

Tilman Drope und Kerstin Rabenstein

Zur Herstellung von Schulklassen.

Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen

The production of school classes. Primary results of a praxeology on the beginning of new fifth grades

Zusammenfassung

Ausgehend von der Beobachtung, dass Anfänge von Schulklassen an weiterführenden Schulen vermehrt aktiv gestaltet und so zum Gegenstand pädagogischer Bearbeitung gemacht werden, haben wir die ersten Tage neuer Klassen aus praxistheoretischer Perspektive untersucht. Die Ergebnisse der ethnografischen Beobachtungen an zwei Schulen stellen wir als Variationen einer Anfangsgestaltung dar, mit der die pädagogischen Herausforderungen der Herstellung neuer Schulklassen und die Bearbeitung dieser erkennbar werden. Herausgearbeitet wird, wie in den Adressierungen der Schüler*innen und dem Vollzug von Praktiken des ‚Kennenlernens‘ eine über unterrichtliche Belange hinausgehende Ansprechbarkeit der Schüler*innen füreinander, eine Verantwortlichkeit aller für eine regelkonforme und kompetente „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer/Buschmann 2017, S. 272) in der Klasse und eine Imagination der Klasse als Klasse grundgelegt wird. Abschließend wird diskutiert, wie in weitergehenden Untersuchungen zur Herstellung der Klasse als pädagogischer Ressource den hier als konstitutiv für die Anfangstage rekonstruierten Praktiken gefolgt werden kann.

Schlagwörter: Schulklasse, Anfang neuer Klassen, Klassenbildung, Ethnografie, Praxistheorie

Abstract

Based on the observation that beginnings of school classes in secondary schools are actively designed and thus made the object of pedagogical intervention, we examined the first days of new classes from a practice-theoretical perspective. We present the results of ethnographic research at two schools as variations of a design of the beginning, with which the pedagogical challenges of creating new school classes and processing them become recognizable. We elaborate on how the addressing of students and the enactment of practices of 'getting to know each other' ground a responsiveness of students to each other that goes beyond instructional concerns, evolve a responsibility of all for a rule-compliant and competent „play-ability“ (Alkemeyer/Buschmann 2017, p. 272) in the class, and create an imagining of the class as a discrete and specific group. Finally, it is discussed how in further studies on the production of the class as a pedagogical resource the practices reconstructed here as constitutive for the early days can be followed.

Keywords: school class, starting days, classroom community, ethnography, practice theory

1 Einleitung

Die Gruppierung von Schüler*innen in alters- oder fähigkeitsbezogen relativ homogenen Schulklassen – meist in der Form der Jahrgangsklasse – ist ein zentrales Merkmal der modernen Schule (vgl. Caruso 2021). Die Schulklasse wird vor allem als die Organisationsform von Schule und Unterricht diskutiert, die es ressourcensparsam ermöglicht, viele Schüler*innen gleichzeitig zu unterrichten und dabei dennoch das individuelle Lernen zentral zu stellen (vgl. Scholz/Reh 2016). Ihr kommt auch dann eine Funktion und Bedeutung zu, wenn sie aufgrund individualisierter Formen des Unterrichts vergleichsweise selten als körperlich kopräsenter Zusammenhang in Erscheinung tritt (vgl. Rabenstein et al. 2018). Schulpädagogisch werden schon länger Chancen, aber vor allem auch Herausforderungen der gleichzeitigen Unterrichtung Vieler in Klassen diskutiert. So schafft die Schulklasse einerseits erst den sozialen Kontext, in dem soziale Kompetenzen erworben werden können (vgl. Aghamiri 2016; Rittelmeyer 1980), andererseits werden beispielsweise Gleichaltrigenbeziehungen mit starren Cliquenstrukturen und einer Tendenz zu Ausgrenzungen als Ursache von Belastungen für Schüler*innen und Lehrkräfte angesehen (vgl. Zander/Kreutzmann/Hannover 2017). Effekte von Maßnahmen der Intervention in Schulklassen werden bislang zwar nur wenig erforscht (vgl. Looser 2017), mittlerweile wird jedoch dem Wissen von Lehrkräften über die Peerbeziehungen in ihren Klassen und didaktischen Möglichkeiten ihrer Beeinflussung ein zunehmend hoher Stellenwert zugeschrieben (vgl. Harks/Hannover 2017). Demgegenüber wurden auch an weiterführenden Schulen verstärkt Maßnahmen zur Gestaltung insbesondere des Anfangs von Schulklassen entwickelt, in denen, wie auch in praxisinstructiven Zeitschriften betont wird (vgl. Klaffke/Wübbels 2019), initiativ auf die sich bildenden Klassen Einfluss genommen werden soll.

