen Akzeptanz auch als eine abschließende Komplexitätsreduktion und Stabilisierung der eröffneten, von den Schüler*innen differenzierten Positioniertheit als (Klassen-)Lehrkraft verstanden werden.

In einem *Zwischenresümee* lässt sich festhalten, dass die hier analysierte normative Vorstellung von Schulklassen, in der vorrangig das negative Ziel einer Vermeidung von Exklusionen und problematisierten Beziehungen expliziert wird und hervortritt, durch eine objektivierende Vorstellung gekennzeichnet ist, bei der bestimmte (negative) soziale Prozesse antizipiert (und/oder erfahren) werden (bzw. wurden). Zudem gehen aus dieser objektivierenden Vorstellung zum einen zukunftsgerichtete Herstellungs- und Erwartungserfordernisse bspw. einer sich gegenseitig akzeptierenden und respektierenden Klasse hervor, die als nicht selbstverständlich, aber normativ zwingend notwendig konstruiert werden. Zum anderen wird ein dezidiertes Distanzieren von Vorstellungen einer selbstaffirmierenden und kollektiv aneinander gebundenen Klasse vollzogen. In Bezug auf die Kontingenzen normativer Vorstellungen (vgl. Abschnitt 1.2) wird damit erkennbar, dass Kontingenzen und Normbrüche sowohl als diskursives Medium der Geltung und Generierung normativer Vorstellungen fungieren als auch zur Realisierung des normativ Vorgestellten zusätzliche und anhaltende soziale Ressourcen (der Lehrkräfte) diskursstrategisch plausibel machen.

Vermuten lässt sich dabei, dass beides, die Distanz von idealisierten Klassenvorstellungen und die zwingende Erwartungsformulierung, legitimatorisch aneinandergelüpft ist. Im Rahmen der Entidealisierung und Konstitution einer Vorstellung, die zwar als pragmatisch, aber sich dennoch in Spannung zur Alltagspraxis verhaltend konstruiert wird, entwerfen sich die Lehrkräfte nicht als Gestalter*innen oder Verantwortliche positiver pädagogischer Ideale und Vorstellungen, sondern als Erwartende basaler Normen, welche die Schüler*innen zu erfüllen haben. Hier zeigt sich bei Klassenlehrkraft D⁹² eine explizierte, variable, aber Asymmetrien aufrechterhaltende Positionierung zur Klasse, die auf eine Legitimation und Akzeptanz und damit auch Durchsetzungseffizienz der Erwartungen an eine sich akzeptierende Klasse ausgerichtet ist. Dementsprechend ist diese Selbstpositionierung nicht Ausdruck einer grundlegenden affirmativen oder euphorischen Zuordnung in ein Kollektiv, sondern sie erhält und generiert ihren Sinn (erst) in der klassenöffentlichen Kommunikation und Interaktion, in der das ‚Mitmachen‘ eine Ressource zur öffentlichen Durchsetzung normativer Erwartungen darstellt.

3.3.1.3 Die sich selbst affirmierende Schulklasse

Die sich selbst affirmierende Klasse⁹³ wird an verschiedenen Stellen der Interviews bspw. in Form von Zusammenhaltendens oder gemeinsame Aktivitäten Wollendes explizit gemacht und auch besonders dort sichtbar, wo Distanzlernen stattfindet. Kennzeichnend für diese Figur ist, dass die Klasse nicht mehr nur in Form normativer Negativität, d. h. durch basale Normen, denen Brüche inhärent sind, und in Form problematischer Sozialförmigkeit grundsätzlich vorgestellt und gedacht wird, sondern dass sie mit positiven normativen Vorstellungen besetzt wird, in denen die Klassenmitglieder sich selbst als ein Kollektiv wollen und bejahen (sollen). Im Folgenden wird diese Figur anhand von drei Aspekten rekonstruiert, ebenso wird auf die mit ihnen einhergehenden variablen Subjektpositionierungen fokussiert. Zunächst werden dazu Verwendungen und Explikationen des Gemeinschaftsbegriffs in ausgewählten Sequenzen betrachtet, anhand dessen Normativität zwei affirmative Aspekte, eine *situative affektive*

⁹² Die hier nicht analysierte Selbstpositionierung von Klassenlehrkraft B, deren normative Vorstellungen weiter oben analysiert wurden, unterscheidet sich aber von der der Klassenlehrkraft D, da sich jene als Wissende und Intervenierende entwirft, indem sie bestimmte problematisierte Prozesse in der Klasse beobachtet, dokumentiert und bearbeitet. Beide Selbstentwürfe stehen aber in Bezug zu objektivierenden Vorstellungen von einer problematisierten Sozialförmigkeit in der Klasse.

⁹³ Anders als bei den übrigen Analysen erfolgt die Fokussierung auf normative Vorstellungen (figurativer Analyseaspekt) und Selbstpositionierungen (positionaler Analyseaspekt) hier nicht in separaten Teilen, da die Analyseaspekte im Material stark miteinander verschränkt auftreten.

Aufladung sowie eine *ambivalente Idealisierung der Klasse*, hervorgebracht werden. Ein dritter Aspekt schließlich, ein *Erwartungszusammenhang gegenüber der Schulklasse als sich selbst affirmierendes Kollektiv*, tritt besonders im Sprechen über digitales Distanzunterricht hervor. Abschließend werden diese drei Aspekte in Bezug aufeinander resümiert.

Der Gemeinschaftsbegriff wird von Klassenlehrkraft C zu Beginn des Interviews in Bezug auf die Anfangsgestaltung der 5. Klasse verwendet und verweist auf einen Zusammenhang zwischen einer zeitlichen Entwicklung der Klasse und ihrer intentionalen Herstellung durch Aktivitäten. Dabei wird eine Feier besonders hervorgehoben. So antwortet die Klassenlehrkraft auf die Frage des Interviewers, wie das „ankommen und zusammenfinden“ der Klasse konkret versucht wurde, in einer längeren Passage mit dem Erzählen über verschiedene Anfangsaktivitäten und Programme mit der Klasse. Berichtet wird über Kennlernprogramme mit weiteren pädagogischen Mitarbeiter*innen an der Schule, bei denen anfangs „viele spiele“ gemacht wurden und die Klassenlehrkraft sich als Beobachtende positioniert, um zu betrachten, „wie ja wie die klassengemeinschaft eben wächst oder wie man mit problemen eben dann umgeht“. Ausgehend von dieser variierenden (von Schüler*innen differenten) Positionierungsmöglichkeit jenseits fachlichen Unterrichtens und der Implikation einer im gewissen Maße eigenständigen Entwicklung der Klassengemeinschaft zu etwas, werden dann verschiedene Aktivitäten genannt, die „eben diese Klassengemeinschaft“ stärken sollen und „die dann eben zusammengeschweißt“ haben. Dabei tritt im weiteren Sprechen, das im Folgenden zitiert wird, eine *affektive Aufladung der Klasse* im Zuge einer Feier im Rahmen der vorher eröffneten Gemeinschaftsnormativität hervor, bei dem Klassenlehrkraft C abwechselnd die Ich- und Wir-Form verwendet, was auf ein Changieren zwischen einer *Selbstpositionierung als Teil eines Wirs in der Klasse* und einer *asymmetrisch differenten Relationierung zur Klasse* verweist. Dieses Changieren tritt in einer längeren Interviewsequenz hervor, in der sich die Klassenlehrkraft zunächst als Organisator*in einer zusammen mit der Klasse und den Eltern stattfindenden Weihnachtsfeier entwirft, anschließend aber in der ‚Wir‘-Form über die Planung und Einladung für die Feier spricht, indem „wir so ein richtiges programm uns ausgedacht haben“. Im Anschluss daran wird innerhalb der Sequenz im Sprechen über den Vollzug der Feier, die kurz vor dem Beginn des Distanzlernens stattfand, die Wir-Form aufrechterhalten:

es war so eine schöne stimmung so kurz vor weihnachten und ja die ganze klasse hat das zelebriert irgendwie gemeinsam etwas auf die beine gestellt zu haben und das den eltern ja zu präsentieren und ja alle waren ja allesamt waren stolz also es waren schöne das war ein schönes fest ja war auch mit das letzte was wir dann gemeinsam als klasse durchgeführt haben

In der beschriebenen Praktik des Präsentierens zeigt sich, dass die Klasse anhand von Leistungsfähigkeit („etwas auf die beine gestellt zu haben“) als sich im Darstellen gegenüber anderen selbst Erlebbares und Inszenierbares konstruiert wird, das im Zusammenhang dieser Leistungsfähigkeit und Performanz gegenüber den Eltern als von der Klasse als ‚Bühne‘ abzugrenzende Zuschauer- und Resonanzgruppe affektiv aufgeladen wird („stolz“)⁹⁴. Die Klasse als Erlebbares, Darstellbares und Leistungsfähiges wird dabei nicht von der eigenen Perspektive separiert, sondern zu Ende der Sequenz wird eine Positionierung der Lehrkraft als Teil eines gemeinsamen Klassen-Wirs und in Abgrenzung zu den ‚anderen‘ Eltern erkennbar. Im Vollzug und Erleben gemeinsamer Aktivitäten im Rahmen eines positiv emotionalisierten Kontextes („schöne stimmung“) wird damit die Klasse als ein Kollektiv subjektiviert, das in der Performanz und Präsentation gegenüber abgrenzbaren, aber gleichzeitig auch eingebundenen anderen, hier den Eltern, sich selbst bewusst wird und durch Leistungserfolg positiv affiziert wird. Dieser außerunterrichtlich und außerfachlich auftretende Leistungserfolg wird hier als konstitutiv für eine positive Affizierung (mit Stolz) der Klasse in ihrer Gesamtheit ausgewiesen, in der sich die Lehrkraft jenseits des Unterrichtsalltags positionieren kann. Daneben wird dem außerunterrichtlichen Rahmen das Potenzial zu einer kollektiven Leistungsfähigkeit zugeschrieben. So deutet sich zumindest an, dass die körperliche Dimension, gemeinsam als Klasse etwas „zu präsentieren“, eine andere Relevanz als im fachlichen Kontext erfährt, indem der Körper nicht Teil eines Leistungs- und Wettbewerbszwecks ist wie im Sportunterricht, sondern mit zur Überwindung der Distanz beitragen soll, die dem Physischen als zwischen den Individuen Abgrenzendes inhärent ist. Zudem wird eine andere Sinnzuschreibung des Körpers ermöglicht, indem die Klasse als „pluraler Körper“ (Alkemeyer/Bröckling 2018: 25), der immer nur situativ und momentan sein kann, „öffentlich und für jeden beobachtbar“ (Falkenberg 2013: 46) inszeniert wird. Drei ‚Faktoren‘ wird damit (implizit) die Konstitution eines erlebten, normativ und affektiv aufgeladenen

⁹⁴ Unklar bleibt an dieser Stelle, inwiefern sich „stolz“ auch auf das Erleben der Eltern bezieht.

Kollektivsubjekts zugeschrieben: dem außerunterrichtlichen/-alltäglichen Setting, der Präsentation gegenüber Anderen und dem Erfolgsmoment der Inszenierung.

In einer weiteren Sequenz, zu der der Interviewer nach dem Verständnis von ‚Klassengemeinschaft‘ fragt, werden dann die sich hier andeutenden Positionierungen der Lehrkraft (C) und affektiven Aufladungen der Klasse als *Gemeinschaft in Form einer ambivalenten Idealisierung* aktualisiert und perspektiviert:

naja für mich ist eine klassengemeinschaft so also eine gruppe von kindern und auch der klassenlehrkraft also ich würde mich mit einbeziehen in die klassengemeinschaft so die gerne miteinander zusammen ist die füreinander also füreinander gegen den rest der welt so ungefähr na dass man sich gegenseitig so heilig ist und wenn jemand von außen da irgendwie einbrechen möchte oder irgendwie was kaputt machen möchte oder den klassenraum oder streit provozieren möchte dass man als klasse sagt nein also bis hierhin und nicht weiter es heißt nicht dass intern keine streitereien oder das ist nur heile welt das ist das kann es nicht geben und das wird es nicht geben und das soll es auch nicht geben aber dass wenn es hart auf hart kommt dass man sozusagen füreinander da ist und einander hilft und gerne zeit miteinander verbringt also es würde mir schon zeigen es gibt keine gute klassengemeinschaft wenn ich die klassenfahrt plane und fünf sagen ich komme nicht mit weil ich habe keine lust so das würde mir zeigen okay irgendwas stimmt hier nicht wenn fünf kinder keine lust haben mit auf klassenfahrt zu kommen dann herrscht hier keine gute klassengemeinschaft also das würden so für mich signale sein dass ich sage irgendwas stimmt hier nicht das darf nicht sein man muss gerne gerade so diese freizeit und ich würde es mir natürlich wünschen also deswegen frage ich auch oft trifft ihr euch denn am nachmittag und macht ihr was zusammen also es ist ich würde mir wünschen dass die auch nachmittags was zusammen machen nicht nur in der klasse in der während der schulzeit und ich freue mich dann auch immer zu hören wenn einige tatsächlich miteinander was unternehmen und was zusammen machen aber es ist dann immer so dieses grüppchenweise und ja es bilden sich dann doch die kleinen gruppen untereinander die sich dann aber immer wieder dann trotzdem irgendwie ändern

Anders als in der vorangegangenen Sequenz steht hier der Begriff der ‚Klassengemeinschaft‘ selbst im Mittelpunkt des Sprechens. Aus prozeduraler Perspektive ist dabei eine Verlagerung zunächst von einem abstrakt idealisierten Sprechen über die Schulklasse als Gemeinschaft über eine anschließend thematisierte gemeinschaftsfragile Alltagspraxis hin zu einem (außerunterrichtlichen) Erwarten und Wünschen auffällig, die auf Ambivalenzen und Vollzugsschwierigkeiten der normativen Vorstellung verweist.

Mit einer eher distanziert deskriptiven Erklärung beginnend, in der zwischen „kindern“ und „klassenlehrkraft“ differenziert wird, ordnet die Klassenlehrkraft sich anschließend selbst der Klasse zu, wobei das zusätzliche Explizieren dieser Positionierung und die Verwendung des Konjunktivs auf eine normative Vorstellung verweist, die nicht als selbstverständlich vorauszusetzen ist und im Sprechen situativ und reflexiv-distanziert zur Praxis hervorgebracht wird, und damit aber gleichzeitig auf einen alternativen Zustand hindeutet. Ausgehend von dieser hervortretenden Trennbarkeit von Klasse und Lehrkraft wird dann näher erläutert, was unter einer „klassengemeinschaft“ verstanden wird. Dabei wird zunächst die Klassengemeinschaft als eine Affirmation von Gemeinsamkeit erklärt, anschließend findet sowohl in Form einer Sakralisierung der Beziehungsverhältnisse eine Intensivierung dieser Vorstellung statt als auch eine Abgrenzung der Klasse von der Umwelt. Mit der Sakralisierung korrespondierend wird die Klassengemeinschaft in Form eines Grenzziehens und Schützens von Störungen „von außen“ als etwas sich in der Bedrohung Äußerndes konstruiert. Die Klasse erscheint damit nicht nur als ein zu affirmierender Selbstzweck, der einen hohen zu schützenden Wert hat, sondern zum einen auch als schutzerforderlich, sodass die Klasse als solches damit das Risiko einer Gefährdung beinhaltet, und zum anderen als ein von außen abgegrenzter Raum, der sich im Sinne einer Selbstläufigkeit auch selbst schützen kann. Dieser konstruierte Raum wird dabei nicht hinsichtlich einer lehrer*innenbezogenen Entlastung und Prävention von Problembearbeitungen, sondern als in seinem Eigenwert anzustrebender Raum konstruiert.

Allerdings werden diese sich andeutenden Aspekte nicht weitergeführt, vielmehr deuten sich diese durch eine starke Idealisierung und Sakralisierung der Klassengemeinschaft als gegenüber ihrem praktischen Vollzug überschüssig an. Eine solcher Überschuss könnte nicht zuletzt auch durch die Normativität des eingeführten Gemeinschaftsbegriffs (quasi in Form einer ‚regulativen Idee‘) selbst hervorgebracht werden. So wird die in der Selbstpositionierung zur Klassengemeinschaft angedeutete Distanz zur Alltagspraxis durch die Vagheit und Abstraktheit des Sprechens über die Klassengemeinschaft kontinuiert („man“, „irgendwie“, „jemand“) und erst in der Perspektivierung auf die Prozesse „intern“ in der Klasse spannungsbehaftet durchbrochen.

Im Kontrast zur vorherigen Teilsequenz findet somit im Sprechen über die konkrete Alltagspraxis zunächst eine Entidealisierung statt, indem der Klassengemeinschaft auch interne Streitereien

zugestanden werden und eine „heile Welt“ als unrealistisch delegitimiert wird. Im konkreten Sprechen über die Klasse deutet sich dann an, dass das „hart auf hart“ Kommen weniger im Sinne eines vorher thematisierten Infragestellens von außen, sondern eher als eine Problematisierung des Zustands der Klassengemeinschaft im Sinne einer fehlenden schüler*innenseitigen Affirmierung oder sogar Negation zur Klasse verstanden wird. Indem diese Problematisierung anhand einer Klassenfahrt exemplifiziert wird, wird deutlich, dass eine Ablehnung der Klassengemeinschaft an die Klassenlehrkraft und deren (Selbst-)Autorisierung geknüpft ist. Denn durch den Selbstentwurf der Klassenlehrkraft als Organisierende, entwirft sie sich als den Schüler*innen und ihren Aktivitäten different gegenüberstehende Verantwortliche. Als eine solche schreibt sie sich auch die Kompetenz zu, über das Gelingen einer gemeinschaftsförmigen Schulklasse zu entscheiden und dieses auch zu erwarten, indem sie sich selbst zur Beurteilung einer defizitären Klassengemeinschaft autorisiert und mit „das darf nicht sein“ eine klare Grenze markiert.

Zudem wird damit die Perspektive von einer Bedrohung der Klassengemeinschaft hin auf eine der Klassenmitglieder und ihrer Perspektive auf die Klasse nach außen außerhalb des Unterrichts(alltags) verschoben. Damit wird ein Rahmen eröffnet, in dem im Sprechen über alltagspraktische Erfahrungen (Ent-)Äußerungen einer Gemeinschaftsförmigkeit der Klasse außerhalb von fachlichem Unterricht verortet werden.

Dabei tritt im Weiteren sowohl eine normative Vorstellung von der Klasse als nicht nur über Unterricht, sondern auch Schule hinausgehende Gemeinschaft hervor als auch eine Positionierung der Klassenlehrkraft, in der diese nicht (mehr) über den außerschulischen Beziehungsraum der Schüler*innen einer Klasse verfügen und gegenüber diesen Erwartungen stellen kann. Hier wird einerseits der eigene Wunsch der Lehrkraft nach einem eigenständigen Treffen der Schüler*innen in der Freizeit als selbstverständlich angesehen („natürlich“), andererseits wird dieser selbstverständliche Wunsch als in der Alltagspraxis nicht selbstverständlich zu erwartend konstruiert. Dies wird an der Verwendung des Konjunktivs „würde“ und dem Freuen darüber, dass „tatsächlich“ Treffen stattfinden, deutlich. Zudem wird der Wunsch an weitere Erwartungen geknüpft, indem in der Formulierung „es ist dann immer so dieses Grüppchenweise“ tendenziell eine Enttäuschung über eine fehlende Bindung der Klasse als Kollektiv, aber auch eine Hoffnung der Konstitution einer solchen Bindung durch außerschulische Prozesse hervortritt. Ebenso zeigt sich, dass nicht nur ein von den Schüler*innen ausgehendes Interesse an Klassenbeziehungen erwünscht, sondern damit auch eine organisatorische, sich grundsätzlich auf die ganze Klasse erstreckende Fähigkeit von den Schüler*innen erwartet wird.

Deutlich wird damit ein sich im Sprechen über die Klasse zunehmend entfaltendes Spannungsverhältnis zwischen erstens einer als geschlossen und selbstläufig (sich selbst verteidigend) vorgestellten Klassengemeinschaft, zu der sich Lehrkraft C als zugehörig positioniert und das dann im Verlauf relativiert wird, zweitens Erwartungen an eine schüler*innenseitige Bereitschaft zum ‚Miteinander‘ auch außerhalb fachlichem Unterrichts und drittens einer objektivierenden Vorstellung von der Klasse, bei der ein über den Unterrichtsrahmen hinausgehendes Beziehungsnetzwerk nicht mehr als selbstverständlich gilt. Dazu werden zu Ende der Sequenz u. a. partikulare Gruppen in der Freizeit beobachtet, deren Attribuierung als „grüppchenweise“ der anfänglichen Gemeinschaftsvorstellung als einer „Gruppe von Kindern“ gegenübersteht. Damit gerät die in der Idealisierung vollzogene Selbstpositionierung in einer stabilen Gemeinschaft in Spannung zu (möglichen) Irritationen, die im Laufe der Sequenz zunehmend herausgestellt werden. Wird zunächst eine Selbstläufigkeit der Klassengemeinschaft expliziert, wird anschließend auch ein Einfordern von Erwartungen an die Klassengemeinschaft und schließlich das nicht mehr Verfügenkönnen über diese deutlich. In einer solchen Klasse tritt die Lehrkraft nicht (mehr) als Mitglied oder Einfordernde, sondern als an den außerunterrichtlichen Beziehungen Interessierte und damit auch von den Aussagen bzw. der Aussagebereitschaft der Schüler*innen Abhängige auf. Dies ist aber wiederum insofern funktional, als damit zwar nicht mehr eine Positioniertheit in einer erwünschten Klassengemeinschaft plausibel wird, dafür aber die Notwendigkeit einer Positioniertheit zur Klassengemeinschaft, damit diese (zumindest) im schulischen Rahmen ermöglicht werden kann.

Die hier aufgezeigt explizite und über Situativität hinausgehende normative Vorstellung einer auf Zusammenhalt und soziales Miteinander ausgerichteten „Klassengemeinschaft“ sowie deren Konfiguration mit (impliziten) Erwartungen und Wünschen bestimmter Beziehungsverhältnisse, ohne gleichzeitig über die damit tangierten außerunterrichtlichen sozialen Räume verfügen zu können, lässt sich erweitern durch den dritten Aspekt einer *Erwartungsverschränkung gegenüber der Klasse*, die anhand eines Sprechens von Klassenlehrkraft C über das digitale Distanzlernen in der folgenden Sequenz hervortritt:

das war natürlich schwierig weil damit eine videokonferenz einigermaßen irgendwie einwandfrei läuft und dass damit man einigermaßen alle im team im blick hat habe ich das zum beispiel gemacht dass ich die klasse in zwei gruppen geteilt habe wie die sowieso aufgeteilt waren und so haben wir auch die videokonferenzen gestaltet das heißt immer mit halber klasse somit haben sie sich quasi tatsächlich nicht gesehen also untereinander immer nur die eine hälfte aber ich habe es am anfang mit der ganzen klasse versucht und es ist wirklich schwierig es ist wirklich schwierig irgendwie alle kinder in den man kann ja auch nicht 90 minuten am stück mit denen videokonferenz machen also 60 minuten waren es dann und es ist wirklich schwierig alle mal zu überblicken und dann habe ich gesagt okay es bringt mehr sowohl mir als auch den kindern wenn wir die gruppe halbieren und wenn ich sozusagen zweimal 45 minuten mache einmal mit der einen gruppe einmal mit der anderen dann habe ich alle im blick dann kam jeder dran dann konnte jeder irgendwie etwas loswerden und dann ja hat man das mehr irgendwie auf dem schirm wer ist dabei wer ist überfordert wer kommt nicht klar wer na so aber für die klassengemeinschaft hat es natürlich nicht gerade gut getan weil die sich immer mehr entzweit haben dann ging es auch los mit geteilten gruppen und die haben es auch erstaunlicherweise sehr gut gefunden dass es nicht die ganze klasse ist also beide gruppen haben jeweils immer gesagt gott sei dank haben wir geteilte klassen es ist viel ruhiger so und es ist viel besser so das ist auf der einen seite dachte ich ja cool das ist auch viel ruhiger und viel besser und auf der anderen seite dachte man sich ja schade eigentlich wie die kinder schon denken das ist ja eigentlich wenn man so darüber nachdenkt was die sagen ist es nicht so schön dass die es schön finden dass die andere hälfte nicht da ist ist ja im grunde die message dahinter ist ja eigentlich überhaupt nicht schön und somit ja war es dann doch ganz gut dass es jetzt dass wir jetzt alle zusammen sind und ich muss sagen es ist man merkt schon dass sie doch obwohl die vorher gesagt haben es ist schöner wenn wir in zwei gruppen geteilt sind dass die es doch irgendwie genießen dass alle da sind und sich doch irgendwie vermisst haben ja aber es gehen wieder die ja also man merkt die müssen erstmal auch so ein bisschen zueinander finden ich habe auch tatsächlich festgestellt dass einige kinder während der monate gar keinen aus der klasse gesehen haben also es gibt wirklich einige die monate lang sich mit keinem einzigen Mitschüler getroffen haben so das ist schon erschreckend wo ich mir denke mensch na also also in diesen monaten trotz der klassengruppe bei whatsapp und so dann hat man doch irgendwann mal trotz der nähe zueinander die wohnen ja alle nicht so weit weg voneinander also hat es mich schon bei einigen schülern überrascht dass sie nicht dazu gekommen sind sich mit irgendwelchen klassenkameraden zu treffen

Auf die Frage nach der Existenz der Klasse im Distanzlernen antwortend schildert die Klassenlehrkraft in diesem Abschnitt, dass neben den technischen Aspekten die „einwandfrei[e]“ Durchführung der Videokonferenzen und das im Blick aller „im Team“ Haben während des Unterrichts im Fokus stand, sodass die Klasse in „zwei gruppen“ geteilt worden sei. Indem die Lehrkraft „es am anfang mit der ganzen klasse versucht“ habe, wird ein Bemühen um den Erhalt des Unterrichtens der gesamten Klasse, aber auch ein angesichts der Umstände angenommenes Infragestellen des Unterrichtens der gesamten Klasse deutlich. Die daraus folgende Konsequenz des geteilten Unterrichtens, welches im Sinne einer lehrer*innenbezogenen Norm als „einfacher“ (als Differenz zu ‚schwierig‘) überblickbarer attribuiert wird, verweist dabei auf den Vorrang der Durchsetzung einer funktionalen Unterrichtsordnung. Mit der Klasse als zu Überblickendem wird mit der Einschätzung von Überforderung und „nicht klar“ Kommen v. a. eine Leistungsnorm aufgerufen, die gegenüber der normativen Vorstellung von einer Kollektivität der Klasse priorisiert wird.

Dabei wird aber zugleich deutlich, dass diese Priorisierung ihre Legitimität aus dem pandemiebedingten Distanzlernen gewinnt und damit situiert und von Normalität abgegrenzt wird. Diese Abgrenzung scheint dabei insofern diskursfunktional zu sein, als damit die angedeutete und aufgezeigte Opposition zwischen normativen Vorstellungen von ‚guter Unterrichtsordnung‘ und ‚guter Klasse‘ nicht dem Alltäglichen zuzuordnen ist. Dabei wird diese Binarität durch die Lehrkraft selbst explizit gemacht, indem das geteilte Unterrichten auch die Sozialförmigkeit der Klasse ‚entzweit‘ hätte und als die Qualität der Klassengemeinschaft beeinträchtigend konstruiert wird. Indem in der anschließenden Beschreibung der Reaktion der Schüler*innen der Ausdruck ‚erstaunlicherweise‘ als eine Irritation auf die Vorstellung einer alternativen normativen Vorstellung der Schüler*innen verweist, also auf eine kognitive Erwartung, dass die Schüler*innen als ganze Klasse unterrichtet werden wollen, wird mit der als irritierend wahrgenommenen Reaktion der Schüler*innen eine der Klassenlehrkraft ähnliche, unterrichtsfunktionale Perspektive erkennbar, die anschließend aber als ambivalent bewertet wird. So wird dieser Perspektive zwar einerseits zugestimmt, andererseits wird die ‚message dahinter‘ als ‚nicht schön‘ attribuiert. Deutlich wird hier, dass von den Schüler*innen nicht nur eine andere Reaktion kognitiv erwartet, sondern auch erwünscht wird. So tritt in der Formulierung ‚schade eigentlich‘ die normative Vorstellung hervor, dass die Schüler*innen eine Zusammenkunft der ganzen Klasse im Unterricht wollen sollten. Gleichzeitig wird die Norm eines Wollens einer gemeinsamen Klasse trotz der Irritation aufrechterhalten. Indem

dann die Befürwortung eines gemeinsamen Wiederbeisammenseins begründet sowie dessen positive Wirkung konstatiert wird, wird die Aufrechterhaltung der normativen Vorstellung legitimiert und bestätigt, zugleich wird der Präsenz der gesamten Klasse eine Funktionalität für den Erhalt eines kollektiven Bewusstseins dieser seitens der Schüler*innen zugeschrieben. Die Klasse ‚als Ganzes‘ soll durch die Schüler*innen auch in der Präsenzlosigkeit normativ vorgestellt werden, aber erst in der Renormalisierung wird die Präsenz als eine sonst alltägliche Ressource auch als solche erkannt.

Dass sich die Klassenlehrkraft im Rahmen des Homeschoolings v. a. als Organisierende und Ermöglichende von (gutem) Unterricht entwirft, sich damit aber von einer normativ erwünschten Schüler*innenperspektive abgrenzt, wird auch im weiteren Verlauf deutlich, in dem die institutionell bedingte Präsenzlosigkeit und die lehrer*innenseitig hergestellte Trennung und Interaktionslosigkeit zwischen Klassenmitgliedern während des Unterrichts den Schüler*innen selbst nicht zugestanden wird. Vielmehr wird erwartet, dass eigenständige Beziehungen zwischen Klassenmitgliedern (auch) während eines fehlenden Zusammenkommens der Klasse bestehen. Während sich die Lehrkraft im Zusammentreffen der Schulklasse in der Schule als Teil des Klassenkollektivs positioniert, indem es gut sei, „dass wir jetzt alle zusammen sind“, wird das fehlende Treffen zwischen Mitschüler*innen während des Distanzlernens als „erschreckend“ attribuiert und die Erwartungshaltung mit der Existenz einer „klassengruppe bei whatsapp“ und einem „nicht so weit weg voneinander“ Wohnen der Schüler*innen plausibilisiert. Gleichwohl zeigt sich hier eine vom ersten Teilaspekt der affektiven Aufladung differente normative Vorstellung, indem die Klasse dort durch den situativen Vollzug und das Erleben positiv besetzt wird, hier dagegen von den Schüler*innen der Klasse erwartet wird, über momentanes Erleben (fehlender Gemeinsamkeit) hinaus eine Gemeinsamkeit der Klasse vorzustellen und zu affirmieren. Soll dort Gemeinsamkeit durch deren Erleben affiziert werden, wird die Affirmation der Gemeinsamkeit hier trotz und wegen ihres Fehlens erwartet. Normativ wird also von den Schüler*innen eine tragfähige Klassengemeinschaft erwartet, die Enttäuschung stabilisiert aber (ähnlich wie in der vorangegangenen Sequenz) die Vorstellung, dass deren Bestehen nur mit der Klassenlehrkraft möglich ist.

Deutlich werden damit zwei verschiedene Erwartungsräume: Die Schüler*innen sollen ein gemeinsames Unterrichten der gesamten Klasse wollen und sie sollen im Wissen eines außerunterrichtlichen, digitalen diskursiven Raumes, dem eine Potenzialität zur außerschulischen Bindung von Klassenmitgliedern zugeschrieben wird, auch außerhalb des schulischen Alltags Beziehungen organisieren. Sie sollen also Präsenz eigenständig trotz (oder wegen) institutioneller Präsenzlosigkeit herstellen. Gleichzeitig grenzt sich die Lehrkraft durch die Differenzierung dieser normativen Erwartungsvorstellungen von den Schüler*innen ab. Das eigene Primat der Unterrichtsfunktionalität als Resultat eines als solchen konstruierten ‚Ausnahmestandes‘ wird den Schüler*innen nicht in gleicher Weise zugestanden.

Dieser dritte Teilaspekt einer Erwartungsverschränkung gegenüber einer sich selbst affirmierenden Klasse findet sich bei Klassenlehrkraft B in kontrastiver Ausgestaltung, die auf die Frage des Interviewers, ob die Klasse während des Distanzlernens stattfand, zunächst die Aufrechterhaltung und Gewährleistung von „klassenunterricht und klassenzusammenhalt“ zusätzlich zum fachlichen Lernen in den Vordergrund stellt. So schildert die Klassenlehrkraft, dass sie eine der wenigen Lehrkräfte war, die auf pädagogische Mitarbeitende zugegangen ist, damit soziale Programme weiterhin stattfanden, und stellt damit die ermöglichte Besonderheit des Austausches von ‚sozialen‘, außerfachlichen Themen trotz der Pandemie heraus. Dieser Austausch wird dann im weiteren Verlauf als organisatorisch und technisch „unglaublich anstrengend“, aber auch vom fachlichen Unterricht different beschrieben. Während sich die Lehrkraft zu Beginn als Ermöglichende dieses Raumes konstruiert, wird dann auf die eigene Durchführung dieses ‚sozialen‘ Austausches, der aufgrund von technischen Kompetenzunterschieden zwischen der Lehrkraft und pädagogischen Mitarbeiter*innen zunächst nicht beabsichtigt war, näher eingegangen. Auf die daran anschließende Frage des Interviewers nach weiteren Unterrichtsformaten, in denen es die Klasse ‚gab‘, antwortet die Klassenlehrkraft wie folgt:

ja im normalen unterricht habe ich nicht mit der ganzen klasse unterricht gemacht ich habe hälfte hälfte gemacht ich habe 45 minuten die eine hälfte 45 minuten die andere hälfte und es kam natürlich immer die frage wann sehen wir uns alle wieder ich möchte alle wiedersehen ich vermisse den und den und dann babe ich ja auch gefragt habt ihr denn kontakt ja die hatten kontakt auf irgendeine art und weise aber dieser wunsch sich als klasse zu sehen zeigt meines erachtens dass es auf jeden fall das gefühl wir sind eine klasse dass es das definitiv gab und zum schluss habe ich einen digitalen sitzungsraum für die schüler den babe ich die ganze zeit aufgelassen und ich weiß auch dass die kinder da hin und wieder reingegangen sind weil ich sie hin und wieder rausschmeißen musste wenn irgendein unterricht anstand

Indem der fachliche Unterricht zunächst normalisiert und damit organisatorisch bzgl. der Teilung der Klasse vom vorher thematisierten sozialen Programm abgegrenzt wird, wird zum einen die Besonderheit eines Zusammenseins der gesamten Klasse markiert, zum anderen wird die Entscheidung zum geteilten Unterrichten aber nicht weiter erläutert und damit als im Sinne einer Durchsetzung von Unterrichtsordnung nicht weiter legitimierungsbedürftig gesetzt. Indem darauffolgend das explizierte Fragestellen der Klasse nach einem gemeinsamen Wiedersehen als „natürlich“ attribuiert wird, wird eine (kognitive) Erwartung einer sich selbst affirmierenden Klasse aufgezeigt und so die schüler*innenseitige Affirmation einer Kollektivität der Klasse als selbstverständlich markiert. In der Konsequenz ließe sich die Entscheidung zur Teilung der Klasse dann als eine Priorisierung gegenüber einem antizipierten Wunsch der Klasse nach sich selbst interpretieren. Zusätzlich lässt sich aber auch eine zweite Erwartung rekonstruieren, nämlich eine Artikulation der Klasse sich ‚wiederzusehen‘. Damit wird also nicht nur ein sich Wiedersehen der Klasse, sondern auch ein Sprechen darüber, das dabei durch die Klasse initiiert wird, (kognitiv) erwartet.

Die Erwartungshaltung der Schüler*innen an die Klassenlehrkraft auf der anderen Seite, die mit der geschilderten Adressierung eines Wiedersehensbedürfnisses an den Interviewten einhergeht, wird dann zwar zunächst umgekehrt, indem der Interviewte auf das Vorhandensein außerunterrichtlicher, eigenständiger Beziehungen der Schüler*innen fokussiert, anschließend wird aber der Wiedersehenswunsch der Schüler*innen als Ausweis des Gefühls „wir sind eine Klasse“ relevant gemacht. Die hier hervortretende Verschränkung der Erwartung und Wahrnehmung eines Bewusstseins von sich als Klasse, eines Artikulierens von sich als Klasse und eines Affirmierens von sich als Klasse verweist dabei auf eine Subjektivierung der Klasse als ein Kollektiv, das in ein Verhältnis zum Handeln der Lehrkraft als organisierende geteilten Unterrichts, readressierende der Klasse und ermöglichende der Realisierung einer im „digitalen Sitzungsraum“ stattfindenden Klasse (im schulisch-institutionellen Rahmen) gesetzt wird. Damit wird zwar ein eigenes Bewusstsein und Wollen eines Klassenkollektivs von der Klasse, die als eine solche bereits im Sprechen vereinheitlicht wird, erwartet, dieser Erwartung zu entsprechen wird aber an die eigene Position gebunden. Implizit vorausgesetzt wird dabei eine schüler*innenseitige Akzeptanz der Klassenlehrkraftautorität, die es ermöglicht, Gemeinsamkeit zu organisieren und rezipieren, gleichzeitig soll die Klasse sich aber als von der Klassenlehrkraft unabhängiges Eigenständiges wollen und zeigen.

In einem *Zwischenresümee* kann festgehalten werden, dass die hier betrachtete Figur durch die Vorstellung eines Potenzials von Eigenlogik und -wert eines Klassenkollektivs gekennzeichnet ist, das sich dieses Eigenwerts bewusst ist. Sie tritt bspw. anhand des in den Interviews immer wieder verwendeten Begriffs der ‚Klassengemeinschaft‘ und seinen unterschiedlichen Verständnissen im Sinne einer sich respektierenden Klasse oder selbstläufig zusammenhaltenden Klasse („gegen den Rest der Welt“) auf. Dabei realisiert sich diese Figur in drei verschiedenen Aspekten – einer situativ affirmativen Aufladung im kollektiven Vollzug, einer idealisierten ‚regulativen Idee‘ und einer Erwartung von der Klasse als sich selbst bewusstes und affirmierendes Kollektiv (trotz fehlender Kollektivität und Präsenz). Diese Aspekte verweisen auf ein Wechselverhältnis zwischen der Wahrnehmung, Herstellung, (kognitiven und normativen) Erwartung und Wunschvorstellung einer sich selbst affirmierenden Klasse. So lässt sich bspw. die sich unterschiedlich äußernde normative Vorstellung einer sich affirmierenden Klasse als (sich zur Praxis in Distanz und z. T. Spannung befindende) Ressource verstehen, sowohl zur (Legitimation der) Herstellung einer (als noch nicht existent vorausgesetzten) Klasse (über das unterrichtlich-organisatorische Zusammenkommen hinaus) als auch zur Selbst-Aufrechterhaltung dieser Herstellungsbemühungen angesichts kontingenter, irritierender oder auch nicht-intendierter sozialer Prozesse (vgl. Abschnitt 3.3.2.2). Diese Herstellungsbemühungen, die von den Lehrkräften unterschiedlich, aber analog zueinander geschildert werden, hier bspw. anhand von Programmen, Aktivitäten u. a. wie Klassenfahrten, Musikfesten und Räumen ‚sozialen‘ Austauschs, verweisen eben auf eine Herstellungsbedürftigkeit, die auf die Bewusstmachung von sich als Klasse und als eine kollektive Einheit (z. B. durch Präsentation) sowie auf die positive Besetzung bzw. Aufladung dieser (z. B. durch „Stolz“) abzielt.⁹⁵

Mit dieser Herstellungsbedürftigkeit korrespondierend deuten sich verschiedene soziale Räume an, die sich auf fachlich-unterrichtliches Lernen, außerfachlichen Unterricht (im Sinne von Klassenrat, Klassenfahrten, Festen) und außerschulische Interaktionen (im Sinne privater Treffen) erstrecken und immer

⁹⁵ Dieser Zusammenhang zwischen einem Bewusstsein und einer Konstruktion als Klasseneinheit und ihrer affektiven Aufladung tritt dabei auch in anderen Interviews hervor, bspw. wenn Klassenlehrkraft E von Klassenprojekten berichtet: „und natürlich sind die auch stolz aufeinander klar Grenzen die sich ab wir sind die Klasse“. Er ließe sich an anderer Stelle zu weiteren spezifischen, abgrenzbaren Identifikationsmöglichkeiten der Klassen setzen.

wieder in den Interviews und auch in anderen als den hier analysierten Stellen thematisiert werden. So möchte bspw. Klassenlehrkraft D eine Klassengemeinschaft mit Zusammengehörigkeitsgefühl dadurch realisieren, dass die Schüler*innen „sich in anderen Situationen kennenlernen“, z. B. bei Ausflügen, Projekten und Festen, und Klassenlehrkraft B spricht bzgl. Kennlernspielen im Rahmen von außerfachlichen sozialen Programmen von einem Begegnen „auf einem anderen Level“.

In bzw. zu diesen sozialen Räumen positionieren sich die Klassenlehrkräfte dabei unterschiedlich und autorisieren sich davon ausgehend auf heterogene Weise zur Formulierung von Erwartungen und Beurteilungen. Die Klassenlehrkräfte bemühen sich bspw. um ein Ermöglichen und Herstellen einer bestimmten Sozialformigkeit der Schulklasse, sie erwarten aber auch eine über unterrichtliche Präsenz hinausgehende Affirmierung dieser sowohl im Sinne eines kognitiven Erwartens als auch im Sinne eines normativen Erwartens, wie es besonders im Sprechen über die pandemiebedingte Präsenzlosigkeit und Teilung der Klasse erkennbar wird. Zwar sind hier Unterschiede auszumachen, inwiefern die Erwartungen anhand von Alltagserfahrungen mit der Klasse irritiert oder bestätigt werden, übergreifend wird aber deutlich, dass die Möglichkeit einer sich selbst affirmierenden Klasse an die Positioniertheit der Klassenlehrkraft und deren Herstellung von Sozialformigkeit gebunden ist. Dabei deutet sich an, dass sich (eigene) Herstellungsbemühungen als Erwartungen bedingend und Erwartungen als Herstellungsbemühungen stabilisierend verstehen lassen.

Abstrakte Idealisierungen einer selbstläufigen Klassengemeinschaft werden bereits im situativen Sprechen über eine Alltagspraxis relativiert und gebrochen. Sie äußern sich aber auch in abgeschwächter Form in Erwartungen an eine Klasse, die über eine auch über das Institutionelle hinausgehende Eigenständigkeit und Selbstläufigkeit verfügt. Zudem korrespondieren sie auf einer normativen Ebene auch mit den konkreten Erwartungen und Vorstellungen im schulisch-unterrichtlichen Kontext, indem sie die in den Erwartungen und Vorstellungen implizierten Grenzziehungen und Einheitskonstruktionen als positiv und potenziell stabilisieren. Dass dabei Sinnüberschüsse hervorgebracht werden, die die Idealisierung als kaum realisierbar markieren, ist nicht mit einer völligen Irrelevanz gleichzusetzen, erscheint die Sozialformigkeit der Schulklasse doch gerade erst durch die Abstraktion und Potenzialität normativer Vorstellungen als besonders brüchig und zugleich in ihrer Unzulänglichkeit veränderbar. Damit wird dann auch die hervorgetretene Bindung von Gemeinschaftsformigkeit der Klasse an die Positioniertheit der Klassenlehrkraft zusätzlich gestützt.

3.3.1.4 Zwischenfazit

Den hier analysierten Figuren ist gemein, dass sie normative Vorstellungen davon umfassen, wie die Klasse sein bzw. (hergestellt) werden soll und damit eine zukunftsgerichtete Immanenz haben. Dabei lassen sich die drei Figuren erstens vereinfachend zwei Ausrichtungen zuordnen: Während sich die Vorstellung von der ‚unterrichtsfunktionalen Schulklasse‘ (Abschnitt 3.3.1.1) v. a. auf Unterrichtsordnung bezieht, beziehen sich die Vorstellungen von einer ‚sich akzeptierenden Pluralität‘ (Abschnitt 3.3.1.2) und von einer ‚sich selbst affirmierenden Schulklasse‘ (Abschnitt 3.3.1.3) insbesondere auf den Beziehungsbereich zwischen den Schüler*innen. Dabei unterscheiden sich z. T. weniger die aufgerufenen (leistungsbezogenen, sozialstiftenden u. a.) Normen selbst (v. a. zwischen den Abschnitten 3.3.1.1 und 3.3.1.2) als deren Priorisierung und explizit gemachte Relevanz als funktional oder selbstbezweckend.⁹⁶ Zweitens ließe sich typologisch eine Art Genealogie⁹⁷ der normativen Vorstellungen hinsichtlich ihres (beziehungsstiftenden und kollektivierenden) (Gestaltungs-)Anspruchs von Individuen hin zu einer ‚Klasse‘ denken.

Demnach wäre die erste Figur der ‚unterrichtsfunktionalen Schulklasse‘ (s. Abschnitt 3.3.1.1) in Relation zu den anderen als minimal hinsichtlich des eigenen Gestaltungs- und Normenanspruchs einzuordnen. Eine Ausrichtung findet hier zuallererst auf Normen alltäglicher Unterrichtsordnungen statt,

⁹⁶ Die Figuren in den Abschnitten 3.3.1.2/3.3.1.3 sind zwar als zusammenhängend zur Leistungs- und Unterrichtsfunktionalität zu verstehen, da zum einen den dort analysierten Vorstellungen implizit die Voraussetzung der Geltung und Akzeptanz formeller und institutioneller Normen zugrunde liegt, z. B. die Autorität der Lehrkräfte oder Regeleinhalten, die auch durch Leistung und Unterricht hergestellt und reproduziert werden. Zum anderen können die Vorstellungen von selbstläufigen Schulklassen im Beziehungsbereich auch als begünstigend für den Vollzug (lehrer*innenbezogener) Unterrichtsordnungen und -Normen verstanden werden. Als kennzeichnend für die Unterscheidung hinsichtlich einer Unterrichts- und Beziehungsordnung gilt aber die jeweilige prioritäre Ausrichtung und Markierung von einer grundlegenden Relevanz der Normen.

⁹⁷ Normgenealogien finden sich vereinzelt in der philosophischen Literatur (z. B. Möllers 2015: 450f.), wobei die hier skizzierte von normativen Hierarchisierungen in nietzscheanischer Tradition oder zeitlich chronologischen Konzeptionen (z. B. Korff 1978: 117ff.) abzugrenzen ist.

nicht aber auf fachliches Lernen oder den Unterrichtskontext transzendierende Herstellungsansprüche einer Sozialförmigkeit der Klasse. Die zweite Figur der ‚sich akzeptierenden, nicht ausschließenden Pluralität‘ (s. Abschnitt 3.3.1.2) ließe sich im Vergleich dazu als eine Vorstellung eines ‚sozialen Miteinanders‘ verstehen, die zwar die Unterrichtsordnung betrifft, hinsichtlich ihres Anspruchs und ihrer Relationierung zu anderen Normen aber mit Eigenwert besetzt ist und sich aus negativen Vorstellungen konstituiert. Allgemeine problematisierte Vorstellungen von einer Sozialförmigkeit der Klasse sind sowohl Ausgangspunkt als auch Widerstandsfaktor (zu hoher) normativer Vorstellungen. Die dritte Figur der ‚sich selbst affirmierenden Schulklasse‘ (s. Abschnitt 3.3.1.3) ließe sich schließlich als die (positive) Vorstellung eines stark gebundenen Beziehungskonstrukts denken, die sich am größten in Distanz zu einer reinen Ansammlung von Schüler*innen befindet und potenziell auch über den schulisch-institutionellen Bereich hinausgeht.

Es ist zu vermuten, dass mit einem höheren Niveau der normativen Vorstellung paradoxerweise stärkere Herstellungserfordernisse für die gewünschte Ordnung einhergehen, aber gleichzeitig der Einfluss und die Legitimität der Selbstautorisierung der Lehrkraft zur Gestaltung abnimmt. So dürften Bemühungen um gegenseitige Akzeptanz mit einem geringeren Anspruch und Bearbeitungserfordernis einhergehen als Ansprüche einer Klasse als Freundschaftsverbund, deren Realisierung ein höheres Ausmaß an Ressourcenmobilisierung im Sinne von Einfluss, Zeit, Anstrengung u. a. erfordert, gleichzeitig aber erheblich vom Willen und der Akzeptanz der Schüler*innen abhängig ist. Eine solche Vorstellung kann dementsprechend nicht mehr zwingend gefordert, sondern (nur) kognitiv erwartet oder normativ ‚gewünscht‘ werden. Die Klassenlehrkräfte vollziehen im Sprechen über sozialstiftende normative Vorstellungen dementsprechend variierende und divergierende Subjektpositionierungen in und zur Klasse. Anders aber als bei der dezidierten Positionierung in der unterrichtsfunktionalen Figur finden Bemühungen um ein Hervorheben einer asymmetrischen Beziehungsförmigkeit zwischen Klassenlehrkraft und Schüler*innen nicht (nur) entgegen egalisierenden Positionierungen in einem ‚Klassen-Wir‘ statt, sondern gerade auch wegen diesen.

Eine weitere Ambivalenz dürfte sich zudem daraus ergeben, dass mit einem höheren Niveau und damit einer höheren Selbstermächtigung zum Gestalten auch eine höhere Legitimität für dieses erforderlich wird, sodass sich Lehrkräfte eher als ein Klassenmitglied positionieren. Dies steht wiederum in Spannung zu einer asymmetrischen Positionierung zur Klasse, die aufgrund der besonderen Herstellungs- und Gestaltungsansprüche der Lehrkräfte erforderlich wird. Lehrkräfte positionieren sich dementsprechend auch dort, wo es um normative Vorstellungen geht, (implizit) nie als vollkommene, egalitäre Mitglieder. Vielmehr wird der Schulklasse einerseits eine Eigenständigkeit zugeschrieben, die zwar Herstellungen, in denen die Lehrkraft der Klasse vorsteht, plausibel macht, zugleich aber auch die Herstellungsfähigkeit und mit ihr einhergehende Positioniertheit als nur begrenzt tragfähig ausweist. Indem zum anderen aber daher im Sprechen über alltagspraktische Erfahrungen die erwünschte Sozialförmigkeit nur mit der Klassenlehrkraft möglich erscheint, sind die Irritationen, die eine abweichende Eigenständigkeit der Klasse evozieren, wiederum funktional für die Legitimität lehrer*innenseitiger Wirkungs- und Herstellungsansprüche erwünschter Sozialförmigkeit (in) der Klasse. Angesichts dieser Parallelität zwischen einer lehrer*innenunabhängigen Eigenständigkeit der Klasse und einer erwünschten (teils selbstläufigen) Sozialförmigkeit der Klasse werden Irritationen sowie auch Erfordernisse zusätzlicher (sozialer) Ressourcen deutlich. Vorstellungen, die ihrem Anspruch nach geringer sind, ermöglichen es Lehrkräften dagegen eher, sich als Erwartende und Intervenierende zu entwerfen, sind sie doch tendenziell (Re-)Stabilisator*innen und (Wieder-)Herstellende basaler gesellschaftlicher und pädagogischer Normen. Ambivalenzen, Spannungen und Grenzziehungserfordernisse treten hier weniger hervor.⁹⁸

Inwiefern sich die Figuren nicht nur exklusiv zueinander verhalten, sondern auch integrieren lassen, kann an dieser Stelle nicht angemessen erörtert werden. Zwar deutet sich v. a. bei Klassenlehrkraft E in einer Sequenz, die hier nicht näher analysiert worden ist, eine integrative Perspektive an. So versteht sie unter einer ‚Klassengemeinschaft‘ bzw. einem ‚Team‘, das sie erreichen möchte, eine ‚lernproduktive‘, ‚sich nicht ausschließende‘ und ‚zusammenhaltende Klasse‘. Allerdings dürften die hier fokussierten Unterschiede der Figuren und ihre normativen Priorisierungen nicht ‚rein willkürlich‘ sein, evoziert doch bspw. Leistung potenziell Konkurrenz und Differenzen. Zudem baut die zweite Figur gerade darauf auf, dass aus der Klasse keine füreinander einstehende Gemeinschaft wird bzw. werden kann. Dass jedoch

⁹⁸ Plausibilisierend ließe sich hier anführen, dass sich die Klassenlehrkräfte mit höheren normativen Vorstellungen (in den Abschnitten 3.3.1.2/3.3.1.3) in den Interviews variabel positionieren – in unterschiedlicher Nähe/Distanz, (A-)Symmetrie zur Klasse –, Klassenlehrkraft A im analysierten Abschnitt zur unterrichtszentrierten Figur (Abschnitt 3.3.1.1) dagegen eine eher stabile Positionierung einnimmt (distanzorientiert-asymmetrisch).

z. T. in Interviews mit denselben Klassenlehrkräften heterogene Figuren und Vorstellungen hervortreten, verweist nicht nur auf eine mögliche Kontingenz dieser, sondern darauf, dass die Vorstellung einer Selbstaffirmation der Klasse besonders im Erleben und (impliziten) Erwarten hervortritt, während den mitlaufenden Problemkonstruktionen Aktivitätsimplikationen der Gestaltung, Herstellung und Bearbeitung inhärent sind. Dabei legitimieren diese gegenüber als ideal konstruierten Vorstellungen ein Einfordern und nicht nur Wünschen von Akzeptanznormen. Anknüpfend an die Kontingenzen normativer Vorstellungen (s. Abschnitt 1.2) wird erkennbar, dass normative Vorstellungen zwar ausgehend von einer Kontingenz objektivierter Realität, in der z. T. als ‚selbstverständlich‘ erwartbare Normen nicht selbstverständlich erfüllt werden, generiert werden (v. a. in Abschnitt 3.3.1.2), aber den normativen Vorstellungen besonders dort, wo sie einen hohen Anspruch geltend machen, ein Bruch inhärent ist, der in der Variabilität der Lehrkraftpositionierungen seinen Ausdruck findet.

3.3.2 Objektivierende Vorstellungen

Im Folgenden werden objektivierende Vorstellungen, d. h. Vorstellungen davon, was die Schulklasse ist und wird, analog zum vorherigen Abschnitt (3.3.1) fokussiert. Die aus der Rekonstruktion hervorgegangenen Figuren der ‚problembehafteten‘ und ‚sich entwickelnden Schulklasse‘ werden zunächst abschnittsweise behandelt und anschließend zueinander ins Verhältnis gesetzt.

3.3.2.1 Die ‚problembehaftete‘ Schulklasse

Die Figur der ‚problembehafteten‘ Schulklasse umfasst Vorstellungen von Schulklassen als ‚schwierig‘. Die Attribuierung „problembehaftet“ stammt aus dem Interview mit Klassenlehrkraft D und wurde gewählt, weil sie das Konsistente und Fixe der Problematisierungen von Schulklassen reflektiert, ohne gleichzeitig Irreversibilität zu konnotieren. Kennzeichnend für diese Figur ist, dass im Sprechen vollzogene und reflektierte Problemzuschreibungen, die sich auch im Schuldiskurs konstituieren, die Schulklassen mittels Charakterisierungen zu einer bestimmten Klasse subjektivieren. An diese Zuschreibungen anschließend wird das Verhalten und Auftreten der Schulklassen zusätzlich als gegeben und kaum veränderbar objektiviert. Gleichzeitig distanzieren sich die Klassenlehrkräfte aber auch in Spannung dazu von problemmaximierenden Zuschreibungen, die innerhalb des Schuldiskurses in Bezug auf die eigene Schulklasse wahrgenommen werden, indem sie sich als Verantwortliche oder Bearbeitende von Problemen bzw. Problematisierungen, die von ‚außen‘ herangetragen werden, entwerfen. Indem Erfordernisse dieser Bearbeitungen aufgerufen werden, die eine Kontextualisierung und Separierbarkeit des problembehafteten Verhaltens von einer essenziellen Identität der Schulklasse voraussetzen, changiert das Sprechen über Schulklassen zwischen einer Essentialisierung und einer Situierung ihrer ‚Problembehaftung‘. Im Folgenden wird zunächst die Vorstellung von der problembehafteten Klasse anhand von zwei Sequenzen aus dem Interview mit Klassenlehrkraft D analysiert. In einem zweiten Abschnitt folgt anschließend eine nähere Beschäftigung mit der Selbstpositionierung von Klassenlehrkraft C zu der von ihr problematisierten Klasse.