Auf den Webseiten weiterführender Schulen wird vielfältig darauf hingewiesen, dass der Schulklasse und dabei insbesondere ihren Anfängen in Form eigens ausgewiesener Anfangsphasen, oft als „Kennenlertage“ bezeichnet, eine erhöhte Bedeutung zugeschrieben wird. Programmatisch werden pädagogische Erwartungen an die ersten Tage neuer Klassen mittlerweile breit diskutiert. In den sich als praxisinstructiv verstehenden Zeitschriften und Ratgebern werden die ersten Tage als Möglichkeit entworfen, auf spezifische Herausforderungen von Schulklassen pädagogisch zu antworten. Grundsätzlich wird von der Notwendigkeit und der Möglichkeit der Entwicklung einer Klasse als Gruppe ausgegangen (vgl. Föh 2012; Turek 2013) und hervorgehoben, wie wichtig es sei, mit entsprechenden Maßnahmen am Anfang das Wohlbefinden der Schüler*innen zu erhöhen, ihnen Angst zu nehmen und Beziehungen unter ihnen zu stiften (vgl. Klaffke/Wübbels 2019). Angesichts des zentralen Stellenwerts der Schulklasse für die ethnografische Schul- und Unterrichtsforschung ist es überraschend, dass sie bisher nur selten und dann meist explorativ zum eigenständigen Forschungsgegenstand gemacht wird, die sogenannte Kennenlernzeit zudem noch kaum näher untersucht wurde. In der wenigen ethnografischen Forschung, in der die ersten Tage bisher beobachtet werden, gibt es allerdings ebenfalls Hinweise auf die hohe pädagogische Bedeutung, die diesen lehrerseits zugeschrieben wird. Auch Zaborowski, Meier und Breidenstein (2011) verweisen auf die Relevanz, die die Lehrkräfte den ersten Wochen neuer Klassen zuweisen, und die in diesem Zusammenhang entstehenden Hürden für die Feldforschung, insofern die Lehrkräfte betonten, diese Zeit alleine – ohne anwesende Forscher*innen – mit „ihren Klassen“ (Meier/Breidenstein 2011, S. 31) ver-

bringen zu wollen. Keßler (2017) skizziert in einer ethnografischen Studie zur Schulkultur die Bemühungen der untersuchten Schule um einen „sanften Übergang“ (Keßler 2017, S. 120) für die neuen Schüler*innen und die verschiedenen Praktiken, mit denen „die Individualität und das Aufgehen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in der Klassengemeinschaft“ (Keßler 2017, S. 123) betont werden.

In diesem Beitrag fragen wir aus einer praxistheoretischen Perspektive nach der pädagogisch-normativen Ausrichtung der von Lehrkräften am Anfang neuer fünfter Klassen initiierten Kennenlertage. Aufgrund unseres Erkenntnisinteresses daran, wie Klassen in diesen durch die Schulen als besonders hervorgehobenen ersten Tagen pädagogisch hergestellt werden (sollen), blenden wir für diesen Beitrag jene in ethnografischer Perspektive auch beobachtbaren „stummen“ (Falkenberg 2013), mitunter subversiven Praktiken von Schüler*innen (und Lehrkräften) tendenziell ab, die sich beispielsweise im Gehen in einer von der Lehrkraft durch die Gänge des Schulgebäudes zum Klassenraum geführten Gruppe und dem Erproben kontingenter Nachbarschaften in den Bewegungen der Schüler*innenkörper ebenfalls zeigen können. Stattdessen interessieren uns an dieser Stelle die an Schüler*innen in Praktiken des Kennenlernens gerichteten Anforderungen, sich einander bzw. die Schule kennenzulernen.