In den folgenden Sequenzen treten *Vorstellungen von der ‚problembehaftete‘ Schulklasse* hervor. Auf die Frage des Interviewers, ob sich ihre jetzige Schulklasse von anderen Klassen auch abgrenze, antwortet Klassenlehrkraft D folgendermaßen:

das problem ist tatsächlich wenn ich jetzt sage das problem sind die anderen klassen hört sich das negativ an das problem ist dass wir eine sehr wuselige klasse haben die natürlich auch auf dem pausenhof sehr dominant auftritt und dass da eben auch jetzt von meiner seite wert darauf gelegt werden muss dass trotz alledem die klasse sicherlich agiler ist als die anderen die nicht unfair sind und sich nicht irgendwie besser und cooler fühlen als die anderen also auf dem schulhof gibt es tatsächlich relativ viel ärger mit fußball und so weiter weil natürlich ja manche kinder profilieren sich unfassbar doll darüber und akzeptieren nicht dass es vielleicht in anderen klassen kinder gibt die genauso gut sind die nur keine lust auf fußball haben oder keine zeit das macht das ganze komplex zum einen natürlich zu sagen wir wollen eine identifikation schaffen dass aber trotzdem das nicht so läuft das die anderen klassen sagen um gottes willen mit denen wollen wir aber nichts zu schaffen haben

Das Sprechen über Abgrenzungen zu anderen Klassen findet hier problematisierend statt, indem ausgehend vom ‚Charakter‘ der Schulklasse, der schwer überschaubar ist und Ordnungsnormen nicht entspricht („sehr wuselige klasse“), das Verhalten der Klasse auf dem „pausenhof“ delegitimiert wird. Dabei deutet sich bereits zu Beginn der Sequenz anhand von Attribuierungen an, dass zwar einerseits von der Schulklasse aufgrund ihres ‚Bewegungsdrangs‘ ein bestimmtes, besonderes Verhalten erwartet wird

(„natürlich dominant auftritt“; „sicherlich agiler“). Damit einhergehendes unfaires und zu Konflikten mit „anderen Klassen“ führendes Verhalten wird aber delegitimiert. Demnach wird der Schulklasse zwar eine höhere ‚Agilität‘ im Vergleich zu anderen Schulklassen zugestanden, zugleich wird dieser ‚Agilität‘ aber ein Potenzial zu problematischem Verhalten zugeschrieben, das in Form von Selbstüberhöhung und Exklusion konkretisiert wird. Das Verhalten der Schulklasse, das durch Bewegungsdrang geprägt ist, wird somit anhand sozialer Verhaltensnormen (de-)legitimiert. Damit deutet sich die Ambivalenz an, die eigene Identität der Schulklasse als ‚agil‘ und ‚wuselig‘ zwar einerseits zu erwarten und akzeptieren, andererseits aber in Form einer Vermeidung von normativen Entgrenzungen lehrer*innenseitig zu kanalisieren. Eine explizite Aktualisierung dieser sich andeutenden Ambivalenz zeigt sich dann zum Ende der Sequenz, in der die interviewte Lehrkraft die Situation als „komplex“ beschreibt, eine gemeinsame Identifikation der Schulklasse herzustellen, gleichzeitig durch diese aber nicht Ablehnungen (von „anderen Klassen“) zu evozieren. In der objektivierenden Zuschreibung der Schulklasse als ‚problembehaftet‘ äußern sich demnach gleichzeitig auch normative Vorstellungen davon, wie die Schulklasse (nicht) sein soll. Über eine Kanalisierung hinaus wird die Konstruktion einer eigenen Identität der Schulklasse gestützt, indem die lehrer*innenseitige Partizipation an ihrer Herstellung explizit gemacht wird. Gleichzeitig deutet sich aber mit der Orientierung dieser Herstellung an der Reaktion anderer Schulklassen eine Ausrichtung von normativen Vorstellungen an den Schuldiskurs an. Die sich zunächst auftuende Grenzziehung richtigen und falschen Verhaltens anhand normativer Maßstäbe wie Fairness wird damit um eine Relevanzsetzung des Images der Schulklasse gegenüber anderen Klassen ergänzt und relativiert. Zu Ende des Interviews kommt Klassenlehrkraft D bei der Frage, wie über ihre Klasse gesprochen wird, erneut auf den ‚Charakter‘ der Klasse zu sprechen und objektiviert diesen noch stärker im Sinne eines so seienden Sachverhalts:

also die klasse ist auf jeden fall total lebhaft und unruhig das muss man ja nicht schönreden das ist einfach so das hat sicherlich auch damit zu tun das hatte ich ja eingangs gesagt wir haben da so viele jungs klassen die so jungslastig sind sind immer problembehafteter was die organisation angeht was das strukturierte arbeiten angeht was die disziplin angeht was das ja organisieren angeht und so weiter das ist nichts neues dass es in der klasse natürlich jetzt extrem fast ausschließlich jungs die super gern zum beispiel fußball spielen und einige mädchen die zwar auch gerne fußball spielen aber die ganz diszipliniert sind und die ganz fleissig und ordentlich sind das da wird man ja beiden seiten nicht so ganz gerecht ja aber ähm ja das ist so

Die Klassenlehrkraft geht in ihrer Antwort nicht näher darauf ein, wie Akteure über die Schulklasse sprechen, sondern verweist nur kurz auf das vorherige Sprechen über die Klasse („hatte ich ja eingangs gesagt“) und eröffnet dagegen gleich zu Beginn eine faktische Setzung des Charakters der Klasse als „lebhaft und unruhig“. Dessen Problematisierung wird anhand einer euphemistischen Negation alternativer Sichtweisen, die „man ja nicht schönreden [muss]“, herausgestellt. Anknüpfend an die vorangegangene Analyse wird damit die Vorstellung von der Klasse in semantischer Nähe zum ‚Wuseligen‘ und ‚Agilen‘ und mit einer Vorliebe zum Fußball aufrechterhalten, hier aber nicht aus Sicht von anderen Akteuren beschrieben, sondern als so seiend essentialisiert. Anders als in der vorgegangenen Sequenz, in der die Klassenmitglieder als „kinder“ bezeichnet werden, wird dabei die Identität der Klasse auf das Geschlechterverhältnis zurückgeführt. Damit wird eine Perspektive eröffnet, aus der nicht bearbeitend oder gestaltend, sondern erklärend und wissend über das Verhalten der Klasse gesprochen wird. Hierdurch werden drei Aspekte erkennbar.

Erstens wird dem männlichen Geschlecht ein festes, negatives Gruppenverhalten als „problembehaftet“ zugeschrieben, das dem positiven Verhalten von Mädchen konträr gegenübergestellt wird. Diese binären, festen Gruppenzuschreibungen erscheinen selbst nicht als erklärungsbedürftig und deuten sich als erfahrungsbasierte Erwartungen an („nichts neues“), die hier als bestätigend angeführt werden, potenziell aber die Möglichkeit verschiedener Erwartungsmaßstäbe an das Verhalten der Geschlechtergruppen beinhalten. Zudem ließe sich argumentieren, dass weibliche Schülerinnen durch die Charakterisierung der Klasse und der Zurückführung dieser auf die „jung“ nicht als ein Teil der Identitätskonstruktion der Klasse eingeschlossen werden, indem sie nicht Träger des problematisierten Verhaltens sind. Das Sprechen über die (problematisierte) Schulklasse ist dann eines über männliche, aber nicht weibliche Schüler*innen.

Zweitens wird davon ausgehend deutlich, dass das Verhalten der Schulklasse als kaum veränderbar konstruiert wird und damit auch eine eigene Verantwortungsposition ausgeschlossen wird, was in Spannung zur vorangegangenen Herstellungsabsicht einer gemeinsamen Identifikation steht. Dadurch, dass das so Sein der Klasse durch ein so Sein der geschlechtlichen Klassenzusammensetzung erklärt wird,

wird etwas als Ursache problematisiert, das selbst nicht beeinflusst und bearbeitet werden kann. Dies ist auch am Ende der Sequenz in der nicht aufzulösenden Spannung zwischen den beiden Gruppen erkennbar – „ja aber ähm ja das ist so“. Indem das Verhalten der Klasse auf feste Gruppenstrukturen zurückgeführt wird, wird diese entdifferenziert, in Abgrenzung etwa zu einer Perspektive auf einzelne Prozesse, Interaktionen, Schüler*innen in der Klasse. Zudem wird das ‚problembehaftete‘ Klassensubjekt in seinem Auftreten objektiviert. Das besondere, mittels charakterlicher Attribuierungen subjektiviert Verhalten der Klasse geht in allgemeinen, festen Faktoren auf.

Drittens zeigt sich, dass gemäß einer impliziten Binarität von Problemkonstruktionen im Sprechen über ‚so Seiendes‘ normative Vorstellungen über richtiges Schüler*innen-Verhalten hervortreten. Diese werden zwar als anknüpfend an das vorherig beschriebene außerunterrichtliche Sozialverhalten der Schüler*innen eröffnet („das hatte ich ja eingangs gesagt“), das Sprechen über den Charakter der Klasse wird hier aber anders perspektiviert, indem mit ‚Disziplin‘, ‚Organisation‘ und ‚Fleiß‘ unterrichtliche Normen von Leistung und Klassenmanagement aufgerufen werden, nicht dagegen solche hinsichtlich einer Sozialförmigkeit auch außerhalb von Unterricht. Die komplexitätsreduzierende Setzung der Klasse als ‚etwas‘ macht damit einen Erklärungsrahmen verfügbar, der zu Markierungen von Normabweichungen bzgl. Sozialverhalten und Leistung und deren (außer-)unterrichtlichen Ordnungen genutzt und mittels eigener normativer Vorstellungen mobilisiert wird.

Die hier betrachteten Teilaspekte verweisen auf eine (mit) durch den Schuldiskurs herausgebildete Problembeschreibung der Schulklasse in ihrer Gesamtheit, die durch Ursachenzuschreibungen stabilisiert wird und der sich anhand heterogener Normen angeschlossen wird. Brüche von (selbst affirmierten) Normen, diskursive Zuschreibungen und eigene objektiviert Kausalerklärungen verschränken sich miteinander. Die daraus sich ergebene Stabilität der Problemkonstruktion verhält sich aber konfliktiv in Bezug auf angedeutete lehrer*innenseitige Mitwirkungen an der ‚eigenen‘ Identität der Schulklasse und (implizierte) Bearbeitungserfordernisse. Die Objektivierung der Problembehaftung und die Verantwortlichkeit durch die eigene Subjektpositionierung geraten in Spannung zueinander. Die in den Interviewsequenzen mit Klassenlehrkraft D analysierte Problematisierung, in der u. a. mit den vollzogenen Objektivierungen eine Distanzierung von Verantwortung oder Bearbeitungsmöglichkeiten stattfindet, ist in einer ähnlichen Weise auch bei Klassenlehrkraft C zu finden. So spricht diese davon, dass durch „nur zwei drei bestimmte kinder“ die Klasse „so eine bestimmte würzung“ bekomme, bei der „man nichts dagegen tun kann“, außer „ein bisschen abzuwarten“ und auf eine Neuformierung der Gruppen oder einen Phasenwechsel zu hoffen. Explizit gemacht wird auch hier eine Perspektive auf Klasse, bei der deren ‚Charakter‘ kaum beeinflussbar durch die Klassenlehrkraft ist und bei der Bearbeitungsmöglichkeiten durch eine Eigendynamik der Klasse überlagert werden.

Kurze Zeit später im Interview geht Klassenlehrkraft C dann näher auf ihre Verantwortungsposition in der Schulklasse ein. Im Folgenden findet dazu eine nähere Beschäftigung mit einer Sequenz und der dort hervortretenden *Subjektpositionierung als Verantwortliche*r gegenüber von anderen, hier von Kolleg*innen herangetragenen Problemen* statt. Die Klassenlehrkraft antwortet folgendermaßen auf die Frage des Interviewers nach einem möglichen verantwortlich Fühlen und Gemachtwerden für die Schulklasse:

naja es ist so ich fühle mich schon verantwortlich muss ich sagen also es ist komisch so als klassenlehrkraft nimmt man so also bei mir ist es so ich nehme so eine rolle ein wie eine mutter ich schäme mich teilweise wenn ich etwas höre und denke oh nein und also oder freue mich im gegenteil wenn ich endlich mal etwas schönes höre das ist wie als sie über meine eigenen kinder reden na so und natürlich möchte man immer etwas schönes hören und ich bin dann immer ja also mittlerweile sage ich mal habe ich mich schon so daran gewöhnt das ist wirklich so der running gag da wo ich sitze ist dann immer so eine traube von kollegen um mich herum in jeder pause ist das dann schon von weitem sieht man wie die kollegen so auf mich zu kommen so langsam alle grinsend und dann ich nehme es jetzt also ich lache jetzt darüber und dann sind es auch immer die gleichen die dann für stress sorgen und ja ich habe so ein bisschen das gefühl naja die kinder kommen so langsam in die pubertät das ist glaube ich auch so ein bisschen cool die schlimmste klasse zu sein ich habe das gefühl dass die das manchmal ganz schön cool finden ja wir sind die anstrengendsten also so dieses negative ist es dann eber dass es ins dass die das eber ja wir sind nicht die langweiler sondern wir sind die die aus der masse herausstechen deswegen versuche ich das irgendwie also ich will das irgendwie versuchen einzufangen und nicht dass die sich damit brüsten auch noch na es ist echt schwierig damit umzugehen na und ich merke gerade wenn es jüngere neue kollegen sind da versuchen sie immer ganz besonders so ihre grenzen auszutesten genau aber es ist nicht so dass ich mir den schub selber anziehe und sage das ist wegen meiner wie als wenn es meine kinder wären wegen meiner schlechten erziehung sind die so also ich habe da schon so einen professionellen abstand dass ich sage es ist wie es ist ich versuche mein bestes und letztendlich kann ich nur

mit den Kindern reden und ich kann versuchen mit den Kollegen zu reden oder vielleicht denen auch Tipps zu geben oder so wie sie vielleicht mit der oder der Situation umgehen mit den Kindern umgehen sollen oder ich versuche die umzusetzen also diese Tricks die man die man dann mal kurz eben aus der Tasche herausgreift okay dann mache ich mal vielleicht eine neue Sitzordnung oder im Klassenrat machen wir einen Sitzkreis und reden darüber nochmal

Anhand der Sequenz lassen sich drei Aspekte erschließen, die in Bezug zueinander stehen. Im ersten Abschnitt der Sequenz positioniert sich die Lehrkraft von einem Verantwortungsgefühl ausgehend „wie eine Mutter“. Die hier aufgemachte Semantik des Kümmerns, Verantwortens und der persönlichen Bindung verweist zwar auf eine besondere Beziehungsförmigkeit mit der Klasse, sie deutet sich aber als spannungsgeladen an. So verweist erstens das „komisch“ auf eine mögliche Irritation, die hier zwar nicht näher konkretisiert wird. Angesichts des beruflichen Rahmens, einer Vielzahl von Schüler*innen in einer Klasse und Veränderungen, wie dem Ende einer Klassenlehrkrafttätigkeit, die einer Intimität und Unveränderbarkeit des Mutterseins gegenüberstehen, wirkt die Positionierung allerdings als ungewöhnlich.

Zweitens deutet sich im Pronomen „solche“ („man nehme als Klassenlehrkraft eine solche Rolle ein“) ein allgemeines Sprechen über die Tätigkeit als Klassenlehrkraft an, das einer besonderen Affektivität zur Klasse (als Mutter) gegenübersteht. Von der vorangegangenen Frage nach Gesprächen mit Kolleg*innen ausgehend lässt sich vermuten, dass dieses Rollengefühl zunächst im Diskurs mit Kolleg*innen stattfindet, in dem ein Gefühl entsteht, „wie als sie über meine eigenen Kinder reden“. Dies verweist darauf, dass die Selbstpositionierung in der Situation des Sprechens über die Klasse (nicht mit der Klasse) vollzogen wird und in diesem Diskurs eine Wir-Ihr-Differenz hervortritt, die von anderen Akteuren (hier Kolleg*innen) (mit) herangetragen wird.

Drittens wird durch die Schilderung im weiteren Verlauf, dass Kolleg*innen auf die Klassenlehrkraft in der Pause zukommen, sowie durch die Bezeichnung dessen als „für Stress sorgen“ die vorherige Perspektive aktualisiert, indem sich die Lehrkraft hier nicht mehr als involvierte*r Rezipient*in entwirft, sondern das Problematisieren der Klasse, das von anderen Lehrkräften an die Klassenlehrkraft adressiert worden ist, als selbst problematisch konstruiert. Indem direkt darauf die Gefahr einer positiven Besetzung des Negativimages der und durch die Klasse wahrgenommen wird, tritt ein Zusammenhang zwischen dem Problematisieren der Klasse durch Kolleg*innen und der Identitätsstiftung der Klasse als „die Anstrengendsten“ hervor. Erkennbar wird hier eine Vorstellung, in der die Klasse eigendynamisch selbst Identitäten aufnimmt und als positiv konstruiert, die von außen an sie negativ herangetragen werden. Diese ‚positive‘, transformierende Resonanz der Schulklasse gegenüber Problemzuschreibungen wird zwar einerseits als entwicklungspsychologisch bedingt erklärt. Die Problembehaftung der Schulklasse selbst wird damit nicht zurückgewiesen. Andererseits erscheint das „Stress machen“ von Kolleg*innen als ein nicht-intendierter Möglichkeitsraum für die Klasse zur eigendynamischen Profilierung, und somit als brisant. Die Problemerkahrungen werden dabei nicht als die eigenen, sondern als die von v. a. „jüngere[n] neue[n] Kollegen“ ausgewiesen, was sich auch darin äußert, dass konkrete Probleme nicht expliziert werden, dagegen aber eine Verantwortungs- und Bearbeitungsposition angesichts eines Sprechens über Erwartungen im Diskurs mit Kolleg*innen herausgestellt wird. So positioniert sich die Klassenlehrkraft selbst als eine Person, die Dynamiken und Probleme, die mit durch Erwartungen und Zuschreibungen von außen induziert wurden, bearbeitet, indem sie versuchen will, „das irgendwie einzufangen“. Davon ausgehend wird konträr zu den Eingangsaussagen eine Mutter-Beziehung negiert und im Sinne eines ‚professionellen Abstands‘ verdeutlicht, dass versucht wird, Probleme zu bearbeiten und zu lösen, z. B. durch Tipps oder Gespräche mit Kolleg*innen sowie Interventionen in der Klasse.

Damit positioniert sich die Klassenlehrkraft im Sprechen über ein Verantwortungsgefühl gegenüber der Klasse zum einen als Adressierte von Problematisierungen, die durch Kolleg*innen herangetragen worden sind und anhand derer sich die Lehrkraft als Verantwortliche („Mutter“ u. a.) und verantwortlich Gemachte entwirft. Zum anderen positioniert sie sich als Bearbeitende (und auch Readressierende) von Problemen, im Zuge dessen die angemessene Distanz zur Klasse hervorgehoben wird. Von dieser Konstellation einer affizierenden und einer distanzierenden Positionierung zur Schulklasse ausgehend, die auch in zahlreichen weiteren Interviewsequenzen mit anderen Klassenlehrkräften auftritt, lässt sich ein Zusammenhang vermuten zwischen einer Verantwortungszuweisung durch Forderungen und Erwartungen von Kolleg*innen und einem Verantwortungsgefühl sowie einer sich daraus ergebenden asymmetrischen und zur Klasse distanzierenden Selbstautorisierung zur (inhaltlichen) Bearbeitung von Problemen, bei der die Klassenlehrkraft selbst wiederum Verantwortungen und Erwartungen an andere Akteure (re-)adressiert und damit auch Grenzen der eigenen Tätigkeit jenseits eines Verantwortlichseins für die Klasse sowohl aushandelt als auch markiert.

In einem *Zwischenresümee* lässt sich herausstellen, dass die Vorstellungen von der ‚problembehafteten Klasse‘ (auch) als etwas von anderen außerhalb der Klassenlehrkraft-Schüler*innen-Beziehung Positioniertes, Herangetragenenes und Konstituiertes konstruiert werden. Ambivalent ist dabei, dass die Klassenlehrkräfte C und D die Zuschreibungen der Klasse zwar nicht zurückweisen oder delegitimieren, somit und stattdessen die Klasse als selbst zu Bearbeitendes oder Erklärungsbedürftiges entworfen wird, diese Problematisierungen aber gleichzeitig in Form von allgemeinen Logiken im Sinne fester, schwer veränderbarer Ursachenzuschreibungen und in Form von Eigendynamiken, die auf Erfahrungen und Reaktionen von anderen basieren, zuallererst nicht als Teil des eigenen Verantwortungs- und/oder Erfahrungsraums ausgewiesen werden. Eigene (normative) Vorstellungen von der Klasse werden damit gegenüber den ‚Problemerkahrungen‘ der ‚anderen‘ Kolleg*innen bzw. Schulklassen immunisiert. Allerdings erscheinen die Problematisierungen im Schuldiskurs selbst brisant zu sein, wenn das Negative der Klasse als etwas wahrgenommen wird, das durch diese eigendynamisch positiv gewendet wird, oder eine Kanalisierung der problembehafteten Identitätskonstruktion auf die Resonanz anderer Schulklassen hin ausgerichtet wird. (Pädagogische) Bearbeitungen und das Verfügen über diese können im Rahmen dieser Brisanz diskursiver Zuschreibungen eine besondere Gültigkeit für sich beanspruchen.

Daraus ergibt sich eine spannungsbehaftete Konstellation, indem einerseits mit von außen herangebrachten Problematisierungen und ihrem zusätzlichen brisanten Gehalt Handlungserfordernisse zur Bearbeitung aufgerufen werden. Diese werden andererseits aber zugleich durch eigene ‚pädagogische Entlastungsfiguren‘ (vgl. Sandring/Gibson 2006: 172) der Klassenlehrkräfte wie strukturellen Ursachen, Eigendynamiken oder alternativen Beziehungsformen mit der Schulklasse in ihrer Möglichkeit, aber auch Plausibilität relativiert. Eine diesem Spannungsverhältnis ähnliche Paradoxie drückt sich nicht zuletzt auch im mitlaufenden Topos ‚besonders problembehafteter Schulklassen‘ selbst aus, indem dieser eine problemmaximierende Pauschalisierung der Schulklasse transportiert, die zugleich Veränderungsnotwendigkeit und -unmöglichkeit – in Affinität zur Resignation – impliziert. Zwar erscheint es ebenfalls paradox, dass Klassenlehrkräfte Problematisierungen der Schulklasse zum Gegenstand des Beziehungsverhältnisses mit dieser (in Form von Bearbeitungen) machen, welche sie selbst nicht in dieser Weise erleben. Zugleich werden damit aber auch die (Selbst-)Ermächtigungen zu Herstellungs- und Bearbeitungspraktiken im Rahmen eigener normativer Vorstellungen stabilisiert, die zudem mögliche Readressierungen an Kolleg*innen u. a. plausibel machen.

3.3.2.2 Die Klasse als sich im zeitlichen Verlauf Veränderndes

Die hier analysierte Figur umfasst Vorstellungen von Schulklassen als sich im zeitlichen Verlauf Veränderndes. Diese Veränderung stellt sich allerdings nicht als eine offene dar, sondern wird anhand bestimmter Entwicklungslogiken oder nicht beeinflussbarer Faktoren als ‚so seiend‘ gesetzt. In diesem Rahmen entwerfen sich die Lehrkräfte überwiegend als Passive oder Reaktive, nicht aber als aktive Gestalter*innen. Zwei verschiedene Veränderungsformen der Klasse, die nach bestimmten *objektivierten (Eigen-)Logiken verlaufende Veränderung* und die *konstitutive Veränderung in einer ungewissen Zukunft*, werden im Folgenden betrachtet.

Dass die Klasse als etwas sich Veränderndes und Entwickelndes verstanden wird, ist in den Interviews in zahlreichen Passagen zu erkennen. Im Folgenden werden zwei Vorstellungen, die von zwei Klassenlehrkräften geäußert werden, rekonstruiert, die durch eine *Objektivierung der zugeschriebenen Veränderungen* gekennzeichnet sind. Die Vorstellung von einer sich gemäß bestimmten Phasen verändernden Klasse zeigt sich bei der folgenden Antwort von Klassenlehrkraft A auf die Frage nach Zielen oder Erwartungen bzgl. der Entwicklung der Klasse:

es ist schwer zu sagen da ein ziel zu formulieren natürlich möchte ich eine funktionierende intakte klassengemeinschaft haben was auch immer das heißt da gibt es ja schwer nur gradmesser für erfahrungsgemäß ist es so dass sie erst einmal am anfang ziemlich erschlagen sind von der größeren schule von der größeren klasse von den lehrerinnen und lehrern von allem drum und dran und dann sind sie so im herbst irgendwann angekommen und dann fangen sie langsam so an ein bisschen auszutesten und frech zu werden und sozusagen diese phase ist eigentlich schon interessanter als diese erste wo sie erstmal nur mit großen augen gucken und noch ganz ganz zahm sind und ja ist eigentlich die spannendere phase das war jetzt alles wie gesagt ein bisschen anders durch corona weil da dann noch die maskenpflicht anfing die hat einiges verändert usw also so ein bisschen äpfel und birnen gerade wenn ich mal meine klasse von vor einigen jahren mit jetzt vergleiche ja, wie gesagt als großes ziel erstmal dass sie gut ankommen das ist wichtig weil das hab ich am anfang auch unterschätzt dass es für sie ein wahnsinniger sprung ist von der

grundschule zu uns an die schule da ist alles größer vieles anders vieles neu und da müssen sie erst mal zeit kriegen zum ankommen

Während zu Beginn eine vage Normativierung der Klassenentwicklung hin zu einem Ziel als „funktionierende intakte klassengemeinschaft“ aufgemacht wird, wird diese Perspektive danach ausgehend von einem als „erfahrungsgemäß“ markierten Sprechen umgehend auf eine Beobachtungsperspektive verlagert. So wird die aufgemachte Differenzierung zwischen zwei Phasen zunächst (auf Basis subjektiver Erfahrungen) objektiviert, indem im Sinne eines ‚so seienden‘ Ablaufs die Klasse als sich in zwei Phasen Vollziehendes entworfen wird. Im Rahmen dieser Vorstellung von der Klasse als zunächst sich nach bestimmten eigenen Logiken Entwickelndes, wird zum einen eine lehrer*innenbezogene Perspektive erkennbar. So wird bspw. das „erschlagen“ Sein der Schüler*innen nicht als Handlungserfordernis, sondern gegebener Zustand konstruiert und später durch ein „zahn“ Sein aktualisiert. Zudem wird es der zweiten, „spannendere[n]“ Phase, wo die Schüler*innen „angekommen“ sind und anfangen „froh zu werden“, gegenübergestellt. Im Vordergrund steht damit das persönliche Erleben der Phasen („interessanter“, „spannendere phase“) und das sich lehrer*innenunabhängig konstituierende Verhalten der Schüler*innen. Dieses Verhalten wird vor dem Hintergrund lehrer*innenbezogener Normen von Verhaltenskonformität als „zahn“, „froh“ und Grenzen austestend beschrieben. Die Interaktionen und Beziehungen zwischen Schüler*innen, denen hier pauschal ein kollektives Verhalten zugeschrieben wird, treten demgegenüber in den Hintergrund.

Zum anderen wird ein Zugestehen in einer ersten Phase in Abgrenzung zur zweiten und in Kontrast zu einem Gestaltungs- bzw. Bearbeitungserfordernis erkennbar. Indem die Schüler*innen „irgendwann angekommen“ sind, wird ihnen implizit zunächst ein anfänglicher Zeitraum eingeräumt, in dem sie noch nicht als ‚normale‘ und ‚vollkommene‘ Schüler*innen der neuen Schule anzusehen und damit auch zu erwarten sind. Zwar wird mit der Formulierung „ungefähr Herbst“ ein konkreter Zeitpunkt genannt, der Indikator für das Angekommensein stellt aber das lehrer*innenherausfordernde Verhalten der Schüler*innen dar. Dass die Vorstellung von der Klasse als sich Entwickelndes auf Erfahrungen basiert, wird dann weiter durch den Vergleich zur vorherigen Klasse konkretisiert. Durch die Betonung der Unterschiede zwischen der aktuellen und letzten Klasse und dem in diesem Rahmen dargestellten Unterschätzen der Wirkung des Schulwechsels auf die Schüler*innen wird das bereits angedeutete Zugestehen einer angemessenen Ankommenszeit als lehrer*innenseitiges Handlungserfordernis markiert. Zugleich tritt aber eine Spannung zur eingangs dargestellten Perspektive hervor, indem der lehrer*innenbezogenen Perspektive, die anhand der vorherigen Relevanzmarkierung der zweiten Phase auftritt, eine stärker schüler*innenbezogene Perspektive einer unterschätzten Notwendigkeit des Ermöglichens einer Ankommenszeit gegenübergestellt wird („für sie ein wahnsinniger sprung“). Damit wird zugleich auch die Passung zwischen tatsächlicher Praxis und einer auf vorheriger Klassenlehrkrafttätigkeit basierenden Vorstellung bzw. Erwartung von der bzw. an die Klasse relativiert. Das Unterschätzen stellt dabei eine grundlegendere Irritation dar, sodass diese potenziell auch über die Besonderheit der Anfangsgestaltung unter „corona“, wo „alles wie gesagt ein bisschen anders“ war, hinausgeht.

Die hier analysierte Sequenz gibt Aufschluss über ein Wechselverhältnis zwischen Erfahrungen, Vorstellungen und Erfordernissen des eigenen Handelns. So ließe sich vermuten, dass die Wahrnehmung von Bearbeitungserfordernissen der Klasse durch Vorstellungen von der Klasse und ihrer Entwicklung bedingt ist, die wiederum auf Erfahrungen basieren und als solche in Spannung zu neuen, abweichenden Erfahrungen in der Realität treten können. Indem tendenziell eine komplexitätsreduzierende Objektivierung bzw. Verallgemeinerung der Entwicklungslogik von Klassen vorgenommen wird, nimmt die Klassenlehrkraft eine Perspektive des Erwartens und eines (irgendwann nicht mehr) Zugestehens ein, die sowohl Abweichungen und Spannungen zur Praxis evoziert als auch einer solchen gegenübersteht, bei der von Beginn an die Klassenentwicklung beeinflusst werden soll. Dies lässt sich auch kontrastiv plausibilisieren, indem Klassenlehrkraft B den Zweck von Kennlernspielen damit begründet, einen Überblick zu bekommen, „wen ich da eigentlich vor mir [habe]“, sowie mit der Relevanz für die Schüler*innen, im „großen system schule“ „verbündete zu haben“ sowie „die kinder aufs gleis“ zu setzen, um „freundschaften zu bilden“. Erkennbar wird somit bei Klassenlehrkraft B weniger ein Akzeptieren oder Erwarten einer eigenlogischen Entwicklung der Klasse, gemäß der Erwartungen bzw. Zugeständnisse gemacht werden. Vielmehr wird ein Wissen über die Schüler*innen und damit auch die eigene Komplexität der Klasse sowie das (taktische) Nutzen bestimmter Logiken und Rahmenbedingungen in den Vordergrund gestellt, um die Klasse in einem gewünschten Sinne zu ‚formen‘ und demgemäß Entwicklung möglich zu machen. Statt eines angenommenen Verlaufs sollen die Schüler*innen auf ein „gleis“ gesetzt werden.

Statt eines eigenen Sichtbarmachens durch die (irgendwann angekommene) Klasse selbst, soll die Klasse gleich zu Beginn sichtbar gemacht werden, um sie zu bearbeiten. Deutlich wird dadurch auch, dass sich die Konstruktionen von objektiven Entwicklungslogiken von Klasse (zwischen Klassenlehrkraft A und B) zwar ähneln, indem bspw. davon ausgegangen wird, dass die neue weiterführende Schule für die Fünftklässler*innen sehr groß ist oder es eine Orientierungs- und Findungsphase neuer 5. Klassen gibt. Daraus werden aber durchaus konträre normative Schlussfolgerungen gezogen, die mit den normativen Vorstellungen von der Schulklasse als unterrichtsfunktionales Kollektiv (Klassenlehrkraft A, vgl. Abschnitt 3.3.1.1) oder sozialstiftendes Kollektiv (Klassenlehrkraft B, vgl. Abschnitte 3.3.1.2/3.3.1.3) korrespondieren.

Eine zweite Vorstellung ist die von der *Klasse als sich in einer ungewissen Zukunft konstitutiv Veränderndes*, welche im Vergleich zur ersten Vorstellung stärker durch Unsicherheit und Handlungsunfähigkeit der Lehrkräfte gekennzeichnet ist. Nachdem Klassenlehrkraft C bereits im Laufe des Interviews angedeutet hat, dass sie v. a. aufgrund von Schüler*innenfluktuationen unsicher mit der Klasse in die Zukunft blickt, zeigt sie zu Ende des Interviews auf die Frage antwortend, wo sie ihre Klasse am Ende des kommenden Schuljahres sieht und was sie hofft, was bis dahin passiert, mit einer längeren Sprechsequenz erneut eine Zukunftsperspektive auf:⁹⁹

ja also ich wie gesagt ich bin noch nicht so ich weiß tatsächlich gar nicht was passiert also wie viele mit wie vielen gehen wir weiter in klasse sieben in diesen ungewissen ja in dieser einstellung sind auch manche kinder weil die nicht wissen wie endet es tatsächlich die reise wo endet die reise jetzt hier oder nicht es ist so ein bisschen traurig irgendwie weil ich glaube schon wir müssen dass wir uns von einigen verabschieden werden und ja daher und was erwartet mich welche wie viele neue kommen dazu wie mit welcher klassenstärke geht es weiter mit welchem team ändert sich im team auch noch was oder nicht das ist dann immer so schulintern dieses personelle da kann man auch also ich würde mir schon wünschen dass man mit einem team die ganzen jahre irgendwie durchmarschiert das ist dann auch nicht immer gegeben also ich glaube es wird sich einiges ändern und ich glaube ja wir ich muss dann im neuen schuljahr theoretisch von neu von vorne beginnen und gucken wie sich die gruppe dann ja bildet für dieses eine jahr was ich die noch also die ich die noch habe also mehr habe ich die ja auch dann nicht mehr und irgendwie schade aber ich wollte auch unbedingt also es hat sich zwischendurch die gelegenheit gegeben für mich eine andere klasse zu übernehmen und diese klasse abzugeben und da habe ich aber gesagt auf gar keinen fall also da das bin ich den kindern schuldig ich muss die bis ende meiner tätigkeit als klassenlehrkraft gerade durch corona die haben schon sowieso viel mit sich zu tun und wenn klassenlehrerwechsel auch noch stattfindet das das möchte ich denen gar nicht antun

Die Sequenz ist gekennzeichnet durch eine zukünftige Unsicherheit, die in verschiedenen Begriffen wie „ungewissen“, „nicht wissen“, „einiges ändern“, „von vorne beginnen“ ihren Ausdruck findet und sich auf verschiedene Bereiche bezieht. So fokussiert die Lehrkraft zunächst auf mögliche Ab-/Zugänge von Schüler*innen in der Klasse und macht durch die Emotionalisierung des Wechsels einiger Kinder als „traurig“ eine vergangenheitsbezogene sowie eine zukunftsbezogene Perspektive auf, welche sich sowohl auf die Klasse bezieht als auch auf Wechsel von Fachlehrer*innen. Auffällig ist, dass sich mit dem Vergangenheitsbezug eine melancholische und persönliche Sichtweise andeutet, der eine als unsicher konstruierte Zukunft gegenübersteht. In diesem Rahmen zeigt sich, dass sich die Klassenlehrkraft als den Kontingenzen und Unsicherheiten machtlos bzw. passiv gegenüberstehende entwirft, was u. a. im „müssen“ des Abschiednehmens oder dem im Konjunktiv formulierten „wünschen“ eines kontinuierlichen Teams erkennbar wird. Tangiert werden hier institutionelle Aspekte, da die Lehrkraft bzgl. des Teams die schulorganisatorische Ebene („schulintern“) explizit adressiert. In der Zurückführung mangelnder Kontinuität auf institutionelle Zustände werden zwar Veränderungsmöglichkeiten nicht ausgeschlossen, der eigenen Positioniertheit stehen diese Zustände aber als gegeben gegenüber. Die Organisation des Teams wird als änderbar, aber nicht durch die Lehrkraft selbst änderbar konstruiert.

Die sich andeutende Unsicherheit verstärkt sich dann im Weiteren, wenn die Klassenlehrkraft davon spricht, im nächsten Schuljahr „neu von vorne“ zu beginnen und zu „gucken wie sich die gruppe dann ja bildet“. Das vorher explizierte Nichtwissen über das zu Erwartende wird hier einerseits ersetzt durch die konkrete Erwartung an einen Neuanfang, andererseits stellt diese Erwartung aber eine Klimax ausgehend von den dargestellten Wechseln und Diskontinuitäten dar. Dieser Neuanfang wird allerdings nicht als herzustellen und gestaltend potenziert, sondern sowohl als Zwang, der in der Notwendigkeit („ich muss“) eines Neuanfangs mit der Klasse im neuen Schuljahr seinen Ausdruck findet, als auch als

⁹⁹ Zitiert wird nur der erste Teil der Sequenz.

so seiend bzw. werdend konstruiert, indem sich die Gruppe von selbst neu konstituiert. Mit diesem Zwang und dieser Selbstkonstitution der Klasse einhergehend positioniert sich die Klassenlehrkraft tendenziell als außenstehend und beobachtend. Die sich bereits vorher andeutende Emotionalisierung wird schließlich weitergeführt, indem eine persönliche Bindung und Verantwortung gegenüber den Schüler*innen geschildert werden. Diese stehen im spannungsvollen Bezug zu einem angebotenen, aber abgelehnten Klassenwechsel sowie im Einklang mit der problematisierten personellen Diskontinuität in der Schule, indem eine affektive Bindung über (bzw. gegen) eine reine Klassenlehrkraftfunktionalität hinaus markiert wird. Diese wird gleichzeitig aber als schüler*innenbezogen – im Sinne eines Gefallentuns für die Schüler*innen – konstruiert. Anhand der funktionalen Legitimität eines Klassenaustausches als Klassenlehrkraft wird damit die persönlich motivierte, schüler*innenorientierte Affirmierung der Klasse verdeutlicht. Zugleich wird der Klassenlehrkrafttätigkeit ein zusätzlicher Sinn bzw. eine zusätzliche Bedeutung über organisatorische Funktionalität hinaus zugeschrieben, bei der ein Wechsel nicht als erklärungsbedürftig konstruiert wird. Vielmehr wird dessen Ausbleiben, als Abgrenzung zu einer funktionalen Perspektive, als Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Schüler*innen entworfen. Diese Schüler*innenorientierung wird umso mehr durch ein „schuldig“ Sein gegenüber der Klasse herausgestellt, dessen argumentative Grundlage – „durch corona“ – gerade nicht dem eigenen Handeln zuzuordnen ist. Damit wird eine spannungsbehaftete Parallelität zwischen Bindung und Veränderung, zwischen vergänglicher Gegenwart und Zukunft sowie zwischen Normativität und Faktizität deutlich, die zwischen den Äußerungen vollzogen wird und als solche bis zum Ende der Sequenz konfliktiv bleibt.

Die hier analysierte Vorstellung der sich in einer ungewissen Zukunft verändernden und neu zusammensetzenden Klasse findet sich auch in anderen Interviews. Bspw. thematisiert Klassenlehrkraft B den möglichen Abgang einiger Schüler*innen und hofft „erstmal“, „dass die Klasse als Klasse erhalten bleibt“. Diese Vorstellung verweist v. a. auf zwei Aspekte hinsichtlich der *Selbstpositionierungen der Lehrkräfte*, die sich hier äußern und auf die im Folgenden (s. u.) näher fokussiert wird: Zum einen lässt sich anknüpfend an die vorherig analysierte Sequenz vermuten, dass die Vorstellung einer so werdenden Schulklasse eine normative Ebene in Bezug auf Ziele, Programme u. a. potenziell überlagert. Indem bspw. Klassenlehrkraft C zunächst nicht darauf antwortet, wie sie sich die Klassenentwicklung erhofft, sondern eher darstellt, wie sie diese antizipiert, indem nicht eine sich bloß verändernde, sondern komplett neue Gruppe entworfen wird oder indem Klassenlehrkraft A von zwei von selbst ablaufenden Phasen ausgeht, entwerfen sich die Lehrkräfte nicht als die Klasse Gestaltende oder Herstellende, sondern sich an Entwicklungen Anzupassende, ohne dass die als gegeben konstruierten Prozesse Gegenstand von (De-)Legitimationen werden. Zum anderen stellt sich diese Konstruktion in der in diesem Abschnitt als Zweites analysierten Sequenz als spannungsbehaftet dar, indem sich Klassenlehrkraft C als an die Klasse Gebundene entwirft und diese Bindung als Stabiles gegenüber wahrgenommenen (institutionellen) Diskontinuitäten und Kontingenzen aufrechterhält. Paradoxerweise bringt sich die Lehrkraft auf diese Art und Weise auch dort hervor, wo die Klasse in der bisherigen Konstellation als nicht mehr existent vorgestellt wird. Im hier hervortretenden konfliktiven Zusammenhang zwischen Komplexitätsreduktion und -produktion, zwischen Bindung und Veränderung, deutet sich aber auch insofern ein gemeinsames Moment an, als Schüler*innen und Klassenlehrkraft als den Unsicherheiten und Veränderungen zusammen gegenüberstehend konstruiert werden.

Die hier hervortretende Positionierung der verantwortlichen und an die Klasse gebundenen Klassenlehrkraft lässt sich erweitern um explizite Selbstentwürfe und -positionierungen. Im Folgenden werden zwei konträr zueinanderstehende Selbstpositionierungen, die mit der Vorstellung von der Klasse als sich gemäß zeitlichen Logiken ‚Verhaltenes‘ korrespondieren, analysiert. In der ersten positioniert sich Klassenlehrkraft B als *auf die Klasse einflussnehmend und über diese (noch) verfügend*. Diese Positionierung ist zugleich aber vom Verhalten der Schüler*innen dependent und wird damit zusammenhängend sowohl als zu nutzend als auch als fragil konstruiert. Analysiert werden dazu zwei Sequenzen (1 & 2) von Klassenlehrkraft B, von denen die erste aus dem Gesprächszusammenhang über die Anfangsgestaltung der 5. Klasse und die zweite aus dem Ende des Interviews im Rahmen eines Sprechens über Selbstpositionierungen in der Klassengruppe und im Klassennetzwerk stammt.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Da die Sequenzen 1 und 2 im Interview in kurzer Aufeinanderfolge und thematisch eng miteinander verknüpft auftreten, werden sie hier direkt nacheinander zitiert.

Sequenz 1

ich mache es in bezug auf die jetzige klasse ich glaube dass ich dazu beigetragen habe dass ein klassenzusammenhalt entsteht dass ich und das ist mir dieses mal besonders aufgefallen das ist mir wahrscheinlich bei der ersten klasse gar nicht so aufgefallen weil ich da auch dieses klassenlehrerdasein ganz neu hatte dass ich halt bezugspunkt und ankerpunkt für die kinder bin und das gemeinsame der gemeinsame punkt aller kinder in der klasse und ich gebe halt die struktur für vieles vor ich gebe die regeln vor ich kontrolliere nicht das zusammenleben aber ich helfe ich lenke in dem zusammenleben und ich glaube dass ich als anker und moderationspunkt dazu beigetragen habe dass ein klassenzusammenhalt entsteht ich gebe ja natürlich auch in der anfangsphase vor wir machen jetzt kennlernspiele wir machen spiele für den zusammenhalt und nicht nur in der anfangsphase das muss man ja immer wieder machen das habe ich von meiner alten schule mitgenommen da habe ich ja gesagt es gab immer diese kennlernstage die in bezug auf zusammenhalt eine rolle gespielt haben und diese struktur gebe ich als klassenlehrkraft vor

Sequenz 2

beim netzwerk glaube ich dass ich eine ganz starke rolle einnehme weil ich so ein knotenpunkt bin über den vieles läuft zwischen den einzelnen gruppen in der klasse und ich glaube dass das in der fünf besonders stark ist und das ist immer so meine befürchtung wenn klassen älter werden dass das nachlässt und dass ich dann nicht mehr dieser knotenpunkt bin über den die gruppen einzelnen gruppen kommunizieren oder miteinander agieren und dass das wenn die älter werden immer weniger wird und das ist und ich hoffe dass ich es schaffe da irgendwie noch knotenpunkt zu bleiben aber ich glaube dass das schwieriger wird

Zu Beginn von Sequenz 1 stellt die Lehrkraft ihre Rolle als „bezugspunkt und ankerpunkt für die kinder“ dar. Dabei erfolgt zunächst eher ein objektiviertes, distanziertes Sprechen über die eigene Rolle im Sinne eines so seienden Sachverhaltes, dessen Erkenntnis nicht als selbstverständlich, sondern erst als allgemein durch Erfahrung im „klassenlehrerdasein“ zugänglich konstruiert wird. Aufgezeigt wird dabei ein wahrgenommenes Bedürfnis der Schüler*innen, zu Anfang der neuen Schulklasse Orientierung zu bekommen. Ausgehend von dieser gegebenen Bezugsrolle fokussiert die Lehrkraft dann auf ihr aktives Handeln gegenüber der Klasse, indem sie sich als für alle Schüler*innen und das „zusammenleben“ relevant, aber dieses zugleich nicht kontrollierend entwirft. Damit zeigt sich ein Zusammenhang auf zwischen der als faktisch gesetzten schüler*innenseitigen Orientierung an der Klassenlehrkraft und dem dadurch eher als reaktiv konstruierten eigenen Sicherheitgeben als „anker“ und „struktur“ für die Schüler*innen in Interaktionen und Beziehungen der gesamten Klasse über Unterricht hinaus, der ausgehend von einem wahrgenommenen Zustand der Klasse Erfordernisse, aber auch Möglichkeiten des Handelns von Lehrer*innen andeutet. Indem dieses potenziell vakant ist, weil es durch die Orientierung der Schüler*innen bedingt ist, deutet sich die ausbleibende Kontrolle dementsprechend nicht nur als etwas nicht Wünschenswertes, sondern auch als nicht Mögliches an; dies konkretisiert sich in der zweiten Sequenz (s. u.).

Indem im Weiteren (von Sequenz 1) die vollzogene Selbstpositionierung als die Entstehung eines Klassenzusammenhaltes begünstigend dargestellt wird und dieser anschließend durch den Bezug aufs Kennenlernen und auf die Anfangsgestaltung temporalisiert wird, erfolgt eine über reine Reaktivität gegenüber Schüler*innenbedürfnissen hinausgehende Potenzialitätskonstruktion, die auf einen Bezug zwischen objektivierenden und normativen Vorstellungen verweist: Die zunächst als gegeben konstruierte schüler*innenseitige Perspektive auf die Klassenlehrkraft wird als begünstigend für einen Klassenzusammenhalt zu Anfang der Klassenkonstitution bewertet. Indem aber gleichzeitig darauf verwiesen wird, dass die dort angeführten Aktivitäten „immer wieder“ ausgeführt werden müssten, tritt nicht nur ein kontinuierliches Handlungserfordernis zur Reproduktion des Klassenzusammenhalts hervor, sondern auch die Rolle der Klassenlehrkraft selbst deutet sich angesichts der aufgezeigten Verknüpfung als zu restabilisierend an.

Die sich andeutenden Zusammenhänge zwischen der Realitätskonstruktion von der Klasse und Möglichkeiten ihrer Gestaltung sowie die daraus resultierende (zeitliche) Vakanz werden in Sequenz 2 näher expliziert. Wie im ersten Abschnitt wird die Rolle als „knotenpunkt“ zunächst als ‚so seiend‘ dargestellt, gleichzeitig wird mit dem Begriff aber weniger eine aktive Führungsrolle als eine koordinierende Rolle angedeutet, deren Funktionalität sich aus dem Verhalten der Schüler*innen ergibt. Das partikulare Potenzial, das sich mit den von der Lehrkraft thematisierten „einzelnen gruppen“ andeutet und einem affirmativ besetzten Klassenzusammenhalt spannungsbehaftet gegenübersteht, wird dann als sich im zeitlichen Verlauf verstärkend vorgestellt, indem die Aufrechterhaltung einer koordinierenden, stabilen Positioniertheit „schwieriger wird“.

Damit wird zum einen deutlich, dass von nicht kontrollierbaren und überschaubaren Eigendynamiken sowie Partikularisierungen der Klasse ausgegangen wird, die nicht nur die eigene Rolle in der Klasse, sondern auch die damit verknüpften und autorisierten normativen Vorstellungen (s. Abschnitt 3.3.1.2) beeinflussen und beeinträchtigen könnten. Dabei wird die negative Markierung dieser Eigendynamik allerdings nicht näher begründet. Zum anderen wird damit ex negativo die (zeitliche, positionale) Exklusivität des zuvor aufgezeigten Möglichkeitsraums als Klassenlehrkraft zu Beginn der Klassenkonstitution verdeutlicht. Die zu Beginn wahrgenommene und gewollte Führungsrolle, die hier durch die Rolle als Mediator*in temporalisiert wird, wird damit als sich mit der Zeit nicht selbsterhaltend vorgestellt. Die eingangs anhand von Schüler*innenbedürfnissen legitimierte Selbstautorisierung wird so nicht nur als möglich, sondern auch als ‚noch‘ möglich aktualisiert, wodurch die Relevanz von normativen Vorstellungen, die von Beginn an in der schulischen Praxis ausgestaltet werden, plausibel gemacht wird. Ausgehend von der Analyse der beiden Sequenzen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten innerhalb des Interviews erhoben wurden, zeigt sich damit eine unterschiedlich markierte und relationierte, aber kontinuierliche Vakanz der eigenen Positioniertheit zwischen Gegenwart und Zukunft, bei der ausgehend von wahrgenommenen, aber sich künftig verändernden Schüler*innenpositionierungen und -entwürfen zwar Führung und damit Gestaltung anhand gegebener Schüler*innenbedürfnisse legitimiert und als realisierbar plausibel gemacht werden, aber zugleich fragil bleiben. Fragilität konstituiert und destabilisiert damit zugleich die normativen Entwürfe.

Eine zweite konträre Positionierung, die durch ein Erfordernis von *Distanz gegenüber den Schüler*innen* gekennzeichnet ist, findet sich in einer Gesprächssequenz mit Klassenlehrkraft A, die auf die Frage, wieviel Einfluss sie sich auf die Entwicklung der Klasse zuschreiben würde, antwortet:

in prozent oder.. ja schon einen großen ich glaube das hängt damit zusammen dass sie von der grundschule noch eine sehr eine sehr starke dominanz der klassenleitungen gewohnt sind das hat dann glaube ich eher oder oft was ein bisschen mütterliches weil es sind oft auch frauen und das ist dann schon viel erzieher erzieherinnenarbeit auch in der grundschule und das sind sie noch so gewohnt und da muss man sie auch ein bisschen von lösen also das wollen wir ja jetzt nicht dass sie das bis zum abitur beibehalten werden sie auch nicht aber das ist noch so ein bisschen das das setting in das man da reinkommt also man merkt schon dass wir in der klasse ganz wichtige figuren für die sind

In der Sequenz begründet die Lehrkraft ihre Einschätzung eines großen lehrer*innenseitigen Einflusses anhand einer Gegenüberstellung von Grundschule und weiterführender Schule, hier dem Gymnasium. Diese Gegenüberstellung wird als spannungsgeladen konstruiert, da die angenommene „dominanz“ der Klassenleitungen in der Grundschule zum einen tendenziell pejorativ besetzt wird, indem die Klassenlehrer*innentätigkeit dort als etwas „mütterliches“ und als „erzieherinnenarbeit“ charakterisiert wird, und zum anderen als nicht den Erfordernissen des Gymnasiums („abitur“) entsprechend markiert wird. So müsse man die Schüler*innen von einer engen lehrer*innenorientierten Beziehungsförmigkeit „auch ein bisschen“ lösen. In der Aussage, die Schüler*innen seien „mütterliches“ und Erziehungsarbeit gewohnt, tritt dabei eine dem eigenen Klassenlehrkrafttätigkeitsverständnis konträr gegenüberstehende Ausgestaltung der Klassenlehrkrafttätigkeit in der Grundschule hervor, die weniger durch fachliche Vermittlung und Leistungserwartungen an ‚Schüler*innen‘, als durch emotionale und erzieherische Unterstützung der Entwicklung von heranwachsenden ‚Kindern‘ gekennzeichnet ist. Diese hervortretende Vorstellung eines eher erzieherischen Beziehungsverhältnisses zwischen Klassenlehrkraft und ‚Kindern‘ in der Grundschule wird dann der eigenen Stellung als Klassenlehrkraft gegenübergestellt, indem die Dominanzorientierung der ‚Schüler*innen‘ nicht als Gestaltungsmöglichkeit, sondern als Bearbeitungserfordernis vor dem Hintergrund einer noch nicht erwarteten, aber zu erwartenden sozialisatorischen Rollenförmigkeit als ‚Schüler*in‘ konstruiert wird. Erkennbar wird damit eine Gegenüberstellung von erzieherischen und sozialisatorischen, unterrichtsbezogenen Normen von Beziehungsförmigkeit zwischen Lehrkraft und Schüler*in.

Indem ein Unwille eines Beibehaltens dieser schüler*innenseitigen Orientierung bis zum „abitur“ erklärt wird, deutet sich zum einen eine zukunftsgerichtete leistungs- und qualifikationsbezogene Perspektive an, die verstanden wird als etwas, das durch ein Kollektiv der Lehrer*innen repräsentiert wird, und mittels zukunftsbezogener Anforderungen die Abgrenzung vom vergangenheitsbezogenen Grundschulverhalten legitimiert. Zum anderen wird mit dem lehrer*innenseitigen Eintritt in „das Setting“ eine Perspektive erkennbar, wonach die 5. Klasse kein reiner Neuanfang ist, sondern die neu sich konstituierende Klasse bestehende, zu ‚dekonstruierende‘ Beziehungsmuster aufweist. Insgesamt wird der Klasse damit generell eine (zeitliche) Logik zugeschrieben, die auf Beziehungsverhältnissen in der Grundschule

zurückgeführt wird und reaktive Selbstpositionierungsmöglichkeiten für die Lehrkraft am Gymnasium eröffnet. Korrespondierend mit der unterrichtsfunktionalen Vorstellung (Abschnitt 3.3.1.1) deutet sich v. a. mit der zeitlichen Perspektive auf das Abitur zwar das Ziel einer schüler*innenseitigen Eigenständigkeit an. Diese wird jedoch nicht als Gegenstand einer kollektiven Gestaltung der Klasse, sondern eher als Distanzierungserfordernis hervorgebracht, das vor dem Hintergrund unterrichtsbezogener, sozialisatorischer Normen auf ein (zu transformierendes) Beziehungsverhältnis zwischen Klassenlehrkraft und Schüler*innen abzielt.

In einem *Zwischenresümee* kann festgehalten werden, dass die hier analysierte Figur der sich verändernden Schulklasse in Abgrenzung und Spannung zu normativen Vorstellungen auf eine Realitätskonstruktion verweist, der der Zusammenhang von Gegenwart und Zukunft inhärent ist. Dieser Zusammenhang wird überwiegend nicht als offen und gestaltbar, sondern als gegeben und definitiv bestimmt. So zeigt sich immer wieder, dass die Klassenlehrkräfte von zukünftigen Kontingenzen und Komplexitäten z. B. in Bezug auf eine neu zusammensetzende Gruppe, Eigendynamiken der Klassen oder Grenzen austestendes Verhalten ausgehen, die der gegenwartsbezogenen, eher komplexitätsreduzierenden Perspektive gegenüberstehen. Während diese Perspektive durch Bindung, „zahme“ Schüler*innen und Führungsmöglichkeiten gekennzeichnet ist, entwerfen sich die Klassenlehrkräfte im Zuge der zukünftigen Komplexitäten und Kontingenzen z. T. als vorher Involvierte in sozialen Prozessen der Klasse, aber nicht (mehr) über diese Verfügende. Indem die Entwicklung der Klasse als allgemein ablaufender Prozess und/oder nicht Beeinflussbares ‚entnormativiert‘ wird, wird zudem nicht nur die Machtbarkeit, sondern auch die Verantwortung der Klassenlehrkraft gegenüber der Entwicklung der Klasse reduziert.

Dabei entwerfen und positionieren sich die Klassenlehrkräfte äußerst heterogen zur Schulklasse, abhängig davon, welche Normen zwischen lehrer*innenseitiger Verantwortung bzw. Führung und schüler*innenseitiger Eigenständigkeit sich andeuten und aufgerufen werden. Während bspw. die Klassenlehrkräfte B und C mit der Vorstellung einer Abnahme bzw. Auflösung von Nähe und Einfluss eine (normative, affektive) Aufwertung der gegenwärtigen Klassenlehrkrafttätigkeit und ihrer Potenzialität vollziehen, bspw. indem sie eine besondere Bindung in der Beziehung zwischen Klassenlehrkraft und Schüler*innen oder die Herstellungsmöglichkeit eines Klassenzusammenhalts relevant machen, sind die zeitlichen Prozesse bei Klassenlehrkraft A eher Ausgangspunkt für sozialisatorisch-unterrichtlich begründete Distanzierungserfordernisse in der Beziehung von Schüler*innen und Klassenlehrkraft.

Im Sprechen über die ‚gegebenen‘ zeitlichen Entwicklungen äußern sich zudem immer alternative Bewertungen, wie besonders anhand der geteilten Wahrnehmung der Klassenlehrkräfte A und B deutlich wird, Schüler*innen hätten zunächst nach dem Schulübergang ein Orientierungsbedürfnis. Davon ausgehend entwerfen die beiden ihre Rolle aber konträr zueinander, was auf einen Zusammenhang zu den oben analysierten normativen Vorstellungen schließen lässt (s. Abschnitt 3.3.1): Die Konstruktion der Nähe-Orientierung als Möglichkeit bei Klassenlehrkraft B korrespondiert mit normativen Vorstellungen pädagogisch-sozialstiftender Gestaltung, die bei Lehrkraft B anhand der Figur der sich akzeptierenden, nicht ausschließenden Pluralität analysiert wurden (s. Abschnitt 3.3.1.2). Die Konstruktion des Distanzierungserfordernisses bei Klassenlehrkraft A korrespondiert mit normativen Vorstellungen einer unterrichts- und leistungsfunktionalen Klasse, wie sie im Abschnitt 3.3.1.1 rekonstruiert wurden. Aus der geteilten Wahrnehmung einer Entwicklung der Schulklasse, die als unabhängig vom Lehrkraft Handeln gesetzt wird, ergeben sich damit unterschiedliche Normativierungen und Selbstpositionierungen, die mit den explizierten normativen Vorstellungen korrespondieren.