Dafür folgen auf die Skizze zum Stand ethnografischer Forschung zur Herstellung von Schulklassen (2) Erläuterungen zu den methodologischen Weichenstellungen unseres praxistheoretisch fundierten Forschungsprojekts (3). Anschließend stellen wir unsere Ergebnisse zu solchen Praktiken, die die Anfangszeit neuer Klassen als pädagogisch gestaltetes Geschehen prägen dar (4) und diskutieren abschließend den Ertrag unseres Ansatzes und Anschlüsse für weitere Forschung (5).

2 Schulklassen und ihr Anfang in ethnografischer Forschung

Obwohl die Schulklasse in der ethnografischen Forschung häufig die Beobachtungseinheit ist, in der zu unterschiedlichen Fragen von sozialer Ordnungsbildung geforscht wird, wird sie bislang nur selten zum eigenständigen Forschungsgegenstand gemacht. In den wenigen vorliegenden Studien wird die Multimodalität der Herstellung von Klassen deutlich: Falkenberg (2013) zeigt in ihrer Studie zu den stummen Praktiken von Schüler*innen, wie sich in der Anfangszeit von Klassen eine sukzessive Angleichung der beobachtbaren stillschweigend aufeinander abgestimmten Körperbewegungen beobachten lässt und sich somit Klassen auch als „Körpergemeinschaften“ (Falkenberg 2013, S. 50) verstehen lassen. Kelle (1997) rekonstruiert mit Interviews die diskursiven Konstruktionen von Schüler*innen von einem ‚Wir‘ der eigenen Klasse in Abgrenzung zu den Schüler*innen anderer Klassen. Studien zu Klassenlehrkräften und ihren Beziehungen zu Schulklassen liegen mit Ausnahme der Studie zur Waldorfschule (Graßhoff 2008) nicht vor. Auch der Anfang von Schulklassen ist noch kaum untersucht. Nur zur Entstehung von Schulklassen am Anfang der Grundschule liegen aus ungleichheitstheoretischer Perspektive erste explorative Studien vor (vgl. Khan-Svik/Raggl/Sertl 2018; Leditzky 2018). Noch nicht eigenständig untersucht sind jedoch die ersten Tage neuer Schulklassen an weiterführenden Schulen.

Bisher vereinzelt zu einzelnen Aspekten erster Tage neuer Klassen zu findende ethnografische, explorative Studien betonen zusammengenommen vor allem eines, nämlich wie in den ersten Tagen (bzw. Wochen) neuer Klassen lehrerseits für „Erwartungssicherheit und Verlässlichkeit, die das Am-Laufen-Halten des Unterrichts auch aus Lehrer_innensicht erleichtern“ (Pille/Alkemeyer 2018, S. 168), gesorgt werde. In ähnlicher Weise rekonstruiert Leditzky (2018, S. 102) auf Basis von explorativen Erkundungen während des ersten Tags zweier Grundschulklassen „Struktureinpassung und Voraussetzungserkundung“ als unterscheidbare „Gestaltungslogiken“, denen die Klassenlehrerinnen jeweils folgten und betont damit zwei Aspekte, die für die Gestaltung des Anfangs aus Lehrendenperspektive im Hinblick auf die Erfordernisse von Unterricht und Unterrichten als relevant hervorgebracht werden. Auch Gellert und Hümmer (2008) zeigen mit bildungssoziologisch fundierten Interpretationen der Interaktionen in einer ersten Stunde des Mathematikunterrichts einer neuen 5. Klasse an einem Gymnasium auf, wie Lehrkräfte durch entsprechende Aufgabenstellungen fachspezifische Fähigkeiten ihrer Schüler*innen beobachten und Schüler*innen auf diese Weise als in Bezug auf mathematische Kompetenzen Differente kennenlernen. Ebenso beschreiben Rabenstein et al. (2018) in ethnografischen Fallstudien in Bezug auf die ersten Tage neuer jahrgangsübergreifender Klassen (Jahrgänge 7 bis 10) Praktiken, in denen Voraussetzungen für das Unterrichten bzw. die Unterrichtsteilnahme, man könnte auch sagen eine „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer/Buschmann 2017, S. 272), im individualisierten Unterricht geschaffen werden (sollen). Sie weisen auf die Besonderheit hin, dass hier den älteren Schüler*innen die Aufgabe zugewiesen werde, den nachrückenden Jüngeren bei deren Orientierung in der Schule und der Arbeitsweise im individualisierten Unterricht wesentlich zu helfen und ihnen gegenüber eine Rolle der Wissenden einzunehmen. Für den Anfang neuer Klassen wird in diesen Studien ein Changieren zwischen der Kommunikation von Erwartungen auf der einen und der Bearbeitung von Kontingenz und der In-Geltung-Setzung von Erwartungen auf der anderen Seite beobachtet. Dabei fokussieren die Studien jedoch nur solche als im engeren Sinne für Unterricht und Unterrichten als relevant hervorgebrachten Erwartungen; Erwartungen in Bezug auf die Klasse als Gruppe bzw. die Beziehungen ihrer Mitglieder zueinander werden damit nicht berührt.