3.3.3 Zwischenbilanz

Ohne an dieser Stelle die einzelnen Analyseergebnisse des alltagsbasierten Diskurses zusammenzutragen zu wollen, wird im Folgenden zunächst knapp darauf eingegangen, welche Schlussfolgerungen sich hinsichtlich der beiden Vorstellungsformen – den objektivierenden und normativen Vorstellungen – ziehen lassen. Anschließend werden diese in Bezug zueinander gesetzt, wobei zunächst ein konfliktives Verhältnis herausgearbeitet wird, für dessen Auftreten und Bestehen anschließend versucht wird, Erklärungsansätze zu skizzieren. Schließlich wird auch im Sinne eines Ausblicks darüber reflektiert, welche möglichen Aspekte mit den herausgearbeiteten Vorstellungen und ihren Kontrasten zusammenhängen könnten.

Hinsichtlich der *normativen Vorstellungen* kann zunächst grundsätzlich konstatiert werden, dass in allen drei Figuren – der ‚unterrichtsfunktionalen Schulklasse‘, der ‚sich akzeptierenden, nicht ausschließenden

Pluralität‘, der ‚sich selbst affirmierenden Schulklasse‘ – Ziele mit der Klasse hervortreten, diese nicht nur als eine Ansammlung einzelner Schüler*innen zu unterrichten, sondern als eine durch gemeinsame Normen und/oder Beziehungsverhältnisse gekennzeichnete Sozialförmigkeit herzustellen, in und zu der sich die Lehrkräfte unterschiedlich (auch gegenüber anderen Akteuren) positionieren. Zwar wird eine Heterogenität der Vorstellungen und ihrer Ziele sowie Normen insbesondere hinsichtlich eines Fokusses auf eine (funktionale) Unterrichts- oder eine (relevant gesetzte bzw. affirmierte) Beziehungsordnung deutlich (s. Genealogie in Abschnitt 3.3.1.4). Dementsprechend variiert auch das zugeschriebene Sinn- und Kohäsionspotenzial der Schulklasse. Grundsätzlich kann aber resümiert werden, dass die Klasse auf Basis von nach Innen gerichteten Entwürfen zu etwas vereinheitlicht wird (vgl. auch Gertenbach et al. 2010). D. h. die Vorstellungen zielen nicht auf Abgrenzung nach außen ab, wie es in der Forschung bei Schüler*innen empirisch rekonstruiert wurde (vgl. Kelle 1997; Krieger 2003; Markert 2007), sondern auf eine Stiftung von Kollektivität in der Klasse. Klassenlehrkräfte setzen dabei vor dem Hintergrund ihrer Positioniertheit weitgehend die Legitimität der Autorisierung zu normativen Erwartungen und Gestaltungen, die als ‚eigene‘ präsentiert werden und nicht bspw. als die der Kolleg*innen oder Schule, gegenüber der Klasse voraus. Gleichzeitig werden Autorisierungen aber auch zum Gegenstand von normativen Vorstellungen selbst, besonders dann, wenn die Schüler*innenakzeptanz der (als grundsätzlich legitim vorausgesetzten) Autorisierungen als in der schulalltäglichen Praxis nicht selbstverständlich geltend oder als (künftig) fragil relevant gemacht wird.

Die Schulklasse in der normativen Vorstellung ist als solche aber erst herstellungs- und entwicklungsbedürftig, wie besonders anhand des Sprechens der Klassenlehrkräfte über die Anfangsgestaltung der Schulklassen deutlich wird. Den Vorstellungen ist damit ein zeitliches Moment inhärent, das Differenzen zwischen normativen Vorstellungen und ihren Vollzug markiert und das auf Zukunft ausrichtet. Darüber hinaus treten im Sprechen über die Realisierung der Vorstellungen immer wieder verschiedene Räume in Form von Unterrichtlichem, Außerunterrichtlichem und Außerschulischem auf. Mit den jeweiligen variierenden zeitlichen und räumlichen Rahmungen korrespondierend sind verschiedene Äußerungen der normativen Vorstellungen erkennbar, die auf einen verknüpfenden Zusammenhang zwischen (intentionaler) Herstellung, (Re-)Stabilisierung und verschiedenen (kognitiven und normativen) Erwartungsräumen verweisen. Diesem liegt wiederum ein Verständnis von der Klasse zugrunde, bei dem die Konstitution einer Sozialförmigkeit der Klasse, die über reine Individuenansammlung und partikulare Gruppenbildung hinausgeht, sich nicht unabhängig vom Lehrkraft Handeln vollzieht und nicht nach nur eigenen Logiken vollziehen soll. Demnach legitimieren sich die Klassenlehrkräfte dazu, die Klasse zu etwas zu machen, zugleich variieren die Positionierungen in bzw. zu der Schulklasse ebenso wie deren damit verknüpfte (nicht) herzustellende Sozialförmigkeit.

Objektivierenden Vorstellungen ist ebenso erstens eine zeitliche Dimension inhärent. Sowohl der Veränderung als auch der (diskursiven) Herausbildung einer ‚Problembehaftung‘ der Schulklasse liegt die Vorstellung zugrunde, dass die Schulklasse sich gemäß bestimmten Logiken verhält oder diese selbst in ihrer ‚Eigenheit‘ hervorbringt. Beides ließe sich insofern als zusammenhängend vermuten, als die Schulklasse zu Beginn ihrer Konstitution anders wahrgenommen wird. Dies wird erkennbar am anfänglichen lehrer*innenseitigen Überblickverschaffen sowie an einem Schüler*innen zugeschriebenen zurückhaltenden Anfangsverhalten (s. Abschnitt 3.3.2.2). Das Negativ-Image scheint sich erst im Laufe verschiedener Interaktionsformen herauszubilden, was auch mit einer sich verändernden und steigenden Erwartungshaltung gegenüber der Schulklasse seitens der Lehrkräfte zusammenhängen könnte.

Zweitens wird in beiden Figuren die Schulklasse damit als etwas entworfen, das sich aufgrund von Eigenlogiken oder weiteren ‚externen‘ Faktoren sowie Eigendynamiken kaum oder schwer beeinflussen lässt. Insofern heterogene Relevanzsetzungen von einer schüler*innenseitigen Sozialförmigkeit rekonstruiert wurden (s. Abschnitt 3.3.1.4), wird auch erkennbar, dass diese Eigenlogiken unterschiedlich bewertet, funktionalisiert und hervorgebracht werden. Relationierungen von normativen und objektivierenden Vorstellungen sind daher nicht nur innerhalb der jeweiligen Sequenzen, sondern auch zwischen diesen zu vollziehen.

Hinsichtlich des *Zusammenhangs zwischen normativen und objektivierenden Vorstellungen* zeigt sich, dass sich beide wie erwartbar nicht separat voneinander vollziehen. Durch die heuristische Differenzierung der Vorstellungen wird analytisch deutlich, dass Konstruktionen von Objektivität sowohl eine konstitutive als auch plausibilisierende Funktion für normative Vorstellungen einnehmen, wie v. a. in der Vorstellung der sich akzeptierenden Klasse (s. Abschnitt 3.3.1.2) deutlich wurde. In den objektivierenden Vorstellungen (s. Abschnitt 3.3.2) äußern sich wiederum normative Vorstellungen, bspw. von einer erwünschten Klasse oder in heterogenen Möglichkeits- und Faktizitätskonstruktionen der Veränderung. Setzt man die

Vorstellungsformen in Bezug zueinander, treten diese allerdings durch die Konfigurationen verschiedener Aspekte als spannungsgeladen oder sogar konfliktiv hervor. Dies soll im Folgenden anhand von vier Relationen knapp plausibilisiert werden.

Erstens stehen die unter den Vorstellungen subsumierten Figuren auf der Ebene der Gegenstandskonstruktion in Spannung zueinander, da mit den Problematisierungen der Schulklassen (s. Abschnitt 3.3.3.1), die sich sowohl auf die Sozialförmigkeit als auch auf die Unterrichtsfunktionalität beziehen, ein Entwurf von Klasse hervortritt, der den normativen Vorstellungen von einer dezidiert nicht-exkludierenden oder lernfunktionalen Ordnung entgegensteht. Die sich verändernde Klasse (s. Abschnitt 3.3.2.2) gerät v. a. dort in Gegensatz zu normativen Vorstellungen, wo davon ausgegangen wird, dass die Klasse durch Wechsel nicht mehr in der ursprünglichen Form existieren wird oder sich partikuläre Gruppen bilden, die einem Zusammenhalt entgegenstehen. Indem in beiden Fällen die Schulklasse in ihrer Gesamtheit Gegenstand grundlegender Probleme und Veränderungen ist, lässt sich die Spannung zu normativen Vorstellungen nicht einfach in Form von Legitimationsfunktionen oder bloßen Sinnüberschüssen potenzieren.

Zweitens wird somit die Spannung durch die Konstruktionsqualität der Vorstellungen konfliktiv, die sich gewissermaßen als ‚fix‘ und veränderungsresistent darstellen. So werden einerseits die normativen Vorstellungen an zahlreichen Stellen als irreduzibel und von prioritärer Bedeutung zum grundlegenden Prinzip erhoben. Dies gilt besonders für die Figuren der unterrichtsfunktionalen Klasse sowie sich akzeptierenden, nicht ausschließenden Pluralität (s. Abschnitte 3.3.1.1/3.3.1.2), in denen der Anspruch erhoben wird, Normen von grundlegender Bedeutung zu ‚implementieren‘. Die objektivierenden Vorstellungen auf der anderen Seite werden an zahlreichen Stellen ‚ontologisiert‘ und in ihren Eigendynamiken der Partikularisierung und problembehafteten Identitätskonstruktion sowie in ihren Eigenlogiken in Bezug auf die zeitliche Struktur als nicht bzw. kaum beeinflussbar konstruiert. Normative Vorstellungen überwinden den ‚Ist‘-Zustand, objektivierende Vorstellungen ontologisieren ihn. Demnach ließe sich trotz der Kontrafaktizität normativer Vorstellungen von einer Spannung ausgehen, die ihre Konstitution tangiert.

Drittens kann davon ausgehend ein Spannungsverhältnis hinsichtlich des positionalen Aspekts identifiziert werden. Zwar entwerfen sich die Klassenlehrkräfte sehr heterogen und zugleich ambivalent bspw. durch Selbstpositionierungen in einem Klassen-Wir, aber gleichzeitige asymmetrische Selbstautorisierungen zur Herstellung und Erwartung von Normen. Dies vollzieht sich aber nicht bloß kontingent, sondern Vorstellungen und Subjektpositionierungen korrespondieren miteinander (vgl. Zwischenresümee in Abschnitt 3.3.2.2). Sie gehen allerdings nicht ineinander auf, da sie sich nicht (nur) ‚konvergent‘ zueinander verhalten, sondern auch jeweils eigenen (Diskurs-)Logiken entsprechen. So werden bspw. im Sprechen über Schulklassen andere Vorstellungen über (eigene) Subjektpositionierungen hervorgebracht als im fokussierten Sprechen über (eigene) Subjektpositionierungen. Den oben beschriebenen Logiken der Vorstellungen entsprechend, lassen sich allerdings insofern analoge Muster identifizieren, als sich die Lehrkräfte grundsätzlich im Rahmen normativer Vorstellungen als aktive Gestalter*innen entwerfen, im Zuge objektivierender Vorstellungen dagegen passive oder reaktive Entwürfe (implizit) hervortreten. Während die Schulklasse in den normativen Vorstellungen zu Gegenständen subjektiv-normativer Bearbeitungen gemacht wird, wird sie in den objektivierenden Vorstellungen als gegeben objektiviert.

Viertens entsteht eine Spannung durch die zeitliche Dimension. Den normativen Vorstellungen liegen Entwürfe von der Klasse zugrunde, nach denen sowohl die vorgestellte Sozialförmigkeit der Klasse bspw. in Form einer ‚wachsenden Gemeinschaft‘ als auch eine Selbstläufigkeit dieser erst mit der Zeit entsteht. Die Entwürfe in den objektivierenden Vorstellungen verweisen ebenfalls auf eine zeitliche Konstitution, indem die Veränderungen in der Zukunft oder das Image der Klasse durch andere Akteure im Laufe der Zeit entstehen. Paradoxerweise werden die normativen Vorstellungen damit besonders dann relevant und notwendig, wenn über die Klasse gemäß den Komplexitäten nur noch begrenzt verfügt werden kann.

Im Folgenden soll das hier aufgezeigte Verhältnis zwischen normativen und objektivierenden Vorstellungen hinsichtlich Auftretens und möglicher Verflechtungen in Ansätzen versucht werden zu erklären. Auffällig ist zunächst, dass die beiden Vorstellungsformen zwar miteinander zusammenhängen, die unter ihnen subsumierten Figuren werden aber überwiegend separat voneinander und sich nicht tangierend im Sprechen vollzogen. Demnach gibt es ein Sprechen über Gestaltungsziele und eines über gegebene Zustände. So sind die objektivierenden Vorstellungen von der jeweiligen konkreten Klasse weder Ausgangspunkt noch Störungsfaktor für normative Vorstellungen. Dies könnte auch mit verschiedenen (Interview-)Situationen eines Sprechens zum einen über grundsätzliche Ziele mit der Schulklasse, zum

anderen über das konkrete Verhalten der Schüler*innen der Klasse sowie verschiedene zeitliche Phasen zusammenhängen.

Davon ausgehend, dass man sich (angesichts von Kontingenzen und Komplexitäten) eigene normative Zielsetzungen ‚leisten‘ können muss, fällt jedenfalls auf, dass in Bezug auf die Frageimpulse allgemeinere normative Zielvorstellungen mit der Klasse v. a. hinsichtlich der Anfangsgestaltung expliziert werden, bei der eine bestimmte Herstellungsphase von Gemeinsamkeit in Form von Kennlernzeiten, gemeinsamen Aktivitäten und außerfachlichen Begegnungen auftritt. Dabei deutet sich in den analysierten Passagen an, dass diese Phase durch eine stärkere (zugeschriebene) Formbarkeit der Klassen(-konstitution) und Ermöglichung pädagogischer (außerfachlicher/-schulalltäglicher) Gestaltungsziele gekennzeichnet ist sowie daran anknüpfend durch bestimmte Zugeständnisse an das Verhalten der Schüler*innen und durch Handlungserfordernisse in der eigenen Klassenlehrer*innentätigkeit. Eine solche Phase würde mit beobachteten „Praktiken der Einsozialisation“ (Zaborowski 2011: 176) in der 5. Klasse, die von Leistungs- und Bewertungspraktiken versucht werden zu separieren (vgl. ebd.), korrespondieren. Sie zeigt sich allerdings nur in Ansätzen. Während die unter den normativen Vorstellungen subsumierten Figuren quasi autonom von Seiten der Lehrkräfte formuliert werden und damit als ‚eigene‘ Setzungen erscheinen, treten die objektivierenden Vorstellungen zudem tendenziell heteronom auf. Besonders bei der Problematisierung der Schulklassen wird demgegenüber eine Pluralisierung der Akteure erkennbar, indem insbesondere Kolleg*innen und Eltern an den Problemen und deren Bearbeitungen beteiligt gemacht werden. Zudem grenzen sich die Lehrkräfte auch von einer Verantwortung gegenüber bestimmten Problemen ab. Zu vermuten ist daher ein Zusammenhang zwischen Einheitsvorstellungen von Klasse, die mit den normativen Vorstellungen einhergehen, und normativ störenden Prozessen, deren Bearbeitung und Zustand ausdifferenziert und damit von der affizierten Normativität der Klasseneinheit gelöst wird.

Diesen Aspekt ergänzend wäre zudem zu überlegen, inwiefern sich die oben dargestellte Spannung durch ihre Zuspitzung erklären ließe. Auffällig ist nämlich, dass die Lehrkräfte entsprechend der Genealogie (s. Abschnitt 3.3.1.4) mit den höchsten normativen Vorstellungen auch die Eigendynamiken und Problematisierungen dezidiert explizit machen. So ist es paradox, dass es die Klassenlehrkräfte B und C als Lehrkräfte von Gesamtschulklassen sind, in denen sich eine häufige Veränderung der Klassenzusammensetzung vermuten lässt (vgl. auch Helsper 2006: 295), die bspw. im Unterschied zur gymnasialen Klassenlehrkraft A (in Abschnitt 3.3.1.1) starke zukünftige Veränderungen in der Klassenzusammensetzung erwarten. Angesichts dieser Veränderungen, die sich als konfliktiv bzgl. normativer Bindungen in der Klasse vermuten lassen (vgl. auch Helsper 2006.: 296), hoffen die Klassenlehrkräfte B und C, dass die Klasse erhalten bleibt, oder erwarten, dass sich eine neue Klassengruppe bildet, dennoch werden aber der Genealogie (Abschnitt 3.3.1.4) entsprechend ‚hohe‘ normative Vorstellungen hervorgebracht (in den Abschnitten 3.3.1.2/3.3.1.3). Im Hinblick auf mögliche weitere Forschung lassen sich hier zwei Perspektiven zur Plausibilisierung des beschriebenen Zusammenhangs zwischen normativen und objektivierenden Vorstellungen aufzeigen: Zum einen könnte entsprechend eines kontingenzbewussten Verständnisses (s. Abschnitt 1.2) angeführt werden, dass hohe normative Vorstellungen Ausweis ihrer eigenen Fragilität sein könnten. Weniger erfahrene oder antizipierte ‚Störungen‘ veranlassen dementsprechend zu weniger Explikation und Initiierungen von (eigenen) normativen Vorstellungen. Zum anderen ließe sich vermuten, dass diese wahrgenommenen Schwierigkeiten über Unterrichtsfunktionalität hinaus aber auch besonders dann als relevant erlebt werden, wenn normative Vorstellungen von der Klasse als affirmiertes Beziehungskonstrukt bestehen. Fragilität könnte dementsprechend als etwas verstanden werden, dass sowohl durch (höhere) normative Vorstellungen von Beziehungsförmigkeit hervorgebracht wird als auch diese rekonstituiert.

An diese Überlegung anknüpfend lässt sich schließlich ausblickhaft darüber reflektieren, welche weiteren *Aspekte zusätzlich im Zusammenhang mit den normativen Vorstellungen* stehen könnten. Zunächst wäre im Anschluss an die vorherige Erörterung zu fragen, inwiefern das gemeinsame Auftreten von Fragilität und Höhe der normativen Vorstellung mit der Schulform oder der Schulkultur zusammenhängen könnte. Klare Zusammenhänge oder Kontraste tun sich hier allerdings weniger auf.¹⁰¹ Plausibler

¹⁰¹ Zusammenhänge deuten sich hier nur vereinzelt und lose an. Versucht man mögliche Zusammenhänge auszumachen, so treten in den Interviews mit den Gymnasiallehrkräften v. a. hinsichtlich der Zukunftsperspektiven tendenziell wiederkehrend Leistungsziele und -perspektiven hervor. Die Fragilität, die sich bei den Klassenlehrkräften in den Gesamtschulklassen auftut, ließe sich in Zusammenhang mit der Schulform stellen, in der sich zum einen gegenüber dem Gymnasium leistungsheterogenere Klassen vermuten lassen – und damit möglicherweise auch häufigere Schüler*innenwechsel – und zum anderen stärkere Fokussierungen auf ‚soziale‘ Aspekte.

erscheint es dagegen, von persönlichen, erfahrungsbasierten Relevanzsetzungen der Klassenlehrkräfte auszugehen. Diese treten v. a. bei der Anfangsgestaltung der Klassen auf und dabei tendenziell unabhängig von den Eindrücken der jeweiligen Klasse und ihren Schüler*innen. „Voraussetzungserkundungen“ (Leditzky 2018) werden in Kontrast zu den objektivierenden Vorstellungen nur vereinzelt explizit gemacht. Das bedeutet zwar nicht, dass sich die normativen Vorstellungen nicht in Ausrichtung und Interdependenz mit der Alltagspraxis konstituieren. In ihrer Distanzierung von der Alltagspraxis könnten sie aber Ressourcen generieren, um die Schulklasse sowohl über ihre gegenwärtige Sozialität hinaus zu ‚formen‘ als auch diese dann aufrechtzuerhalten, wenn sie sich als gegenüber diesen Aktivitäten vermeintlich entziehend darstellt.

4 Fazit

In diesem Fazit, das die vorliegende Studie abschließt, werden die drei analysierten Diskurse – der wissenschaftliche Spezial-, programmatische Inter- und alltagsbasierte situative Diskurs – zunächst anhand bestimmter Analyseaspekte in Verhältnis zueinander gesetzt, um Gemeinsamkeiten, Spannungen und Auslassungen herauszuarbeiten (Abschnitt 4.1). Im Anschluss daran folgt ein Ausblick (Abschnitt 4.2), in dem Perspektiven für mögliche zukünftige Forschung zu normativen Vorstellungen von Schulklassen aufgezeigt werden.

4.1 Die Diskurse im Verhältnis zueinander

An dieser Stelle werden die Diskurse hinsichtlich Gemeinsamkeiten, Unterschieden, Spannungsverhältnissen und Auslassungen in Bezug zueinander gesetzt. Dazu erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Inter- und situativen Diskurs, da beide auf die Vermittlung von Erfahrungen und Wissen innerhalb der Profession abzielen. Anschließend erfolgt eine Bezugnahme auf den Spezialdiskurs. Die folgende Inbezugsetzung des Inter- und situativen Diskurses wird auf drei Ebenen ausdifferenziert: eine der allgemeinen Reflexion über die Vorstellungen, einer figurativen und einer begrifflichen, von denen sich die ersten beiden auf gegenstandsbezogene und semantische Aspekte beziehen und die letzte auf paradigmatische (vgl. Schneider 2002).

Im programmatischen und alltagsbasierten Diskurs wurden an zahlreichen Stellen *Vorstellungen* davon, wie die Klasse sein bzw. werden soll, expliziert und fokussiert. Diese Explizitheit basiert auf und vollzieht sich in drei verschiedenen (impliziten) Vorstellungen: Erstens entwickelt sich die Klasse ‚nicht von allein‘ gemäß der normativen Vorstellung, zweitens wird eine der normativen Vorstellung entsprechende Entwicklung aber als ‚möglich‘ und drittens als (pädagogisch, unterrichtsbezogen) ‚erforderlich‘ und/oder ‚wünschenswert‘ konstruiert. Anknüpfend an die theoretischen Überlegungen (s. Abschnitt 1.2) ist Kontingenz damit den Normativierungen von Schulklassen inhärent. Die drei Aspekte können dabei als funktional für die Explizitheit und Ingeltungsetzung der normativen Vorstellungen in beiden Diskursen verstanden werden und realisieren sich unterschiedlich in den jeweiligen Figuren (s. u.). Implizite Vorstellungen über die Schulklassen dagegen, die sich sowohl stabilisierend als auch abweichend zu expliziten Praktiken verhalten, äußern sich im programmatischen Diskurs besonders dort, wo Konstruktionen von Faktizität und Realität oder Bezüge auf bestimmte ‚gegebene‘ soziale oder unterrichtliche Ordnungen und damit auch deren Normen vollzogen werden. Im situativen Diskurs treten implizite Normen besonders dort auf, wo negative Markierungen auf deren Alternativen verweisen (s. Abschnitt 3.3.2.1) oder geteilte Objektivierungen divergent relevant gemacht werden (s. Abschnitt 3.3.2.2).

Auf der expliziten Ebene ist bei beiden Diskursen in Anknüpfung an die oben genannten drei Aspekte auffällig, dass das Pädagogische „nicht als ein an sich Seiendes, aber auch nicht bloß ein idealistisch Gewünschtes und Konzipiertes“ (Gruschka 2011: 19) versucht wird darzustellen. Demnach changieren die Diskurspraktiken zwischen einer Distanzierung von Alltagspraxis durch normative Vorstellungen und einem mitlaufenden, an Alltagspraxis orientierten Pragmatismus, an dem sich die normativen Vorstellungen zu ‚bewähren‘ haben. Davon ausgehend ergeben sich vereinfachend zwei sich *gegenüberstehende (diskursstrategische) Pole*, bei denen die zu realisierenden Normen entweder als grundlegend und irreduzibel (d. h. ‚erforderlich‘) oder als zusätzlich sinnzuschreibend bzw. produktivitätsfördernd (d. h. ‚wünschenswert‘) konstruiert werden. Beide Pole werden durch *unterrichtliche und/ oder pädagogische Normen* gerahmt.¹⁰² Während der erste Pol (implizit) die eigene Legitimität voraussetzt, impliziert der zweite Pol, der v. a. im Interdiskurs dominant ist, eine stärkere ‚Individualisierung‘ der normativen Vorstellungen, indem nicht (nur) auf bestehende Konzepte oder Ordnungen versucht wird abzu zielen, sondern eigene Ideen und Ziele präsentiert werden. Klassenlehrkräfte als Träger und Vollziehende der normativen Vorstellungen autorisieren sich dementsprechend nicht nur selbst (s. u.), sondern je nach normativer Vorstellung geht mit ihnen auch ein zusätzliches (implizites) Sinnpotenzial für die eigene Positioniertheit als Klassenlehrkraft einher, das jeweils mehr oder weniger an weitere (inerschulische) Diskurse und Normen geknüpft ist. Normative Vorstellungen könnten dementsprechend nicht nur Ressourcen für Unterrichts- und Klassengestaltung sein, „um ihre Absichten zu realisieren“ (Proske 2009: 807), sondern auch für die Bewältigung einer Tätigkeit, die mit zusätzlichen Anstrengungen und Herausforderungen im Beruf verbunden ist.

Es ist plausibel, dabei anzunehmen, dass normative Vorstellungen zwar besonders dann, wenn sie ‚individualisiert‘, d. h. als persönliche Gestaltungsziele und -ideen markiert, auftreten, zur Realisierung auf die besondere Mitwirkung weiterer Akteure (v. a. Kolleg*innen) angewiesen sind, da sie eben nicht als selbstverständlich geltend vorausgesetzt werden können. Auffällig ist aber, dass die Schulklasse als Einheit explizit vorgestellt bzw. vorausgesetzt wird (vgl. auch Abschnitt 3.2.4) und die Klassenlehrkraft selbst sowohl als Teil der Vereinheitlichung als auch als Konstrukteur*in dieser auftritt. Die (auch implizite) „Einheitsfiktion“ (Alkemeyer/Bröckling 2018: 25) ist für die normativen Vorstellungen insofern funktional, als sie eine Vergegenständlichung zur Bearbeitung und normativen Gestaltung begünstigt und daran anschließend eine Potenzierung des Gegenstandes über seine vorgestellten Grenzen hinaus ermöglicht. Kontingenzen werden (implizit) nach außen verlagert und durch Intentionalität überlagert. Dem Kontingenzverständnis (s. Abschnitt 1.2) entsprechend werden damit zwei Ebenen versucht zu bewältigen: Auf der Ebene der objektivierenden Vorstellungen werden Kontingenzen als implizite Legitimation zur (Selbst-)Autorisierung genutzt, wie bspw. anhand von Eigendynamiken von Peers oder dem nicht selbstverständlichen Einhalten des Selbstverständlichen erkennbar wird. Gleichzeitig werden sie überlagert durch normative Vorstellungen, die dort selbst als kontingent hervortreten, wo über sie nicht mehr legitim verfügt werden kann, sie zudem als permanent zu restabilisierend markiert werden oder der Ritualisierung u. a. bedürfen, um in Form einer nicht selbstverständlichen Selbstläufigkeit schüler*innen-seits vollzogen zu werden.