Die explorativen Studien deuten darauf hin, dass mit der pädagogischen Gestaltung von Kennenlernzeiten besondere Anstrengung insbesondere für den Anfang von Klassen unternommen wird. Die bisherige Forschung fokussiert allerdings in Bezug auf die beobachtete Kommunikation von Erwartungen bzw. In-Geltung-Setzung von Erwartungen vor allem im engeren Sinne unterrichtsrelevante Erwartungen. Wie welche pädagogischen Normen in Bezug auf die Klasse als Gruppe bzw. das Miteinander ihrer Mitglieder in Geltung gesetzt werden, die wir in unseren Beobachtungen finden konnten, wurde bislang nicht thematisiert. Im Folgenden fragen wir für die ersten Tage zweier neu gebildeter 5. Klassen an weiterführenden Schulen entlang welcher pädagogisch-normativer Erwartungen die Schulklasse in Praktiken des Kennenlernens hergestellt wird. Wie Schüler*innen im Vollzug der Kennenlernangebote diese mitgestalten und wie sie sich zu diesen (auch unterschiedlich) positionieren, ist demgegenüber hier (noch) nicht Gegenstand der Darstellung.

3 Methodologische Weichenstellungen

In unserem praxeologischen Forschungsansatz verstehen wir die Schulklasse als spezifischen sozialen Zusammenhang, der mit Blick auf Praktiken rekonstruierbar ist und knüpfen damit an die sich im letzten Jahrzehnt entwickelte kulturwissenschaftliche Unterrichtsforschung an (vgl. Kolbe et al. 2008). Dafür fassen wir die Schulklasse mit Schatzki (1996; 2002; 2010) zunächst als einen raum-zeitlich verteilten Zusammenhang menschlicher Leben auf, der durch Praktiken hergestellt, aufrechterhalten und verändert wird und der gleichzeitig der soziale Ort dieser Praktiken ist. Praktiken verstehen wir im Sinne Schatzkis als Verkettungen von Aktivitäten, die angemessen nur im Zusammenhang mit der sozio-materiellen Dimension sozialer Praxis zu verstehen sind (Körper, Dinge, Räume). Im engeren Sinne nehmen wir mit Pille und Alkemeyer (2018, S. 151) „eine Perspektive ein, in der wir nicht von Normen ausgehen, die Teilnehmer-Aktivitäten von außen anleiten, sondern ihr Herstellen in der Praxis selbst fokussieren“. Für unsere empirische Frage nach Praktiken der Kennenlernzeit und der in ihrem Vollzug mobilisierten Regeln, wie ein Sich-Kennenlernen hier zu tun sei, nehmen wir Anschluss an die Vorstellung einer Gerichtetheit von Praktiken (vgl. Schatzki 1996) und damit an eine Diskussion zur Normativität von Praktiken, die bislang erst am Rande praxistheoretischer Forschung geführt wird (vgl. Wagenknecht 2020; Ricken 2019; Rabenstein 2020; Drope/Rabenstein/Schnoor i.E.).