Einheitsvorstellungen treten dabei in zwei Richtungen auf: Die Klasse wird einerseits als eine (unterschiedlich offene/geschlossene) Einheit vorausgesetzt, die als solches bereits besteht und mobilisiert bzw. gestaltet werden soll. Andererseits soll die Schulklasse zu einer bestimmten Einheit gemacht werden und ab einem gewissen Zeitpunkt selbstläufig sein. D. h. die Schulklasse soll irgendwann ohne die Lehrkraft und möglichst autonom gemäß den normativen Vorstellungen ‚funktionieren‘. Erkennbar werden damit in beiden Diskursen zwei mehr oder weniger konturierte Phasen: eine der lehrer*innenseitigen Herstellung und Stabilisierung von Funktionalität gemäß der normativen Vorstellung und eine der schüler*innenseitig vollzogenen Selbstläufigkeit. Eine dieser Differenzierung ähnelnde Parallelität von Schüler*innen- und Lehrkraft-Schüler*innen-Gemeinschaft wird auch in aktuellen Studien beobachtet (vgl. Bossen/Merl 2021). Dabei finden sich in den hier rekonstruierten Diskursen zwar ebenfalls (zeitlich) parallele Stränge wie z. B. in Bezug auf den Klassenrat oder außerunterrichtliche Aktivitäten. In den normativen Vorstellungen tritt aber übergreifend und über einem längeren Zeitraum das Muster einer diachronen Differenzierung und Entkoppelung hervor.

¹⁰² Demnach können pädagogische Normen als grundlegend für die Schulklasse (z. B. Akzeptanz) oder/und als zusätzlich sinnstiftend (z. B. Zusammengehörigkeit) konstruiert werden, genauso wie unterrichtliche Normen als grundlegend für die entworfene Ordnung oder zusätzlich produktivitätsfördernd konstruiert werden. Die beiden Pole können jeweils verschiedenen gerahmt auftreten (z. B. unterrichtliche Normen als grundlegend, pädagogische Normen als sinnstiftend), ebenso wie die Rahmungen an einem Pol miteinander konfigurieren können.

Geht man im Sinne eines praxistheoretischen Verständnisses nicht von einem Radikalkonstruktivismus aus, sondern von *Affordanzen*, also z. B. Objekten oder Einheiten (vgl. Reckwitz 2018: 63f.), dann wäre zudem darüber zu reflektieren, inwiefern der (ebenfalls pädagogischen Aushandlungen zugrundeliegenden) Organisation von Schulklassen paradoxerweise trotz (oder wegen) einer nicht-freiwilligen ‚Zwangsvergemeinschaftung‘ (vgl. Wiezorek 2006) eine Affinität zu bestimmten normativen Vorstellungen inhärent ist. Vermutet werden kann hier, dass entsprechend der oben aufgemachten drei Aspekte ‚möglich‘, ‚nicht von selbst‘, ‚erforderlich‘/‚wünschenswert‘ die Klassenorganisation begünstigend auf die Ermöglichung normativer Vorstellungen wirkt, insofern eine formal gegebene (Zwangs-)Einheit besteht (‚Entwicklung nicht von alleine‘), deren Zwang, organisatorische Uniformität und „Substanzlosigkeit“ (Kelle 1997: 164) diese überlagernde und bearbeitende Pädagogisierungen begünstigt (‚Möglichkeit‘). Diese Pädagogisierungen werden auch deshalb als ‚erforderlich‘ und ‚wünschenswert‘ erachtet, weil Schulklassen über einen gewissen Zeitraum zusammenbleiben.¹⁰³ Damit wird die (zeitlich zunehmende) Interaktionsdichte, die insbesondere in gruppen- und systemtheoretischen Modellierungen der Schulklasse zugeschrieben wird, auch als ein Handlungsauftrag interpretiert; „[d]er Schatten der Zukunft ist lang genug, um eine egoistische Kalkulation der Beziehungssequenzen zu unterbinden“ (Herzog 2011: 181). Zugleich wirkt die zeitliche Limitierung gleichzeitig aber auch als eine normative hinsichtlich der Höhe des Anspruchs der normativen Vorstellung. Mit der formell festgelegten Zuweisung einer Klassenlehrkraft zu einer Schulklasse gibt es zudem eine institutionalisierte „Instanz“ (Buschmann/Ricken 2018: 323) zur (Re-)Adressierung, Gestaltung und Repräsentation der Klasse, die zugleich nicht ihr Mitglied ist und die ihre Legitimation und Autorisierung nicht allein in der Interaktion erwirken und in Geltung setzen muss, sondern in Bezug auf bestehende, d. h. institutionelle und kulturelle Ordnungen und deren Diskurse konstituiert, stabilisiert und kontinuiert.

Paart man die *Figuren* – die sich z. T. weniger inhaltlich als in der Art ihrer Ausrichtung und Priorisierung unterscheiden – hinsichtlich ihrer Passung zueinander, werden folgende Analogien und Kontraste erkennbar: Teamvorstellungen ähneln der unterrichtsfunktionalen Figur (Abschnitt 3.3.1.1) in der Priorisierung einer effizienten Unterrichtsordnung. Sie unterscheiden sich aber insofern, als bei den Teamvorstellungen z. T. bestimmte Beziehungsnormen in der Klasse vorausgesetzt werden oder diese zusätzlich zur Legitimation der Teamkonzepte herangezogen werden, während in der Figur des situativen Diskurses soziale Normen wie ‚Akzeptanz‘ oder ‚Unterstützungsbereitschaft‘ unterrichtlich gerahmt werden.

Vergemeinschaftungsvorstellungen weisen Analogien zur sich akzeptierenden und selbst-affirmierenden Klasse auf, insofern sozialstiftende Aspekte und ‚kollektivierende‘ Beziehungsnormen priorisiert und in den Vordergrund gestellt werden. In beiden Diskursen treten zudem sowohl positive Gestaltungsziele als auch negative Vorstellungen (z. B. exkludierende Cliques) auf. Unterschiede tun sich neben der (inhaltlichen, argumentativen) Konsistenz – die entsprechend seiner Logik im Interdiskurs höher ist – v. a. zeitlich und hinsichtlich einer Positionierung zu Leistungszielen auf. So sind die Figuren im situativen Diskurs stark an Sprechsituationen in Bezug auf die Anfangsgestaltung gebunden. Die ‚objektiv‘ vermittelten Vergemeinschaftungsvorstellungen (anders als bei Erfahrungsberichten) beziehen sich im Rekurs auf Gruppenphasen auf langfristige Zeiträume. Im situativen Diskurs werden unterrichtliche Aspekte und Leistungsnormen in den jeweiligen Sprechsituationen nicht thematisiert, im Interdiskurs stellen sie hingegen einen wesentlichen ‚Reibungs‘- und Anknüpfungspunkt dar. Die Schulklasse wird hier als eine „ambivalente Gemeinschaft“ (Fend 2005: 319) nicht nur für Schüler*innen, sondern auch für Lehrkräfte hervorgebracht – im Sinne einer Herstellung von Solidarität in der Klasse und Förderung von Leistungskompetenz einzelner Schüler*innen (vgl. ebd.).

Gruppenvorstellungen wiederum weisen Analogien zur Figur der sich verändernden Klasse auf (Abschnitt 3.3.2.2), indem die Entwicklung bzw. Veränderung der Klasse als eine gegebene objektiviert wird und diese entworfenen Entwicklungen mit normativen Vorstellungen korrespondieren. Während im Interdiskurs allerdings diskursstrategisch durch die kongruent lineare Zunahme von Entwicklung und Kohäsion ein stabilisierendes Verhältnis zwischen objektivierenden Gruppen- und normativen Vorstellungen erkennbar wird, besteht im situativen Diskurs ein Spannungsverhältnis zwischen diesen (s. Abschnitt 3.3.3). Die Figur der problembehafteten Klasse (Abschnitt 3.3.2.1) schließlich findet sich zum einen in Erfahrungsberichten über Gemeinschaftskonzepte wieder, bei denen der problematisierte Zustand einer

¹⁰³ Dieser Aspekt wird im Interdiskurs v. a. bei den gruppenbasierten Vergemeinschaftungsvorstellungen und im situativen Diskurs bei einzelnen Klassenlehrkräften erkennbar, bspw. wenn zwei Klassenlehrkräfte die Relevanz einer Klassengemeinschaft oder bestimmter zu ‚verankernder‘ Normen mit der langjährigen Dauer des Bestehens der Klasse begründen.

Klasse den Ausgangspunkt zur Gemeinschaftsbearbeitung darstellt, damit aber vom situativen Diskurs abweicht, da dort die Problematisierung der Schulklasse von den normativen Vorstellungen (zeitlich, im Sprechen) separiert wird. Zum anderen weist die Figur Ähnlichkeiten mit (hier nicht thematisierten) gruppenpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Entwürfen eines „Klassengeists“ (s. Einleitung) oder „Gesichts der Klasse“ (Meyer 1981: 81) auf, in denen von einem bestimmten Profil und attribuieren Charakter der Klasse ausgegangen wird.

Begrifflich, d. h. auf der rein oberflächensemantischen Ebene, ließe sich schließlich ergänzen, dass in beiden Diskursen ähnliche Begriffe verwendet werden, ohne dass diese in den Interviews (von Beginn an) durch die Forschenden eingeführt wurden. Dies verweist darauf, dass die Begriffe eine diskursive Gültigkeit für sich beanspruchen können bzw. Teil des Sprachrepertoires (der Interviewten) sind und sowohl ein Deutungsangebot als auch Deutungsrahmen in der Auseinandersetzung mit Gestaltungen von Schulklassen darstellen. Neben einem konsistenteren und kohärenteren Gebrauch der Begriffe im Interdiskurs ist allerdings auffällig, dass die Begriffe im situativen Diskurs weniger eine diskursstrategische Funktion einnehmen oder bestimmte Positionen markieren, als diese diffus normativ besetzt werden. So wird bspw. erkennbar, dass der besonders häufig verwendete Begriff der ‚Klassengemeinschaft‘ äußerst inhomogen z. B. auch im Sinne von Akzeptanz oder Nicht-Exklusion verwendet wird, was im Kontrast zur Konnotation des Begriffs (vgl. Gertenbach et al. 2010) steht. Im Interdiskurs dagegen gibt es zwar eine diskursive Arena um angemessene Gestaltungsvorstellungen, aber weniger um die ‚essentially contested‘ Begriffe (vgl. ebd.: 174) selbst. Stattdessen verweist der Gebrauch der jeweiligen Begriffe auf eine zuordenbare, öffentlich markierte Positionierung im Diskurs.

Auch der *Spezialdiskurs* ist dadurch gekennzeichnet, anhand bestimmter Begriffe Positionierungen und Anschlüsse an bestimmte Disziplinen und Perspektiven herzustellen. Anders als bei den anderen beiden Diskursen wird die Normativität der Begriffe aber nicht zur Explikation normativer Vorstellungen mobilisiert, sondern diese treten überwiegend (implizit) in Form von Möglichkeitsvorstellungen oder den Modellierungen zugrundeliegenden Stabilitätsvorstellungen hervor. Große Gemeinsamkeiten zwischen den Diskursen treten dabei v. a. durch die in der Schulforschung hervorgebrachte Konfiguration von Entwürfen der Schulklasse als eigenlogischer, abzugrenzender Gegenstand bei gleichzeitiger interaktiver Variabilität auf. Diese Konfiguration korrespondiert in ihrer Verschränkung von Einheit und Offenheit mit den beiden anderen Diskursen, indem sie Anschlussmöglichkeiten für normative Gestaltungsvorstellungen offeriert. Auffällig sind gleichzeitig aber auch (diskursiv zeitliche) Verschiebungen wie bei Gruppenmodellierungen, die sich in ihrer Relevanz, so scheint es, vom Spezialdiskurs auf den Interdiskurs verlagert haben und die in der Forschung immer weniger Verwendung finden, in der Praxisliteratur dagegen zu einem großen Teil beachtet und nutzbar gemacht werden. Die Normativität der ‚Klasse als Gruppe‘, die die Schulklasse zu etwas Homogenem, Entwickelndem und Mobilisierbarem macht, findet sich auch (implizit) im situativen Diskurs wieder, bspw. dann, wenn die Schulklassen durch Phasen temporalisiert werden, sich die Klassenlehrkräfte Führungspositionen zuschreiben oder Partikularisierungen in der Klasse einem Klassenzusammenhalt spannungsgeladen gegenübergestellt werden. Systemtheoretische Muster lassen sich dort erkennen, wo (implizite) Grenzziehungen und Konstruktionen von der Klasse als mehr oder weniger geschlossener Einheit vorliegen oder Erwartungen an die Klasse als Klasse gestellt werden. Erkennbar wird zwar nicht eine „systemische Angst“ – hier bzgl. der Schulklasse – „um ihre Grenz- und damit Bestandserhaltung“ (Böhnisch 1996: 205). Aber den normativen Vorstellungen liegen Einheitskonstruktionen zugrunde, die auch durch explizite oder implizite Grenzziehungen wie die Nicht-Thematisierung von weiteren Akteuren bei der Klassengestaltung wie Eltern, Kollegium oder Schulorganisation stabilisiert werden. Netzwerkaspekte schließlich finden sich dort wieder, wo der Schulklasse ein gewisses, sich veränderndes ‚Eigenleben‘ zugestanden wird (v. a. von Schülergruppen), das sowohl versucht wird zu steuern als auch in ihrem Potenzial problematisiert wird. Solche Aspekte treten aber gegenüber kollektivierenden Vorstellungen zurück.

Auffällig ist aber dennoch, dass bestimmte, im Spezialdiskurs besonders relevant gemachte Aspekte in den beiden anderen Diskurs kaum explizit gemacht werden. Dazu zählt u. a., dass sich Lehrkräfte zwar variabel, aber überwiegend nicht als Repräsentant*innen oder Erwartungen Stellende des Institutionellen entwerfen (wie v. a. in der Systemtheorie). Während in der unterrichtsfunktionalen Figur noch Autorisierungs- und Grenzziehungslegitimationen anhand institutioneller Normen erkennbar sind, die sich auch in Erwartungen an eine sozialisatorische Rollenförmigkeit von Schüler*innen äußern, werden die besonders den Beziehungsbereich betreffenden Vorstellungen überwiegend als persönliche entworfen. Erwartungen sind hier besonders dadurch gekennzeichnet, dass über ihren Vollzug nicht mehr innerhalb eines institutionellen Rahmens und dessen Legitimation verfügt werden kann. Zudem sind

Spannungsverhältnisse und lehrer*innenseitige Koordinationserfordernisse zwischen formeller und informeller Ordnung, wie sie in den soziologischen Modellierungen von der Klasse als Gruppe und System herausgestellt werden, in den Interviews kaum rekonstruierbar. Zwar wird in unterrichtsfunktionalen Vorstellungen von einer Stabilisierung der Unterrichtsordnung ausgegangen, wenn ein sozialstiftendes Klima in der Klasse gewährleistet ist, insbesondere aber in Vorstellungen, die eine Beziehungsförmigkeit in der Schulklasse als besonders relevant markieren, wird eine soziale Ordnung, die durch bestimmte Normen gemeinsamen Miteinanders gekennzeichnet ist, als ein Ziel herausgestellt, das in seinem Eigenwert nicht (vorrangig) zu formellen Erwartungen zu relationieren ist. Im Interdiskurs werden z. T. bei Vergemeinschaftungsvorstellungen zudem konfliktive Relationen zwischen Unterricht und normativen Vorstellungen erkennbar, Spannungen bestehen hier weniger zu den Schüler*innen als zu den ihnen gegenüberstehenden schulischen Anforderungen. Ebenfalls auffällig ist, dass die im Spezialdiskurs breit thematisierten informellen Prozesse von Schüler*innen, die als konstitutiv bzw. konfliktiv für die Klassenbildung dargestellt werden, kaum zum Gegenstand erfahrungsbasierter oder praxisinstructiver Auseinandersetzungen werden. Stattdessen soll im Interdiskurs und z. T. im Spezialdiskurs bestimmten solcher Prozesse präventiv durch normative Vorstellungen zuvorgekommen werden oder die informellen Prozesse werden von den ‚positiven‘ Gestaltungsvorstellungen im situativen Diskurs separiert. Somit geht es übergreifend um die kontingenzbewältigende Durchsetzung der eigenen, als wünschenswert erachteten Vorstellungen, die zwar u. a. auf Annahmen über Interaktionen zwischen Schüler*innen basieren – damit also nicht einfach einer ‚informellen‘ Peer-Ebene vorangehen (vgl. Abschnitt 3.1.4) –, aber nicht als durch konkrete Erfahrungen aktualisierend oder verändernd markiert werden. Schließlich ist auffällig, dass individuelle Beziehungen zwischen Klassenlehrkraft und einzelnen Schüler*innen – wie sie in den Modellierungen (z. B. Getzels/Thelen 1960) und auch in empirischen Studien (z. B. Graßhoff 2008; vgl. Schürer et al. 2021) relevant gemacht werden – im Inter- und situativen Diskurs kaum Voraussetzung und Gegenstand normativer Vorstellungen sind. Stattdessen wird erkennbar, dass sich die normativen Vorstellungen nicht nur an einzelne Schüler*innen richten, sondern eben an die Schulklasse als ein funktionalisiertes und/oder affiziertes Kollektiv. Auch (Selbst-)Autorisierungen zur kollektiven Gestaltung von Beziehungen in der Schulklasse werden weitgehend unabhängig vom (individuellen) Beziehungsverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen als (implizit) legitim vorausgesetzt. Im situativen Diskurs variieren allerdings die vorausgesetzten Verfügbarkeiten und Autorisierungen von Gestaltungen (z. B. bei Einflussverlustbefürchtungen oder Vorbildentwürfen). Beziehungen werden besonders dann zum Gegenstand normativer Aushandlungen, wenn sie zeitlich perspektiviert werden (s. Abschnitt 3.3.2.2).

4.2 Ausblick

In diesem abschließenden Teil soll knapp über sich in dieser Studie eröffnete Aspekte reflektiert werden, um einen Ausblick und Anregungen für weitere (insbesondere diskursanalytische) Forschung zur Normativität von Schulklassen zu geben. Hinsichtlich eines *diskurstheoretischen Vorgehens* wäre neben einer Ergänzung des Datenkorpus‘ bspw. um empirische Forschungsdiskurse oder Inbezugsetzungen zu Individualisierungs- und Differenzierungsdiskursen (vgl. auch Bossen/Merl 2021) v. a. eine stärkere Berücksichtigung der zeitlichen Dimension wichtig, um sich hier andeutende Verschiebungen und Verflechtungen der Diskurspraktiken im Laufe der Zeit mitzuberücksichtigen und den Wirkmächtigkeiten der hier fokussierten und möglicher weiterer Figuren genealogisch nachzugehen. Dies gilt auch hinsichtlich der Rekonstruktionen der Lehrkraftvorstellungen, konstituieren sich normative Vorstellungen doch in vergangenheitsbezogenen und zukunftsgerichteten Praktiken (vgl. auch Möllers 2015) zwischen Generierung, Autorisierung und Realisierung. Zudem wäre vertiefend der sich in allen drei analysierten Diskursen eröffnenden Frage nachzugehen, welche diskursiven Anschlussmöglichkeiten durch Gegebenheits- oder Potenzialitätsvorstellungen jeweiliger Sozialförmigkeiten von Schulklassen (nicht) hergestellt werden, bspw. um der Lehrkraft eine Rolle als Ausgestaltende*r oder erst Ermöglichende*r der jeweiligen Sozialförmigkeit zuzuweisen.

Auch in Bezug auf das *Sampling* ließe sich explorativ u. a. der Frage nachgehen, wie sich Schulklassen begleitende Diskurse in der Alltagspraxis über einen längeren Zeitraum konstituieren und entwickeln und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich zwischen unterschiedlichen Schulstufen ausmachen lassen. Hinsichtlich des Fokusses auf Klassenlehrkräfte wäre im Sinne einer Kontrastierung womöglich die Auswahl von unterschiedlich alten und erfahrenen Lehrkräften sinnvoll; diesbezüglich war

die Erhebung minimal kontrastiv. Ebenso wären weitere Perspektiven im Diskurs, wie die von Schüler*innen und Kolleg*innen, in Bezug zu denen der Klassenlehrkräfte zu setzen. Denn auch wenn die Vorstellungen der Klassenlehrkräfte als ‚eigene‘ markiert werden, vollziehen sie sich in und durch den Diskurs und wären allein schon dort, wo sie versucht werden zu realisieren, auf (soziale) Ressourcen angewiesen, die über die Mobilisierung nur der eigenen Ressourcen hinausgehen. Die Subjektivität der normativen Vorstellungen ermöglicht zwar Variabilität, konstituiert aber auch Kontingenz. Stärker zu berücksichtigen wären auch die z. T. in den wissenschaftlichen Modellierungen thematisierten Aspekte von institutioneller und formeller Ordnung wie Regeln, Gesetze und Funktionsträger*innen, die sich im erfahrungsbasierten Sprechen oder in der situativen Beobachtung von Interaktionen als schwerer zugänglich vermuten lassen (z. B. Kalthoff/Kelle 2000) und deren Geltung sich vielfach nicht explizit realisiert, zumal sich der Dualismus in den Wahrnehmungen und Kommunikationen der Akteure in vielen Situationen schwer aufrechterhalten lässt (vgl. ebd.). Übergreifend könnte eine solche empirische Erforschung unterschiedlicher Ordnungen (z. B. formell, informell) – wie sie in den soziologischen Theoretisierungen der Schulklasse im Spezialdiskurs angenommen werden – und unterschiedlicher sozialer Orte (z. B. fachlich, außerfachlich, -unterrichtlich, -schulisch) – wie sie im programmatischen und situativen Diskurs aufgezeigt werden – damit auch dazu beitragen, die Komplexität von Schulklassen anhand einer möglichen „Systemschachtelung“ (Esslinger-Hinz 2019: 618) herauszuarbeiten.

Bezüglich der *Erhebungsform* wären hier nicht nur Interviews, sondern auch Artefakte und besonders Beobachtungen für die Rekonstruktion (impliziter) normativer Vorstellungen und Praktiken wichtig, um die Verflechtung der verschiedenen Praktiken und deren körperliche Dimension, die ein überaus wichtiger Aspekt von Normativität und Affektivität ist, zu erfassen. Stärker noch als in den Interviews ließen sich hierbei auch die zeitlichen und lokalen „Interferenzen“ (Breidenstein 2021) von (auch impliziten) Praktiken bspw. sozialstiftender Kollektivierung der Schulklasse, unterrichtlicher bzw. schulischer Ordnung, fachlichen Lernens und peerkultureller Ordnungen in den Blick nehmen. Interviewbasierte und beobachtungsbasierte Rekonstruktionen normativer Vorstellungen wären zudem in solch ein spannungsbezogenes Verhältnis zueinander zu setzen, dass sie weder einen systematischen, kausalitätsbezogenen Zusammenhang herstellen, noch als rein situative, sich nicht tangierende Praktiken zu verstehen wären, sondern stattdessen als durch den Bezug zueinander Sinn generierende Praktiken (vgl. Schäfer/Daniel 2015). Eine beobachtbare Alltagspraxis normativer Vorstellungen wäre demnach weder ein reiner Vollzug ihrer vermeintlichen Explizierungen im Interview, noch wären diese Vorstellungen bloßes Resultat jener ritualisierten Praxis. In einer Verhältnissetzung von Beobachtungen pädagogischer Praktiken und Rekonstruktionen normativer Vorstellungen wären auch dynamische Effekte einer Sozialförmigkeit zwischen den Schüler*innen zu berücksichtigen, die mit lehrer*innenseitigen normativen Vorstellungen korrespondierenden Vergemeinschaftungspraktiken u. Ä. in Gang gesetzt werden könnten und sich trotz der hier rekonstruierten Kollektivierung nach ‚Innen‘ auch (pädagogisch) kontra-intentional in eine exkludierende Richtung und Stabilisierung gegen ein ‚Außen‘ von (gemeinsamer) Sozialförmigkeit entwickeln können. Schließlich könnten umfassende Beobachtungen der Diskurspraktiken und ihrer Verflechtungen zur Rekonstruktion von diskursiven Ordnungen beitragen, deren Geltung und Gehalt über (ihre) Praktiken in der Alltagspraxis hinausgehen.

Literatur

- Abels, Heinz (2019): Einführung in die Soziologie. Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich (2018): Jenseits des Individuums. Zur Subjektivierung kollektiver Subjekte. Ein Forschungsprogramm. In: Thomas Alkemeyer/Ulrich Bröckling/Tobias Peters (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript, S. 17–32.
- Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin/Prammer-Semmler, Eva/Soukup-Altrichter, Katharina (2011): Kapitel 2: Veränderung der Handlungskoordination durch Schulprofilierung. In: Herbert Altrichter/Martin Heinrich/Katharina Soukup-Altrichter (Hrsg.): Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–65.
- Amling, Steffen/Geimer, Alexander (2016): Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 17 (3), Art. 18.
- Anicker, Fabian/Nell, Linda/Tranow, Ulf/Klemm, Matthias (2016): Normen und Normativität. Antrag zur Gründung eines Arbeitskreises in der DGS-sektion „Soziologische Theorie“. Online: https://soziologie.de/fileadmin/sektionen/soziologische-theorie/arbeitskreise/AK_Normen_und_Normativitaet.pdf [Zugriff: 20.05.2021].
- Anliker, Brigitte (2017): Zur Messbarkeit sozialer Beziehungen in Schulklassen. Überprüfung des soziometrischen Verfahrens SOZIO. Bern: Uni Bern. Online: https://biblio.unibe.ch/download/eldiss/17anliker_b.pdf [Zugriff: 20.03.2021].
- Apel, Hans Jürgen (2002): Herausforderung Schulklasse. Klassen führen – Schüler aktivieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baus, Magdalene/Jacoby, Klaus (1976): Sozialpsychologie der Schulklasse. Bochum: Kamp.
- Begert, Thomas (2019): Klassenzusammenhalt und schulisches Problemverhalten. Wiesbaden: Springer VS.
- Beier, Frank (2019): Der Umgang mit Normativität und Kontingenz in der Unterrichtsforschung. In: Wolfgang Meseth/Rita Casale/Anja Tervooren/Jörg Zirfas (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 345–364.
- Birkel, Juliane (2015): Schule und Gemeinschaft in der ‚postnationalen Konstellation‘. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von ‚Gemeinschaft‘ im Unterricht der Sekundarstufe. Frankfurt a. M.: Univ.-Bibliothek Frankfurt am Main. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hebis:30:3-372650> [Zugriff: 03.05.2021].
- Boer, Heike de (2014): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft als Themen der Schulentwicklung. In: Bärbel Kopp/Sabine Martschinke/Meike Munser-Kiefer/Eva-Maria Kirschhock/Günter Renner/Michael Haider/Gwendo Ranger (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft (Jahrbuch Grundschulforschung, 17). Wiesbaden: Springer VS, S. 122–125.
- Böhnisch, Lothar (1996): Pädagogische Soziologie. Eine Einführung. Weinheim u. a.: Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2019): Soziale Theorie der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bossen, Andrea/Merl, Thorsten (2021): Zur Fragilität von Gemeinschaft und Inklusion. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 14 (2), S. 325–340.

- Brahm, Grit im (2006): Klassengröße: eine wichtige Variable von Schule und Unterricht? In: *Bildungsforschung*, 3 (1), S. 1–23.
- Breidenstein, Georg (2008): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 945–964.
- Breidenstein, Georg (2010a): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (6), S. 869–887.
- Breidenstein, Georg (2010b): Von Cliques, Freunden und Außenseitern. Soziale Beziehungen in Schulklassen. In: Imbke Behnken/Georg Breidenstein/Inge Michels/Maik Philipp/Maria von Salisch/Beate Wischer (Hrsg.): *Szenen, Gruppen, Peers*. Seelze: Friedrich, S. 122–125.
- Breidenstein, Georg (2021): Interferierende Praktiken. Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (4), S. 933–953.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim u. a.: Juventa.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 94 (3), S. 318–329.
- Brinkmann, Malte (2015): Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (4), S. 527–545.
- Brück, Nina (2018): Prozesse beim gemeinsamen Lernen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Eine Studie im jahrgangsübergreifenden Unterricht einer Grundschule (Individuum – Entwicklung – Institution, 6). Berlin: Logos Verlag Berlin.
- Budde, Jürgen/Eckermann, Torsten (2021): Grundrisse einer Theorie pädagogischer Praktiken. In: Dies. (Hrsg.): *Studienbuch pädagogische Praktiken*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–43.
- Buschmann, Nikolaus/Ricken, Norbert (2018): „Jenseits der Person“ – oder doch bloß „diesseits“? Ein Kommentar zum Problem der ‚kollektiven Subjektivierung‘. In: Ulrich Bröckling/Thomas Alkemeyer/Tobias Peter (Hrsg.): *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript, S. 317–325.
- Busse, Dietrich (1997): Das Eigene und das Fremde. Annotationen zu Funktion und Wirkung einer diskurssemantischen Grundfigur. In: Matthias Jung/Martin Wengeler/Karin Böke (Hrsg.): *Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über „Ausländer“ in Medien, Politik und Alltag*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 17–35.
- Caruso, Marcelo (2021): Vorteil des Ungefähren. Bildungshistoriographie und die Konzeptualisierung von Jahrgangsklassen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 67 (2), S. 155–165.
- Clemens, Iris (2015): Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft. Die Potentiale der Netzwerktheorie für eine kulturwissenschaftliche und kulturtheoretische Ausrichtung der Erziehungswissenschaft (Edition Erziehungswissenschaft). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Clemens, Iris (2016): *Netzwerktheorie und Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Combe, Arno (2015): Schulkultur und Professionstheorie. In: Jeanette Böhme/Merle Hummrich/Rolf Thorsten Kramer (Hrsg.): *Schulkultur*. Wiesbaden: Springer VS, S. 117–135.
- Damm-Pestel, Heike (2017): Rituale: Stroh zu Gold. Das Positive an Ritualen nutzen und wandeln. In: *Klasse Leiten!* (Titel der Ausgabe: Klasse werden), 1, S. 10–12.
- Delitsch, Johannes (1900): Über Schülerfreundschaften in einer Volksschulklasse. In: *Zeitschrift für Kinderforschung*, 5 (4), S. 150–162.
- Dieckmann, Johann/Breitkreuz, Gerhard (1996): *Soziologie für Pädagogen*. München u. a.: Oldenbourg.