In Anschluss an die Hervorhebungen der Normativität von Praktiken bei Joseph Rouse und Theodore Schatzki stellt Susann Wagenknecht heraus, dass „Regeln (...) Praktiken als Praktiken zusammenhalten“ können (2020, S. 261). Dabei rekurriert sie auf den Regelbegriff, nicht auf Normen, da es im Sinne Wittgensteins Regeln sind, denen in Praktiken gefolgt wird. Die Regel ist hier jedoch nicht als der Praxis vorausgehend zu verstehen, sondern als ihr „nachgängig“ (Wagenknecht 2020, S. 263) und um ihr zu folgen, bedarf es keinesfalls nur eines „knowing that“, sondern eines prozeduralen Wissens, eines „knowing how“. Normativität wird dann wirksam, so Wagenknecht im Anschluss an Andreas Reckwitz, in „Gestalt ‚implizite(r) normative(r) Kriterien‘ des Angemessenen, die eingelagert sind in ein praktisches Verständnis“ (2020, S. 264). Praktiken bilden so „normative Verweisungszusammenhänge“ (Wagenknecht 2020, S. 265) und lassen sich gleichzeitig als eingebunden in diese verstehen. Das, worum es in einer Praktik in einem „Verweisungszusammenhang“ geht – warum also diese Praktik und nicht eine andere vollzogen wird –, zeigt sich im Vollzug von Anschlüssen an sie, die bestätigend, ablehnend, weiterführend oder verändernd wirken können und dann entsprechende weitere Anschlüsse nach sich ziehen. In den Blick kommt damit, dass Normativität in Praktiken als etwas immer wieder neu Entstehendes verstanden werden kann. In diesem Verweisungszusammenhang zeigt sich dann, Schatzki (2016) folgend, die teleo-affektive Struktur von Praktiken, die „Zwecke, Ziele und Emotionen“ umfasst (Schatzki 2016, S. 33). Mit den sich darauf beziehenden Wertungen eines Tuns und/oder Sprechens, die von den Akteur*innen (auch non-verbal) mitkommuniziert werden, wird der Praxis zwar nicht ihre Kontingenz genommen, aber dennoch „eine erkennbare Richtung“ gegeben (Alkemeyer/Schürmann/Volbers 2015, S. 32) – so wäre eine Gerichtetheit der Praktiken zu verstehen. Diese ist für die Teilnehmenden (auch unausgesprochen) verständlich und für Forscher*innen über den Blick auf die (ausbleibenden) Anschlüsse rekonstruierbar (vgl. Alkemeyer/Schürmann/Volbers 2015).

In unserem Forschungsprojekt nutzen wir dieses Verständnis der normativen Gerichtetheit von Praktiken, um der Frage nachzugehen, was getan wird, um eine Schulklasse zu werden. Empirisch sind wir dieser Frage ethnografisch in zwei Schulklassen in zwei Schulen nachgegangen. Mit der Beobachtung zweier Klassen versuchten wir, die Datenbasis und die Möglichkeiten eines konstanten Vergleichs auf konzeptioneller Ebene zu verbreitern (vgl. Glaser/Strauss 1967; Hammersley/Atkinson 1983). Beide Klassen weisen ein Profil auf, Klasse A wird Musikklasse, Klasse B MINT-Klasse genannt, und werden somit von den Schüler*innen im Zuge der Schulanmeldung angewählt. Klasse A ist eine von vier neuen Klassen an einer Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe, die ein inklusionspädagogisches Profil aufweist. Das Profil ‚Musik‘ wird als ein pädagogisches Mittel zur Gestaltung der Klasse verstanden und setzt keine besonderen musikalischen Fähigkeiten voraus. Klasse B ist eine von fünf neuen Klassen an einem Gymnasium mit naturwissenschaftlichem Profil. Das MINT-Profil der Klasse wird als Möglichkeit der Interessenschwerpunktsetzung der Schüler*innen verstanden und korrespondiert mit dem Schulprofil. Für beide Klassen wird in Aussicht gestellt, dass sie über den gesamten Zeitraum der Sekundarstufe I zusammenbleiben, es wird also auf Kontinuität der Zusammensetzung der Schülerschaft gesetzt, wobei bei Klasse B die Teams der Klassenlehrer*innen alle zwei Jahre gewechselt werden.

Unsere Ethnografie führten wir in beiden Klassen für ca. 8 Wochen durch – beginnend mit dem ersten Schultag bis zu den Herbstferien. Beobachtet wurden alle Aktivitäten der Klasse und wechselnder Schüler*innen, die wir z.B. in den Pausen, beim Essen in der Schulmensa oder beim Weg zum Schulbus begleiteten. Während der teilnehmenden Beobachtungen wurden Feldnotizen verfasst, die anschließend als Beobachtungsprotokolle ausformuliert wurden. Für die hier dokumentierten Ergebnisse haben wir uns auf die Protokolle aus den ersten Tagen der Klassen konzentriert. Mit dieser Fokussierung folgen wir der im Feld erfolgten Hervorhebung dieses Zeitraums als Konstitutionsphase der Schulklasse: In beiden Schulen wurden die auf die Begrüßungsfeier folgenden ersten Tage als besonderer Zeitraum ausgewiesen. Etwa indem an der Schule A über einen Tafelanschrieb „unsere erste Woche“ angekündigt und spezifische Aktivitäten für diese unter die Überschrift „wir lernen uns kennen“ gestellt wurden. In Klasse A wird die gesamte erste Woche für diese Aktivitäten vorgesehen, in Klasse B werden hierfür die ersten zwei Tage reserviert.

In der Analyse der Protokolle sind wir der Frage gefolgt, welche praktischen Herausforderungen der ersten Tage mit welchen Praktiken bearbeitet wurden und gleichzeitig wie welche Praktiken auf welche zu bearbeitenden Aufgaben hinweisen, vor die sich die Akteure in den ersten Tagen der Schulklasse gestellt sehen. In diesem Sinne haben wir in einem ersten Schritt auf die unterschiedlichen Praktiken (z.B. um einen Stift bitten und einen Stift geben, einen Zettel ziehen und davon einen Namen ablesen, auf einer Bühne mit anderen fotografiert werden) fokussiert. Dann haben wir gezielt nach jenen Praktiken gesucht, mit denen Szenarien des Kennenlernens realisiert wurden und in denen sich pädagogische Adressierungen zeigten, mit denen das gegenseitige Neu-Sein füreinander und das Neu-Sein in der Situation praktisch vollzogen und gleichzeitig als zu verändernd markiert wurde. Diese haben wir in einem nächsten Schritt gruppiert, indem wir weiter nach ihren Ähnlichkeiten gefragt haben, also danach, welche Aufgabe von den Akteuren hier bearbeitet wurde (z.B. untereinander helfen, etwas von sich erzählen, etwas erklären, einen Raum zeigen, an einer Begrüßungsfeier teilnehmen) und sukzessive die ähnlichen Praktiken bzw. die entsprechenden Protokollauszüge zu Serien zusam-

mengestellt haben (vgl. Breidenstein et al. 2020, S. 142–155). In der dann folgenden Interpretation der Serien von Protokollausschnitten haben wir anschließend nach der Normativität der ähnlichen Praktiken, ihrer Gerichtetheit, gefragt. Dafür suchten wir gezielt danach, welche (auch non-verbalen) situativen Aufforderungen zum Vollzug welcher Praktiken sich ausmachen ließen, wie dieser Vollzug sich zeigte (z.B. schnell und schweigend, eher stockend, mit Zeichen der Zustimmung oder Ablehnung, eher als Abbruch oder Nicht-Vollzug) und welche Anschlüsse an die unterschiedlichen Vollzüge wiederum erkennbar waren. Mit den im Rahmen dieser Analyse herausgearbeiteten Praktiken und ihren Gerichtetheiten stellen wir im Folgenden dar, wie die Aufgabe der Herstellung einer Schulklasse in den beiden Klassen angegangen und bearbeitet wurde.