- Diehl, Paula (2007): Der ‚neue Mensch‘ gegen die Kontingenz. In: Henning Grunwald/Manfred Pfister (Hrsg.): *Krisis! Krisenszenarien, Diagnosen und Diskursstrategien*. München: Wilhelm Fink, S. 158–176.
- Dollase, Rainer (2011): Die Grundlagen der Soziometrie – früher und heute. In: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 10 (2), S. 175–190.
- Dollase, Rainer (2014): Ein anderer Blick auf das Soziale Lernen: Nachteile der Schulklasse durch Selbstbeherrschung überwinden. In: *Gruppendynamik & Organisationsberatung: Zeitschrift für die Entwicklung von Gruppen, Personen und Organisationen*, 45 (1), S. 45–56.
- Drepper, Thomas/Tacke, Veronika (2012): Die Schule als Organisation. In: Maja Apelt/Veronika Tacke (Hrsg.): *Handbuch Organisationstypen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–237.
- Drerup, Johannes (2016): (Re-)Konstruktion praxisinhärenter Normen. Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (4), S. 531–550.
- Drope, Tilman/Rabenstein, Kerstin (2019): Relationieren: Zum Umgang mit der Pluralität von Forschungszugängen in der Lehre. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (4), S. 16–27.
- Drope, Tilman/Rabenstein, Kerstin (2021): Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen. In: *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22 (2), S. 315–330.
- Eckhart, Michael (2009): Homogenität und Heterogenität in Schulklassen. Systemtheoretische Überlegungen und notwendige Entmythologisierung. In: Hans-Ulrich Grunder/Adolf Gut (Hrsg.): *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 24–47.
- Eder, Ferdinand (2002): Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. In: *Unterrichtswissenschaft*, 30 (3), S. 213–229.
- Engelmeier, Hanna/Kuchenbuch, David/Luks, Timo (2020): Epistemologie der Gruppe. Forschungsperspektiven, 1920–2000. In: *Mittelweg*, 36 (6), S. 1–9.
- Esslinger-Hinz, Ilona (2019): Schulkultur. In: Marius Haring/Carsten Rohlf/Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann, S. 608–620.
- Falkenberg, Monika (2013): *Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Feilke, Helmut (2015): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: *Didaktik Deutsch*, 20 (38), S. 115–135.
- Feldmann, Klaus (2006): *Soziologie kompakt: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, Helmut (1989): ‚Pädagogische Programme‘ und ihre Wirksamkeit. Das Beispiel der Umdeutung schulischer Normen und Erwartungen in der Altersgruppe. In: Wilfried Breyvogel (Hrsg.): *Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven (Studien zur Jugendforschung, 4)*. Opladen: Leske + Budrich, S. 187–209.
- Fend, Helmut (2005): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut/Specht, Werner (1979): Der ‚Klassengeist‘ als Sozialisationsfaktor. In: *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung*, 7 (2), S. 128–142.
- Föh, Marie-Joan (2012): Ideen zur Entwicklung einer Klassengemeinschaft – Von der Klasse zur Lerngemeinschaft. In: *Pädagogik (Weinheim)*, 64 (3), S. 14–19.
- Forst, Rainer/Günther, Klaus (2011): Die Herausbildung normativer Ordnungen. Zur Idee eines interdisziplinären Projekts. In: Dies. (Hrsg.): *Die Herausbildung normativer Ordnungen. Interdisziplinäre Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 11–32.

- Forst, Rainer/Günther, Klaus (2021): Normative Ordnungen. Ein Frankfurter Forschungsprogramm. In: Dies. (Hrsg.): Normative Ordnungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 9–21.
- Friedrichs, Birte (2009): Praxisbuch Klassenrat: Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen. Basel u. a.: Beltz.
- Friedrichs, Birte/Klaffke, Thomas/Zergiebel, Mike (2017): Klasse werden. Die Bedeutung der Klassenleitung für die Entwicklung einer Klasse. In: Klasse Leiten! (Titel der Ausgabe: Klasse werden), 1, S. 2–6.
- Friedrichs, Birte/Schubert, Nele (2013): Das Klassenlehrer-Buch für die Sekundarstufe. Weinheim: Beltz.
- Friemel, Thomas/Knecht, Andrea (2009): Praktikable vs. tatsächliche Grenzen von sozialen Netzwerken. Eine Diskussion zur Validität von Schulklassen als komplette Netzwerke. In: Roger Häußling (Hrsg.): Grenzen von Netzwerken. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–32.
- Fritz, Jürgen (1980): Gruppenprozesse in der Schule. In: Christian Rittelmeyer/Dieter Baacke/Michael Parmentier/Jürgen Fritz (Hrsg.): Erziehung und Gruppe. München: Juventa, S. 149–194.
- Fritzsche, Bettina (2015): Wenn niemand zu Schaden kommen darf: Eine kulturvergleichende Analyse schulischer Praktiken der Konfliktbearbeitung. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung, 16 (2), S. 173–190.
- Fuhr, Thomas (2012): Normen. In: Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz/Winfried Marotzki/Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. 2. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 447–448.
- Fuhse, Jan (2009): Lässt sich die Netzwerkforschung besser mit der Feldtheorie oder der Systemtheorie verknüpfen? In: Roger Häußling (Hrsg.): Grenzen von Netzwerken. Wiesbaden: Springer VS, S. 55–80.
- Funke, Birgit/Podzuweit, Harald (2007): „Regeln gemeinsam setzen!“ Die Erarbeitung von Klassenregeln im Kontext des sozialen Lernens. In: RAA Brandenburg in Kooperation mit democaris e.V. und KoBra.net (Hrsg.): Klasse werden – Klasse sein! Von Klassenregeln, Klassenrat, Gruppenfeedback und Wir-Werkstatt. Eine Handreichung zur Stärkung der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern., S. 15–28. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/Schulkultur/mitwirkung/mitwirkungsgremien_in_brandenburg/RAA-Broschuere_gesamt.pdf [Zugriff: 04.06.2021].
- Galtung, Johan (1959): Expectations and interaction processes. In: Inquiry, 2 (1–4), S. 213–234.
- Gamper, Markus (2019): Delitsch (1900): Über Schülerfreundschaften in einer Volksschulklasse. In: Boris Holzer/Christian Stegbauer (Hrsg.): Schlüsselwerke der Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 151–155.
- Gamper, Markus (2020): Netzwerkanalyse – eine methodische Annäherung. In: Andreas Klärner/Markus Gamper/Sylvia Keim/Irene Moor/Holger von der Lippe/Nico Vonneilich (Hrsg.): Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–133.
- Gertenbach, Lars/Laux, Henning/Rosa, Hartmut/Strecker, David (2010): Theorien der Gemeinschaft. Zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Gerullis, Anita (2015): Einstellungen im inklusiven Klassenzimmer – Erkennen, verstehen und soziale Distanz verringern. Wie die Lehrkraft darauf einwirkt, dass Kinder näher beieinander lernen. In: Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 9. Online: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Gerullis_2015_Einstellung_im_inkluisiven_Klassenzimmer.pdf [Zugriff: 01.05.2021].
- Getzels, Jakob/Guba, Egon (1957): Social Behavior and the Administrative Process. In: School Review, LXV, S. 423–441.
- Getzels, Jacob/Thelen, Herbert (1960): The Classroom Group as a Unique Social System. In: The 56th yearbook – The Dynamics of Instructional Groups: Part II. Chicago: National Society for the Study of Education, S. 53–82.

- Gietzen, Sandra (2017): Gemeinsam sind wir stark. Erlebnispädagogische Gruppenaufgaben zur Stärkung der Klassengemeinschaft. In: Sportpädagogik, 40 (1), S. 12–15.
- Gläser, Jochen (2007): Gemeinschaft. In: Arthur Benz/Susanne Lütz/Uwe Schimank/Georg Simonis (Hrsg.): Handbuch Governance. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 82–92.
- Göhlich, Michael (2005): Pädagogische Organisationsforschung – Eine Einführung. In: Michael Göhlich/Caroline Hopf/Ines Sausele (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung (Organisation und Pädagogik, 3). Wiesbaden: Springer VS, S. 9–24.
- Gordon, C. Wayne (1959): Die Schulklasse als ein soziales System. In: Peter Heintz (Hrsg.): Soziologie der Schule. Köln: Westdeutscher Verlag, S. 131–160.
- Götz, Thomas/Frenzel, Anne C./Pekrun, Reinhard (2008): Sozialklima in der Schule. Social Climate in Schools. In: Wolfgang Schneider/Marcus Hasselhorn (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 503–514.
- Grabensteiner, Caroline (2021): Die vernetzte Schulklasse. Exploration zu Konstruktionen individueller und kollektiver Lernaktivitäten am Beispiel von WhatsApp-Gruppenchats. In: Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Jahrbuch Medienpädagogik), 16, S. 79–107.
- Graßhoff, Gunther (2008): Zwischen Familie und Klassenlehrer. Pädagogische Generationsbeziehungen jugendlicher Waldorfschüler. Wiesbaden: Springer VS.
- Grewe, Norbert (2003): Aktive Gestaltung des Klassenklimas. Eine empirische Interventionsstudie (Hildesheimer Beiträge zur pädagogischen Psychologie, 1). Münster: LIT.
- Griese, Christiane (2009): Lehrer beraten Eltern. Ratgeberliteratur für Lehrer zur Elternarbeit. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 37/28 (5), S. 213–216.
- Grossmann, Christina (2006): Soziales Lernen und Gruppenentwicklung: Ein Praxisbuch zur Förderung von sozialen Kompetenzen in Schule und Unterricht. Wohlfarth: CGV.
- Gruschka, Andreas (2011): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. München: Verlag Barbara Budrich.
- Gugutzer, Robert (2015): Teamsubjekte: Rituelle Körpertechniken und Formen der Vergemeinschaftung im Spitzensport. In: Robert Gugutzer/Michael Staack (Hrsg.): Körper und Ritual. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–124.
- Gutschke, Angela (2014): Soziometrie in der Schulklasse. In: Kerstin Popp/Andreas Methner (Hrsg.): Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten. Hilfen für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 231–240.
- Hannover, Bettina/Zander, Lysann (2017): Peerbeziehungen im Klassenzimmer. Editorial zum gleichnamigen Themenheft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20 (3), S. 349–352.
- Harks, Marvin/Hannover, Bettina (2017): Sympathiebeziehungen unter Peers im Klassenzimmer: Wie gut wissen Lehrpersonen Bescheid? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20 (3), S. 425–448.
- Häußling, Roger (2010): Zur Verankerung der Netzwerkforschung in einem methodologischen Relationalismus. In: Christian Stegbauer (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–78.
- Hausendorf, Heiko (2008): Interaktion im Klassenzimmer. In: Herbert Willems (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 931–957.
- Heim, Adeline (2018): „Hier sind wir am Wort!“ Der Klassenrat als wirksames Instrument der Partizipation. In: Klasse leiten (Titel der Ausgabe: Partizipation in Klasse und Schule), 4. Online: <https://www.friedrich-verlag.de/klassenleitung/partizipation-feedback/hier-sind-wir-am-wort-8281> [Zugriff: 03.01.2021]

- Helsper, Werner (2006): Zwischen Gemeinschaft und Ausschluss – die schulischen Integrations- und Anerkennungsräume im Kontrast. In: Werner Helsper/Heinz-Hermann Krüger/Sylke Fritzsche/Sabine Sandring/Christine Wiezorek/Oliver Böhm-Kasper/Nicolle Pfaff (Hrsg.): *Unpolitische Jugend?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 293–317.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), S. 63–80.
- Helsper, Werner/Klieme, Eckhard (2013): Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – eine Sondierung. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (3), S. 283–290.
- Hensel, Nina/Hensel, Simone (2017): *Eine gute Klassengemeinschaft entwickeln*. Hamburg: Persen.
- Herlyn, Ingrid (1994): Gruppen in schulischen Lehr- und Lernprozessen. In: Bernhard Schäfers (Hrsg.): *Einführung in die Gruppensoziologie. Geschichte-Theorien-Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227–247.
- Hertel, Silke/Schmitz, Bernhard (2010): *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, Andreas (2016): Soziale Netzwerkforschung. In: Ingeborg Hedderich/Judith Hollenweger/Gottfried Biewer/Reinhard Markowetz (Hrsg.): *Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 689–693.
- Herzog, Walter (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Rolf Becker (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–202.
- Heuser, Andreas/Wübbels, Hermann (2019): Übergänge als Kontinuum gestalten. Ein gelungener Start in die 5. Klasse. In: Thomas Klaffke/Hermann Wübbels (Hrsg.): *Klasse leiten (Titel der Ausgabe: Klasse starten)*, 8, S. 16–18.
- Hillebrandt, Frank (2015): Methoden einer Soziologie der Praxis. Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis? In: Franka Schäfer/Anna Daniel/Frank Hillebrandt (Hrsg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 15–36.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018): *Lehrerkrisen im Berufsalltag*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hinzke, Jan-Hendrik/Gesang, Johanna/Besa, Kris-Stephen (2020): Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (6), S. 1303–1323.
- Hoffmann, Cordula (2009): *Eine Klasse – ein Team! Methoden zum kooperativen Lernen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Hünig, Rahel/Pollmanns, Marion/Kabel, Sascha (2019): Zur Kritik „normativ abstinenter“ Unterrichtsforschung. Eine schulpädagogisch-rekonstruktive Positionierung zum Problem der Erforschung schulischer Vermittlungsprozesse. In: *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20 (2), S. 271–288.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–45.
- Jahnke, Jürgen (1982): *Sozialpsychologie der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Janke, Nike (2006): Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive. Eine Sekundäranalyse der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)“ (Empirische Erziehungswissenschaft, 3). Münster u. a.: Waxmann.
- Jenzer, Carlo (1991): *Die Schulklasse: eine historisch-systematische Untersuchung*. Bern: Peter Lang.
- Kaletsch, Christa (2003): *Konstruktive Konfliktkultur: Förderprogramm für die Klassen 5 und 6*. Weinheim: Beltz Verlag.

- Kalthoff, Herbert/Kelle, Helga (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (5), S. 691–710.
- Karafilidis, Athanasios (2009): Entkopplung und Kopplung. Wie die Netzwerktheorie zur Bestimmung sozialer Grenzen beitragen kann. In: Roger Häußling (Hrsg.): *Grenzen von Netzwerken*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–131.
- Karber, Ralf (2017): Zusammen erobern wir den Schatz! In diesem Beitrag werden die Schülerinnen und Schüler zu Abenteurern und müssen miteinander kooperieren, um alle Aufgaben zu lösen. In: *Sportpädagogik*, 40 (1), S. 20–25.
- Kelle, Helga (1997): „Wir und die anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: Stefan Hirschauer/Klaus Amann (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 138–167.
- Kelle, Helga (2007): „Altersgemäße Entwicklung“ als Maßstab und Soll. Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 52, S. 110–122.
- Keller, Nicole (2008): *Pädagogische Ratgeber in Buchform – Leserschaft eines Erziehungsmediums*. Bern: Peter Lang.
- Keller, Reiner (2011): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kesselheim, Wolfgang (2015): Zur Untersuchung von Textnormen. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée; n° special, 2*, S. 103–122. Online: <https://core.ac.uk/download/pdf/43668349.pdf> [Zugriff 29.05.2021].
- Khan-Svik, Gabriele/Raggl, Andrea/Sertl, Michael (2018): Das Forschungsprojekt „Die soziale Konstruktion der Klasse als Grundlage für die interaktionale Ordnung des Unterrichts“. In: *Erziehung & Unterricht*, 168 (1–2), S. 80–82.
- Kindermann, Thomas A./Vollet, Justin W. (2014): Social networks within classroom ecologies: peer effects on students’ engagement in the context of relationships with teachers and parents. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (5), S. 135–151.
- Klaas, Marcel (2013): *Perspektiven auf die jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe. Eine mehrperspektivische Betrachtung unter besonderer Berücksichtigung der Rekonstruktion des Erlebens von Kindern in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe*. Köln: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:38-50880> [Zugriff: 02.05.2021].
- Klaffke, Thomas (2017): Ein Gerüst für jeden Tag. Rituale im Team entwickeln. In: *Klasse Leiten! (Titel der Ausgabe: Klasse werden)*, 1, S. 7–9.
- Klaffke, Thomas/Wübbels, Hermann (2019): Klasse starten. Anfangssituationen gestalten. In: *Klasse leiten! (Titel der Ausgabe: Klasse starten)*, 8, S. 4–6.
- Kleimann, Bernd (2016): *Universitätsorganisation und präsidiale Leitung. Führungspraktiken in einer multiplen Hybridorganisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, Elke (2011): *Soziales Lernen im Kontext Schule. Instrumente für die Planung und dialogische Reflexion sozialer Lernprozesse*. Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe (Hrsg.). Online: https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Themen/Kooperation_vor_Ort/Soziale_Kompetenzentwicklung/Soziales_Lernen_im_Kontext_Schule.pdf [Zugriff: 05.01.2021].
- Klippert, Heinz (1998): *Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht*. 8. überarb. u. erweiterte Auflage. Weinheim u. a.: Beltz Verlag.
- Koch, Kai-Christian (2014): Die sozialpsychologische Perspektive auf Schule und Unterricht. In: *Gruppendynamik & Organisationsberatung: Zeitschrift für die Entwicklung von Gruppen, Personen und Organisationen*, 45 (1), S. 1–3.

- Koch-Oehmen, Reinhard (o.J.): Pädagogik in der postindustriellen Gesellschaft – Die Soziologie von Andreas Reckwitz und die Konsequenzen für Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Online: http://www.koch-oehmen.de/pdf/Reckwitz_P%C3%A4dagogik_2.pdf [Zugriff: 02.01.2021].
- Köhler, Sina-Mareen (2012): Freunde, Feinde oder Klassenteam? Empirische Rekonstruktionen von Peerbeziehungen (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kolleck, Nina (2019): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie im Feld von Organisation und Bildung. In: Susanne Maria Weber/Inga Truschkat/Christian Schröder/Luisa Peters/Andreas Herz (Hrsg.): Organisation und Netzwerke. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–34.
- König, Oliver (2001): Einleitung. In: Klaus Antons/Andreas Amann/Gisela Clausen/Oliver König/Karl Schattenhofer (Hrsg.): Gruppenprozesse verstehen. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–26.
- Kollmorgen, Raj (2014): Diskursanalyse. In: Raj Kollmorgen/Wolfgang Merkel/Hans-Jürgen Wanger (Hrsg.): Handbuch Transformationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 265–277.
- Korff, Wilhelm (1978): Normen als Gestaltungsträger menschlichen Daseins. In: Anselm Hertz/Wilhelm Korff/Trutz Rendtorff/Hermann Ringeling (Hrsg.): Handbuch der Christlichen Ethik, 1. Basel u. a.: Herder/Gütersloher Verlagshaus, S. 114–125.
- Koskenniemi, Matti (1936): Soziale Gebilde und Prozesse in der Schulklasse. Helsinki: Universität Helsinki.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1983): Beziehungsgeflechte und Gruppen von gleichaltrigen Kindern in der Schule. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 25, S. 420–450.
- Krawinkel, Stefanie/Südkamp, Anna Sarah/Tröster, Heinrich (2017): Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. In: Empirische Sonderpädagogik, 9 (3), S. 277–295.
- Kreutzjans, Marion/Carstens, Keike (2014): Einführungsphase für zwei 5. Klassen. In: Universität Hildesheim/Niedersächsische Landesschulbehörde Institut für Psychologie/Niedersächsische Landesschulbehörde Schulpsychologie (Hrsg.): „Prima Klima“ – Ideen zur Verbesserung des Klassenklimas – Projektberichte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der KIK-Fortbildung, S. 82–94. Online: https://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/psychologie/Arbeitsgruppen/Paedagogische_Psychologie/KIK_Brosch%C3%BCre.pdf#page=14 [Zugriff: 03.01.2021].
- Krieger, Claus (2003): „Wir, Ich und die anderen“. Vergleichende Konstruktionen von Gruppenidentität im Sportunterricht. Eine qualitative Studie aus Schülersicht. Konstanz: Uni Konstanz. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:352-opus-10406> [Zugriff: 20.04.2021].
- Kruckenberg, Adolf (1926/1978): Die Schulklasse. In: Hans-Jürgen Apel (Hrsg.): Die Schulklasse – ein pädagogisches Handlungsfeld. Kastellaun: Henn, S. 19–29.
- Krüger, Jens-Oliver (2016): Kein normaler Unterricht? In: Thomas Geier/Marion Pollmanns (Hrsg.): Was ist Unterricht? (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 53). Wiesbaden: Springer VS, S. 181–196.
- Krüger, Jens-Oliver/Konrad, Sofia (2019): Neues aus der pädagogischen Apotheke? Zur Thematisierung von Wirksamkeitsversprechen in Ratgebern für Lehrer*innen. In: Jens O. Krüger/Thomas Müller (Hrsg.): Wirksamkeit als Argument. Halle: Martin-Luther-Universität, S. 89–101.
- Kühl, Stefan (2014): Gruppen, Organisationen, Familien und Bewegungen. Zur Soziologie mitgliederschaftsbasierter Systeme zwischen Interaktion und Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft, S. 65–85.
- Kühl, Stefan (2021): Gruppe – Eine systemtheoretische Bestimmung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 73, S. 25–58.

- Leditzky, Claudia (2018): Erster Schultag – zwei Klassen, zwei Gestaltungslogiken. Von Struktureinpassung und Voraussetzungserkundung. In: *Erziehung & Unterricht*, 168 (1–2), S. 102–113.
- Lewalter, Doris/Geyer, Claudia (2009): Motivationale Aspekte von schulischen Besuchen in naturwissenschaftlich-technischen Museen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (1), S. 28–44.
- Link, Jürgen (2013): Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik. Am Beispiel der aktuellen Krise der Normalität. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1 (1), S. 7–23.
- Loer, Thomas (2008): Normen und Normalität. In: Herbert Willems (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 1*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–184.
- Looser, Dölf (2017): Ausgrenzung, Klassenzusammenhalt, Kooperation und Selbstbehauptung. Eine quasi-experimentelle Untersuchung der personal-sozialen Kompetenzen bei Schüler/-innen mit einer erlebnispädagogischen Intervention. In: *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 48 (1), S. 53–60.
- Luhmann, Niklas (1969): Normen in soziologischer Perspektive. In: *Soziale Welt*, 20 (1), S. 28–48.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2004): *Schriften zur Pädagogik*. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Dieter Lenzen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Magyar-Haas, Veronika/Oelkers, Jürgen (2018): (Reform-)Pädagogische Vergemeinschaftungsvorstellungen in der Weimarer Republik. Kritik im Anschluss an Helmuth Plessners Sozialtheorie. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.): *Gemeinschaft (Reihe: Pädagogik Perspektiven)*. Paderborn: Schöningh, S. 65–93.
- Makropoulos, Michael (2004): Kontingenz. Aspekte einer theoretischen Semantik. In: *European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie/Europäisches Archiv für Soziologie*, 45 (3), S. 369–399.
- Mann, Vanessa (2017): Ein starkes Team, das bleibt. Ein Klettergartenbesuch wird mit erlebnispädagogischen Bewegungsangeboten im Sportunterricht vorbereitet und stößt Prozesse der Vertrauensbildung und Kooperation an. In: *Sportpädagogik*, 40 (1), S. 31–35.
- Mannewitz, Karin (2019): Normative Vorstellungen und deren Auswirkungen in der Institution Schule. In: Anke Langner/Matthias Ritter/Jan Steffens/David Jugel (Hrsg.): *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–131.
- Manteufel, Andreas/Schiepek, Manuel (1998): *Systeme spielen: Selbstorganisation und Kompetenzentwicklung in sozialen Systemen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Markert, Thomas (2007): *Ausgrenzung in Schulklassen. Eine qualitative Fallstudie zur Schüler- und Lehrerperspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martin, Lothar R. (1996): *Klassenlehrer- und Tutor/innen. Aufgaben, Tätigkeiten, Leistungen, Konzeptionen*. Studien für Erziehungswissenschaft und Schulpraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mäs, Michael/Knecht, Andrea (2008): Die Entwicklung von negativen Beziehungen in Schulklassen. In: Christian Stegbauer (Hrsg.): *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 373–384.
- Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig (2010): *In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Merl, Thorsten (2021): Sich der pädagogischen Handlungsfähigkeit vergewissern: Autorisierungen im Unterricht. In: *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, S. 43–55.

- Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (2019): Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Dies. (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–17.
- Meyer, Christian/Wedelstaedt, Ulrich von (2015): Teamsubjekte: Rituelle Körpertechniken und Formen der Vergemeinschaftung im Spitzensport. In: Robert Gugutzer/Michael Staack (Hrsg.): Körper und Ritual. Sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge und Analysen. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–124.
- Meyer, Dorothee (2019): Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten. Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, Ernst (1981): Erlernen von Gruppenverhalten in unterrichtlichen Situationen. In: Alexander Weber/Ernst Meyer (Hrsg.): Aktivierung von Gruppenprozessen, 1. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 81–93.
- Mitschka, Ruth (1997): Die Klasse als Team. Ein Wegweiser zum sozialen Lernen in der Sekundarstufe. Linz: Veritas Verlag.
- Moldenhauer, Anja/Buck, Marc Fabian/Koinzer, Thomas (2020): Über ‚Digital Natives‘, die selbst aktiv werden und Lehrpersonen, die keine Angst vor Tablets haben. Eine Diskursanalyse zum Schreiben über das Lehren und Lernen mit digitalen Medien in praxisinstructiven Zeitschriften für die Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 13 (1), S. 31–45.
- Mölders, Julia (2015): „Wir werden Klasse!“ – Projekt für eine gute Klassengemeinschaft. In: Katechetische Blätter, 140 (3), S. 190–193.
- Möllers, Christoph (2015): Die Möglichkeit der Normen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Möllers, Christoph (2020): Freiheitsgrade. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Naacke, Susanne (2010): Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen. Eine qualitative Fallstudie am „Evangelischen Gymnasium am Dom zu Brandenburg“. In: Niels Knolle (Hrsg.): Evaluationsforschung in der Musikpädagogik. Essen: Die Blaue Eule, S. 41–80.
- Nassehi, Armin/Saake, Irmhild/Siri, Jasmin (2015): Ethik – Normen – Werte. Eine Einleitung. In: Dies (Hrsg.): Ethik – Normen – Werte. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–9.
- Neidhardt, Friedhelm (2017/1979): Das innere System sozialer Gruppen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69, S. 433–455.
- Nicht, Jörg (2013): Schulklassen als soziale Netzwerke. Wiesbaden: Springer VS.
- Oelkers, Jürgen (1991): Vorwort. In: Carlo Jenzer: Die Schulklassen: eine historisch-systematische Untersuchung. Bern: Peter Lang, S. 7.
- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim: Beltz.
- Ophuysen, Stefanie van (2009): Die Einschätzung sozialer Beziehungen der Schüler nach dem Grundschulübergang durch den Klassenlehrer. In: Unterrichtswissenschaft, 37 (4), S. 330–346.
- Ophuysen, Stefanie van/Michalke, Sophie (o.J.): Gruppenstrukturen und soziale Beziehungen in inklusiven Schulklassen – Befunde aus sozialen Netzwerkanalysen. Online: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ew/ag_van_ophuysen/gebfi.pdf [Zugriff: 10.05.21].
- Oswald, Hans (1993): Gruppenformationen von Kindern. In: Manfred Markefka/Bernhard Nauck (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied: Luchterhand, S. 353–364.
- Oswald, Hans/Krappmann, Lothar (1988): Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern. Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes (Materialien aus der Bildungsforschung, 33). Berlin: Max-Planck-Institut.
- Parsons, Talcott (1968/2012): Die Schulklassen als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Ulrich Bauer/Uwe Bittlingmayer/Albert Scherr (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–124.

- Petillon, Hanns (1980): Soziale Beziehungen in Schulklassen (Theorie und Praxis der Schulpsychologie, 26). Weinheim u. a.: Beltz.
- Pietsch, Susanne (2017): Klassengemeinschaft im Sinne von Caring community. In: Klasse Leiten! (Titel der Ausgabe: Klasse werden), 1, S. 3.
- Pilz, Mario (2010): Die Entwicklung der Schulklasse als Gruppe hin zur Klassengemeinschaft. Handbuch für Lehrer und Gruppenleiter als Entwicklungshelfer. 2. Auflage. Norderstedt: Books on Demand.
- Plamenig, Beatrix/Schmut, Brigitta (2006): Gruppenarbeit und Teamentwicklung im Klassenverband. Bausteine für Trainingsspiralen. Graz: Pädagogisches Institut des Bundes in der Steiermark.
- Pollmanns, Marion/Geier, Thomas (2016): Kein gemeinsamer Nenner. Systematisierender Vergleich der Antworten auf die Frage, was Unterricht ist. In: Dies. (Hrsg.): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–247.
- Popitz, Heinrich (2006): Soziale Normen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pregel, Annedore (2015): Replik. Segregierende und Inklusive Pädagogik als normative Ordnungen im Bildungswesen. In: Erwägen – Wissen – Ethik, 26 (2), S. 274–286.
- Prisching, Manfred (2008): Paradoxien der Vergemeinschaftung. In: Ronald Hitzler/Anne Honer/Michaela Pfadenhauer (Hrsg.): Posttraditionale Gemeinschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–54.
- Pritzlaff, Tanja/Nullmeier, Frank (2009): Zu einer Theorie politischer Praktiken. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 38 (1), S. 7–22.
- Prose, Matthias (2009): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik, 55 (5), S. 796–814.
- Prose, Matthias (2017): Unterricht als kommunikative Ordnung – eine kontingenzgewärtige Beschreibung und deren professionsbezogene Konsequenzen. In: Christian Fridrich/Gabriele Mayer-Frühwirth/Renate Potzmann/Wolfgang Greller/Ruth Petz (Hrsg.): Forschungsperspektiven 9. Münster u. a.: LIT, S. 27–49.
- Rabenstein, Kerstin (2020): Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. In: PraxisForschungLehrer*innen-Bildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 2 (3), S. 6–19. Online: <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/3314/3472> [Zugriff: 21.12.2020].
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2007): Kooperative und selbstständigkeitsfördernde Arbeitsformen im Unterricht. Forschungen und Diskurse. In: Sabine Reh/Kerstin Rabenstein (Hrsg.): Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–38.
- Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2018): Funktion und Bedeutung von Schulklassen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Anderen-Verhältnissen aus ethnographischen Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 64 (2), S. 179–197.
- Rabenstein, Kerstin/Gnauck, Ina/Schäffer, Mark (2019): Zur Re-Stabilisierung von Grenzziehungen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion in der Sekundarstufe I. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 8, S. 138–150.
- Rabenstein Kerstin/Laubner, Marian/Schäffer, Mark (2020): Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie. In: Halyna Leontiy/Miklas Schulz (Hrsg.): Ethnographie und Diversität. Erlebniswelten. Wiesbaden: Springer VS, S. 187–208.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie, 32, 282–301.

- Reckwitz, Andreas (2018): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Bonn: BpB.
- Ripfel, Martha (1989): Die normative Wirkung deskriptiver Wörterbücher. In: Franz Josef Hausmann/Oskar Reichmann/Herbert Ernst Wiegand/Ladislav Zgusta (Hrsg.): Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Erster Teilband. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 189–207.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Wolfgang Meseth/Matthias Proske (Hrsg.): Zur Bedeutung der Theorie des Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209–222.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In: Norbert Ricken/Nadine Balzer (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–246.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2015): Gemeinschaft und soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen. Ethnographische Fallstudien zu Anerkennungsverhältnissen in individualisierenden Lernkulturen (GemSe). Berlin: Technische Universität Berlin.
- Reyer, Jürgen (1999): „Gemeinschaft“ als regulatives Prinzip der Sozialpädagogik. Motive im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45 (6), S. 903–921.
- Richey, Petra/Wesselborg, Bärbel/Bohl, Thorsten/Reiber, Karin/Merk, Samuel (2014): Die Bedeutung normativer Lehrer- und Schülererwartungen für die Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Carina Tillack/Janina Fetzer/Diana Raufelder (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3: Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung. Kassel: Prolog, S. 12–30.
- Ritsert, Jürgen (2009): Schlüsselprobleme der Gesellschaftstheorie. Individuum und Gesellschaft – Soziale Ungleichheit – Modernisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rochnia, Michael/Trempler, Kati (2019): Welche externen Wissensquellen bevorzugen Lehrkräfte für ihr professionelles Handeln? In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12 (2), S. 125–142.
- Rosenberg, Florian von (2016): Lernen, Bildung und kulturelle Pluralität. Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Theorie. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosemann, Bernhard (1978): Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Beziehung: Erwartungskonkordanz und das Verhalten von Lehrern und Schülern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 25, S. 39–49.
- Rouse, Joseph (2007): Social Practices and Normativity. In: *Philosophy of the Social Sciences*, 37 (1), S. 46–56.
- Ruhloff, Jörg (2019): Pädagogischer Vernunftgebrauch statt Normen, Normierung, Normativität. In: Wolfgang Meseth/Rita Casale/Anja Tervooren/Jörg Zirfas (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 157–169.
- Saldern, Matthias von (1987): Sozialklima von Schulklassen. Frankfurt a. M.: Lang.
- Saldern, Matthias von (1991): Erziehungswissenschaft und Neue Systemtheorie (Erfahrung und Denken, 73). Berlin: Duncker & Humblot.
- Saldern, Matthias von (2014): Zur Relevanz des Konzeptes ‚Strukturelle Koppelung‘. In: Elmar Drieschner/Detlef Gaus (Hrsg.): Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 57–82.
- Sandring, Sabine/Gibson, Anja (2006): Schulische Grenzziehungen als Ausdrucksform schulischer Problembearbeitung – Die Probleme bleiben ‚draußen‘. In: Werner Helsper/Heinz-Hermann Krüger/Sylke Fritzsche/Sabine Sandring/Christine Wiezorek/Oliver Böhm-Kasper/Nicolle Pfaff (Hrsg.): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–193.

- Schäfer, Anja (2017): Um in unserer Klasse dazuzugehören,... Zur Bedeutung von Normen für die soziale Integration in der Klasse. In: Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2. Online: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Schaefer_2017_Klassenintegration.pdf [Zugriff: 04.06.2021].
- Schäfer, Franka/Daniel, Anna (2015): Methoden einer Soziologie der Praxis. Zur Notwendigkeit einer praxissoziologischen Methodendiskussion. In: Franka Schäfer/Anna Daniel/Frank Hillebrandt (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript, S. 37–55.
- Schäfer, Mechthild/Salisch, Marie von (2013): Das Individuum und die Peers. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 62 (3), S. 171–178.
- Schäfer, Otto (1971): Die Schulklasse. Zur Gruppenstruktur der Gymnasialklasse. Bericht über eine Untersuchung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 9, S. 120–130.
- Scharenberg, Katja (2014): Schule und Schulklasse als soziale Kontexte der Entwicklung im Jugendalter. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie, 66 (1), S. 317–348.
- Schattenhofer, Karl (1997): Was ist eine Gruppe? Gruppenmodelle aus konstruktivistischer Sicht. In: Oliver König (Hrsg.): Gruppendynamik. Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung. München: Profil, S. 129–157.
- Schaupp, Ulrike (2012): Soziale Identität und schulische Transition. Gruppengefühl und -zugehörigkeit beim Übergang von der Primar- in die Sekundarschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheidt, Katja (2017): Inklusion: Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit (Basiswissen Grundschule). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Scherr, Albert (2013): Gesellschaft und Gemeinschaft. In: Albert Scherr (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–90.
- Schmidt, Melanie/Diegmann, Daniel (2018): Die Produktion der Schule. Hervorbringungen von Kollektivität im Kontext institutioneller Zielvereinbarungen im Schulsystem. In: Thomas Alkemeyer/Ulrich Bröckling/Tobias Peters (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript, S. 239–258.
- Schneider, Jan G. (2005): Zur Normativität von Sprachregeln. Ist Sprechen regelgeleitetes Handeln? In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, 33 (1), S. 1–24.
- Schneider, Jens (2002): Vom Persönlichen zum Allgemeinen: Diskursivität und Repräsentativität in Interviews. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 3 (3), Art. 23. Online: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/9556> [27.08.2021].
- Scholz, Joachim/Reh, Sabine (2016): Auseinandersetzung um die Organisation von Schulklassen. Verschiedenheit der Individuen, Leistungsprinzip und die moderne Schule um 1800. In: Carola Groppe/Gerhard Kluchert/Eva Matthes (Hrsg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden: Springer VS, S. 93–113.
- Schön, Michael (2016): Perspektiven auf schulische Integration und Inklusion. Untersuchungen zur Praxis der Unterrichtsentwicklung sowie den Einstellungen und Vorstellungen Lehramtsstudierender. Saarbrücken: Universität Saarbrücken. Online: <https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/handle/20.500.11880/23494> [Zugriff: 27.06.2021].
- Schreiber, Dagmar/Witt, Katja/Kliewe, Anke (2007): Klassenrat. In: RAA Brandenburg in Kooperation mit democaris e.V. und KoBra.net (Hrsg.): Klasse werden – Klasse sein! Von Klassenregeln, Klassenrat, Gruppenfeedback und Wir-Werkstatt. Eine Handreichung zur Stärkung der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern, S. 29–45. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/Schulkultur/mitwirkung/mitwirkungsgremien_in_brandenburg/RAA-Broschuere_gesamt.pdf [Zugriff: 03.01.2021].
- Schreiner, Günter (1981): Normenbildung im Prozess der Gruppenentwicklung. In: Alexander Weber/Ernst Meyer (Hrsg.): Aktivierung von Gruppenprozessen. Band 1. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 61–79.

- Schubert, Herbert (2018): *Netzwerkorientierung in Kommune und Sozialwirtschaft. Basiswissen Sozialwirtschaft und Sozialmanagement*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schubert, Inge (2011): „Ich finde an unserer Klasse einfach toll, dass die so zusammengewürfelt ist“. Heterogenität und Homogenisierungsbedürfnisse in schulischen Gruppen. In: Timo Hoyer/Ullrich Beumer/Marianne Leuzinger-Bohleber (Hrsg.): *Jenseits des Individuums – Emotion und Organisation* (Schriften des Sigmund-Freud-Instituts. Reihe 3: Psychoanalytische Sozialpsychologie, 006). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 219–245.
- Schulz, Reinhard (2019): *Praktiken der Normativität und Normativität der Praktiken*. In: Alexander Max Bauer/Malte Ingo Meyerhuber (Hrsg.): *Philosophie zwischen Sein und Sollen. Normative Theorie und Empirische Forschung im Spannungsfeld*. Berlin und Boston: De Gruyter, S. 139–158.
- Schürer, Sina/Ophuysen, Stefanie van/Michalke, Sophie (2021): *Der Zusammenhang von Schuleinstellung und Qualität kind- und klassenbezogener pädagogischer Beziehungen von Lehrkräften*. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, S. 117–135.
- Schütz, Anna (2015): *Schulkultur und Tischgemeinschaft. Eine Studie zur sozialen Situation des Mittagessens an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwalbe, Anja (2018): *Die Klasse als Gruppe im Blick. Gruppenentwicklungsprozesse in Klassen verstehen und begleiten*. In: Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 10. Online: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Schwalbe_2018_Die_Klasse_als_Gruppe.pdf [Zugriff: 05.05.2021].
- Schweer, Martin/Thies, Barbara/Lachner, Robert (2017): *Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln*. In: Martin Schweer (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion (Schule und Gesellschaft, 24)*. Wiesbaden: Springer VS, S. 121–145.
- Schweitzer, Friedrich (2006): *Wie viel Gemeinschaft braucht die Schule? Möglichkeiten und Grenzen von Schulethos und Wertorientierung in der pluralen Gesellschaft*. In: Hans-Ulrich Grunder/Friedrich Schweitzer (Hrsg.): *Gemeinschaft – Ethos – Schule. Eine praxisnahe Einführung für Ausbildung und Fortbildung*. Basel u. a.: Beltz Verlag, S. 10–30.
- Sertl, Michael (2018): *Die Klasse als Grundeinheit von Schule und Unterricht*. In: *Erziehung und Unterricht*, 168 (1–2), S. 83–93.
- Siebertz-Reckzeh, Karin/Hofmann, Hubert (2017): *Sozialisationsinstanz Schule*. In: Martin Schweer (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Schule und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–26.
- Simon, Patricia (2003): *Wie sich Gruppen entwickeln: Modellvorstellungen zur Gruppenentwicklung*. In: Siegfried Stumpf/Alexander Thomas (Hrsg.): *Teamarbeit und Teamentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, S. 35–55.
- Simon, Nora (2016): *Vielfalt in der Praxis – Ein Erfahrungsbericht von Nora Simon*. GEW Saarland (Hrsg.). Online: https://www.gew-saarland.de/images/pdf/Inklusion_bewegt_2016.pdf [Zugriff: 05.01.2021].
- Stegbauer, Christian/Rausch, Alexander (2013): *Einführung in NetDraw. Erste Schritte mit dem Netzwerkvisualisierungsprogramm*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stemmer, Peter (2011): *Die Konstitution der normativen Wirklichkeit*. In: Rainer Forst/Klaus Günther (Hrsg.): *Die Herausbildung Normativer Ordnungen*. Frankfurt u. a.: Campus Verlag, S. 57–68.
- Susteck, Sebastian (2015): *Explizitheit und Implizitheit. Untersuchungen zu einem Grundproblem des Literaturunterrichts und seiner Didaktik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Thiel, Felicitas (2016): *Interaktionen im Unterricht*. Stuttgart: UTB.
- Tscherne, Michaela (2017): *Gruppendynamische Besonderheiten am Beispiel von Projektarbeiten in der Sekundarstufe*. In: *Pädagogische Horizonte*, 1 (1), S. 83–101.

- Tuckman, Bruce W. (1965). Developmental sequence in small groups. In: *Psychological Bulletin*, 63 (6), S. 384–399.
- Tupaika, Jacqueline (2003): *Schulversagen als komplexes Phänomen. Ein Beitrag zur Theorieentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Turek, Elisabeth (2011): *Klassengemeinschaft*. In: *Polis aktuell*, 7. Online: https://www.politik-lernen.at/dl/poolJMJKomoNoJqx4KJK/pa_2011_7_klassengemeinschaft_webakt.pdf [Zugriff: 02.02.2021].
- Ulich, Dieter (1974): *Gruppendynamik in der Schulklasse: Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analysen*. München: Ehrenwirth.
- Vanderstraeten, Ralf (2001): The School Class as an Interaction Order. In: *British Journal of Sociology of Education*, 22 (2), S. 267–277.
- Volk, Alexandra (2010): *Teamentwicklung im Sportunterricht*. Kassel: Uni Kassel. Online: <https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/2011052537566> [Zugriff: 05.04.2021].
- Wagenknecht, Susann (2020): Zur Normativität von Praktiken. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 30 (2), S. 259–286.
- Walbröhl, Anja (2017): Klasse werden – Jedes Jahr aufs Neue. *Klassengemeinschaft entwickeln in jahrgangsgemischten Lerngruppen*. In: *Klasse Leiten!* (Titel der Ausgabe: Klasse werden), 1, S. 36–38.
- Waldschmidt, Anne/Klein, Anne/Tamayo Korte, Miguel (2009): *Das Wissen der Leute. Bioethik, Alltag und Macht im Internet*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waldschmidt, Anne/Klein, Anne/Tamayo Korte, Miguel/Dalman-Eken, Sibel (2007): *Diskurs im Alltag – Alltag im Diskurs: Ein Beitrag zu einer empirisch begründeten Methodologie sozialwissenschaftlicher Diskursforschung*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8 (2), Art. 15.
- Wieder, Anna (2019): Das Versprechen der Norm und ihre Drohung. *Performativität und Normativität bei Judith Butler*. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 6 (1), S. 215–238.
- Wocken, Hans (2016): *Inklusion didaktisch: Entwurf einer inklusiven Unterrichtstheorie*. In: Markus Dederich/Iris Beck/Georg Antor/Ulrich Bleidick (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 139–150.
- Wunder, Maik (2018): *Diskursive Praxis der Legitimation und Delegitimation von digitalen Bildungsmedien – Eine Diskursanalyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WDG (1976): Team. Aus: *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS)*. Online: <https://www.dwds.de/wb/wdg/Team> [Zugriff 05.06.2021].
- Weber, Max (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie*. Revidiert von Johannes Winkelmann. 5. Auflage. Tübingen: Mohr.
- Weiß, Carl (1964): *Abriss der Pädagogischen Soziologie. Band II. Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse*. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weiß, Peter (1990): Der Geistbegriff Schleiermachers: Teil II. In: *Archiv für Begriffsgeschichte*, 33, S. 217–246.
- Wiezorek, Christine (2006): Die Schulklasse als heimatlicher Raum und als Ort der Einübung in demokratische Haltungen. In: Werner Helsper/Heinz-Hermann Krüger/Sylke Fritzsche/Sabine Sandring/Christine Wiezorek/Oliver Böhm-Kasper/Nicolle Pfaff (Hrsg.): *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259–292.
- Willems, Herbert (2008): *Diskurse*. In: Ders. (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 147–163.

- Willke, Helmut (1978): Elemente einer Systemtheorie der Gruppe: Umweltbezug und Prozeßsteuerung. In: *Soziale Welt*, 29, S. 343–357.
- Windzio, Michael (2012): Ethnische Segregation in Freundschaftsnetzwerken – Unit-Non-Response und Imputation in einer Befragung von Schulklassen. In: Marina Hennig/Christian Stegbauer (Hrsg.): *Die Integration von Theorie und Methode in der Netzwerkforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–94.
- Wischmann, Katharina (2016): *Städtische Visualität und Materialität. Untersuchung stadtteilpolitischer Diskurse am Beispiel von Hamburg-St. Pauli*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolfspurger, Tina (2017): Nachts im Dunkeln... Zwei Tage Erlebnispädagogik zu Beginn des achten Schuljahrs bahnen den Weg zu einer guten Klassengemeinschaft und manch einer wächst über sich hinaus. In: *Sportpädagogik*, 40 (1), S. 16–19.
- Wrana, Daniel (2006): *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Wrana, Daniel (2012): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Daniel Wrana/Christiane Maier Reinhard (Hrsg.): *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, 3)*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 195–214.
- Wrana, Daniel (2014): Zum Analysieren als diskursive Praxis. In: Johannes Angermüller/Martin Nonhoff/Eva Herschinger/Felicitas Macgilchrist/Martin Reisigl/Juliette Wedl/Daniel Wrana/Alexander Ziem (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld: transcript, S. 634–644.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In: Franka Schäfer/Anna Daniel/Frank Hillebrandt (Hrsg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 121–144.
- Wrana, Daniel/Ott, Marion/Jergus, Kerstin/Langer, Antje/Koch, Sandra (2014): Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Johannes Angermüller/Martin Nonhoff/Eva Herschinger/Felicitas Macgilchrist/Martin Reisigl/Juliette Wedl/Daniel Wrana/Alexander Ziem (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld: transcript, S. 224–238.
- Wulf, Christoph (2018): Die Erzeugung von Gemeinschaft in Ritualen. In: *Pädagogische Rundschau*, 72 (2), S. 225–231.
- Zaborowski, Katrin Ulrike (2011): An den Grenzen des Leistungsprinzips. In: Katrin Ulrike Zaborowski/Michael Meier/Georg Breidenstein (Hrsg.): *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–230.
- Zander, Lysann (2013): Warum wir auch „natürliche“ soziale Netzwerke in Lehr- und Lernkontexten nicht länger ignorieren sollten. Ein Beitrag aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie. In: *Soziale Netzwerke im Diskurs*, S. 102–125. Online: <http://deposit.fernuni-hagen.de/2962/> [Zugriff: 02.05.2021].

Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung

Herausgeber_innen

für das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Göttingen:

Prof. Dr. Klaus-Peter Horn, Prof. Dr. Katharina Kunze;

Prof. Dr. Jessica Löser, Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Prof. Dr. Tobias C. Stubbe,

Prof. Dr. Hermann Veith, Prof. Dr. Ariane S. Willems

Die Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung wurden 1991 gegründet, um für kleinere Studien und explorative empirische Arbeiten, Dokumentationen und Forschungsberichte von Mitarbeiter_innen des damaligen Pädagogischen Seminars sowie für sehr gute studentische Abschlussarbeiten eine Publikationsmöglichkeit zu schaffen. Auch nach der Umbenennung des Pädagogischen Seminars in Institut für Erziehungswissenschaft wird die Reihe fortgesetzt. Ab Heft 34 erscheinen die „Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung“ als open access-Publikation auf den Seiten des Universitätsverlags Göttingen (<http://www.univerlag.uni-goettingen.de>).

Einzelne Restexemplare früherer Ausgaben sind weiterhin zum Versandkostenpreis erhältlich oder können bei Bedarf gegen eine geringe Gebühr eingescannt werden. Bitte wenden Sie sich hierzu an das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Göttingen (ife@gwdg.de).

Bisher erschienene Ausgaben:

1

Günter Schreiner

Undemokratischer Schulalltag? Vergleichende Erkundungen zum Schul-Erleben in Ost- und Westdeutschland.

44 Seiten, 1991

2

Jörg Schlömerkemper

Freizeit und Karriere. Freizeitaktivitäten von Kindern im Urteil von Erwachsenen – Eine empirische Studie.

37 Seiten, 1991

3

Christian Rittelmeyer

Schulbau-Architektur. Über die Wirkungen von Bauformen und Raumfarben auf Schülerinnen und Schüler.

50 Seiten, 1991

4

Thomas Harms, Ralf Tarant und Jörg Schlömerkemper

Pädagogik-Studium und Beruf. Eine empirische Studie zum Magister-Studiengang am Göttinger Pädagogischen Seminar.

79 Seiten, 1992

5

Cornelie Dietrich, Klaus Mollenhauer

Untersuchungen zum Musik-Verstehen bei 9-12jährigen Kindern.

62 Seiten, 1992

6/7

Helga Hauenschild, Hans-Georg Herrlitz und Birgit Kruse

Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990 (LEWERZ).

98 Seiten plus Anhang, 1993

8

Christian Rittelmeyer

Empirische Untersuchungen zur Wahrnehmung von Schulbauten. Zwei Untersuchungen zur Faktorenstruktur und Sensomotorik der Schulbauwahrnehmung.

59 Seiten, 1994

9/10

Gustava Schefer-Vietor, Jörg Schlömerkemper, Wulf Hopf

Geschlecht und Naturwissenschaften (GENUS). Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen im Physik-Unterricht am Gymnasium.

160 Seiten, 1994

11

Wulf Hopf unter Mitarbeit von Hendrik Abel und Nils Pagels

Fremdenfeindlichkeit und Ökonomismus von Jugendlichen. Befunde einer qualitativen Studie.

57 Seiten, 1995

12

Edeltraud Dubbi

Fortbildungsorientierte Supervision in der Altenpflege.

70 Seiten, 1995

13

Klaus Mollenhauer

Sozialpädagogische Praxis, Forschung und Theorie – Drei einführende Versuche.

72 Seiten, 1997

14

Christian Rittelmeyer

Der urteilende Leib. Empirische Materialien zu einer pädagogischen Ästhesiologie.

57 Seiten, 1997

15

Christina Krause unter Mitarbeit von Verena Meyer, Christel Rohde, Christine Stückle und Renate-Katrin Zimmermann

Ich bin Ich – Gesundheitsförderung durch Selbstwertstärkung. Bericht über ein Projekt zur Gesundheitsförderung in Grundschulen.

78 Seiten, 1998

16

Krischna Gutschke, Gunda Schröder und Jörg Schlömerkemper

Interaktion mit „Behinderungen“. Eine empirische Studie am Beispiel der Interaktion zwischen gut-hörenden und schwer-hörenden Personen.

67 Seiten, 1998

17

Doris Lemmermöhle/Gustava Schefer-Viëtor (Hrsg.)

Geschlechterspannung.

58 Seiten, 1999

18

Dominik Petko

Handlungsleitende Orientierungen von sozialpädagogischen FamilienhelferInnen.

78 Seiten, 1999

19

Eginhard Fuchs, Nina Petrovna Litvinova, Christian Rittelmeyer, Ralph Shepherd

Beautiful Schools. The Role of Human Scale Architecture in Creating an Appropriate Learning Environment for Schools. An International Perspective.

47 Seiten, 2000

20

Claudia Göhmann, Robert Kreitz, Maike Lambrecht

Das Studium und die Lehre am Pädagogischen Seminar aus der Sicht der Studierenden. Ergebnisse einer Befragung.

70 Seiten, 2000

21

Peter Alheit, Morten Brandt, Hans-Rüdiger Müller, Frank Schömer

Konfigurationen der Bildung. Drei Fallstudien zur Leibthematik im autobiographischen Text um 1800.

83 Seiten, 2001

22

Margarete Menz

Schulalltag und Geschlecht. Eine empirische Studie zu Geschlechterkonstruktionen in der 5. Klasse.

102 Seiten, 2001

23

Inga Truschkat

„Meine Eltern sind beide keine Akademiker“. Herkunftsbedingungen und habituelle Logiken von Studierenden als Reproduktionsverfahren sozialer Ungleichheit. Eine biographieanalytische Untersuchung.

88 Seiten, 2002

24

Anna Verschüren

Interessenentwicklung bei jugendlichen Spätaussiedlerinnen. Pädagogische Praxisentwicklung in der außerschulischen Freizeitbetreuung.

105 Seiten, 2003

25

Sara Klüsche

Kreative Momente und Widerstand. Pilotstudie zur Prozessevaluation einer kunstdidaktischen Exkursion.

101 Seiten, 2004

26

Manuela Kaiser

Bildung und Geschlecht. Eine biographieanalytische Untersuchung der Konstruktion von Geschlecht in Studentinnenbiographien.

94 Seiten, 2004

27

Maren Mareile Assmann

Beratung – eine Profession der Zukunft? Entwicklung, Probleme und Chancen in Deutschland.

118 Seiten, 2007

28

Tina Pflüger, Rabea Lucht

Berufliche Orientierungsprobleme von Studierenden der Sozialwissenschaften. Ein Vergleich von zwei Beratungsmodellen.

211 Seiten, 2008

29

Anissa Henze

„Das war also wieder das alte Schema ...“ Zum Verhältnis von Reflexivität und Autonomie in biographischen Lernprozessen. Eine biographietheoretische Untersuchung am Beispiel von „nicht-traditionellen“ Studierenden.

131 Seiten, 2008

30

Ann-Cathrin Duve

Brauchen Kinder Bücher? Lesen im medialen Zeitalter.

88 Seiten, 2008

31

Jan-Michael Andres

Depression im Kindes- und Jugendalter. Möglichkeiten und Grenzen der Einflussnahme durch Lehrer.

75 Seiten, 2010

32

Torben Lüth

Klaus Mollenhauer – ein Kritischer Pädagoge?

82 Seiten, 2010

33

Christina Krause

Wie erfolgreich ist Gesundheitsförderung in Bildungseinrichtungen?

63 Seiten, 2012

34

Hans-Georg Herrlitz

Der Streit um die Gesamtschule in Niedersachsen. Ein dokumentarischer Rückblick auf die Landtagsdebatten 1967 – 2012.

41 Seiten, 2013

35

Saskia Petschnik

Zum Potential kognitiv-empirischer Forschung für die Pädagogik. Veranschaulicht am Beispiel des Erstspracherwerbs.

59 Seiten, 2013

36

Johanna Brauns, Thomas Göymen-Steck, Klaus-Peter Horn

Lernziele, Veranstaltungs- und Prüfungsformen in erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen. Eine vergleichende Analyse von Studienprogrammen an acht Universitäten.

69 Seiten, 2015

37

Karina Meyer

Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS).

110 Seiten, 2017

38

Ariane S. Willems, Katharina Dreiling, Melissa Eckert

Skalendokumentation des Projekts FeeHe. Feedback im Kontext von Heterogenität.

135 Seiten, 2020

39

Anne Hild, Anne Kirchberg, Cornelia Dietrich, Klaus-Peter Horn, Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.)

Die Klaus Mollenhauer Gesamtausgabe (KMG)

2020, DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2020-1333>

40

Ariane S. Willems; Karina Meyer; Moritz Frechen

Skalendokumentation des Projekts EFBI

Einstellungen von FSJler*innen zu Behinderung und Inklusion

2021, DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2021-1761>

ISSN: 2198-2384
doi:10.17875/gup2022-1970