4 Die ersten Tage neuer Klassen. Empirische Rekonstruktion

An beiden von uns besuchten Schulen wurden alle neuen Fünftklässler*innen im Rahmen einer gemeinsamen Feier begrüßt, während der die Schulleiter*innen sich mit kurzen Begrüßungsreden an die neuen Schüler*innen richteten. In diesen Reden und den Ritualen der Begrüßung auf der Begrüßungsfeier am ersten Tag wurden die neuen Schüler*innen in ähnlicher Weise als Neue im Sinne von noch Unwissenden und einander noch Unbekannten adressiert: So gestand die Leiterin von Schule A den Neuen eine gewisse Aufregung zu angesichts der sie beschäftigenden Fragen „(...) mit wem bin ich in der Klasse, wer ist mein Klassenlehrer / meine Klassenlehrerin, wer sind überhaupt meine Lehrer, wo ist mein Klassenraum (...) ?“. Sie stellte dann in Aussicht, was die kommenden Tage leisten sollen, nämlich, dass die Schüler*innen bald über die für die schulischen Abläufe notwendigen Kenntnisse verfügen und sich die Unsicherheiten legen werden: „Bleibt ganz ruhig, das wird sich alles in den nächsten Tagen klären.“ Nach den Begrüßungsreden wurden jeweils die Namen der Schüler*innen der einzelnen Klassen öffentlich aufgerufen, die Schüler*innen zum Gang auf die Bühne aufgefordert und so als anwesende Personen körperlich sichtbar gemacht, und nicht zuletzt wurde durch eine fotografische Inszenierung die Zusammenstellung von Klassen sowohl schulöffentlich aufgeführt als auch als bedeutsamer Moment hervorgehoben.

Anhand der Beobachtungen zu den darauffolgenden Tagen an beiden Schulen konnten wir rekonstruieren, wie die in der Begrüßungsfeier konstruierten Herausforderungen – das neu, unwissend, aufgeregt, einander unbekannt sein – pädagogisch bearbeitet wurden. Mit den im Folgenden dargestellten Ergebnissen fokussieren wir solche Praktiken, in denen aus Neuen, Unbekannten und noch Unwissenden füreinander Ansprechbare (gemacht) wurden, Praktiken, in denen die Neuen zu für das regelkonforme Agieren im Klassenzimmer Mitverantwortlichen (gemacht) wurden und Praktiken, in denen die Neuen zu an der Imagination der Klasse Mitwirkenden (gemacht) wurden. Im Vollzug dieser Praktiken und ihren Materialisierungen zeigt sich dabei, dass die ersten Tage sowohl von langer Hand geplant sind als auch auf das Hinterlassen von Spuren abzielen.

4.1 Zur Herstellung von Ansprechbarkeit in der Klasse

Das Zusammenkommen der Mitglieder einer Klasse und das Aufrufen ihrer Namen sind offensichtlich nicht ausreichend für den Anfang einer Klasse, vielmehr sind die ersten Tage als neue Klasse durchzogen von Praktiken, in denen von den Einzelnen verlangt wird, über sich vor und mit Anderen Auskunft zu geben und den Auskünften der Anderen beizuwohnen. Diese im Feld als „Kennenlernspiele“ bezeichneten Praktiken führen zu einer Sichtbarmachung der Schüler*innen als je Bestimmte und in spezifischer Hinsicht für andere Ansprechbare.

Eine erste Praktik des *Verlangens und Gebens von Auskunft* ist im Zuge der Vorstellungsrunde zu beobachten, die unmittelbar nach der Begrüßungsfeier in beiden Klassen im Klassenraum in einem Stuhlkreis eröffnet wird. In Klasse A liegt hierfür in der Mitte des Stuhlkreises auf einem Tuch eine Schultüte, auf der die Vornamen der Schüler*innen notiert sind, die zunächst vorgelesen werden. Dann folgt die Aufforderung sich kurz vorzustellen. Im Protokoll wird das, worauf sie sich dabei beziehen können, notiert mit: „Wo sie wohnen, auf welcher Grundschule sie waren. Der erste Schüler gibt sehr genau an, aus welchem Ort er kommt, in welcher Straße und in welcher Hausnummer er wohnt. Dann nennt er die Grundschule. Dieses Muster halten alle Schülerinnen in der Folge ein.“ Mit dem Arrangement des Stuhlkreises wird hierbei einerseits ein *sich den Anderen Zeigen (müssen)* und ein *von Anderen gesehen werden* bzw. ein *gegenseitiges Sehen* räumlich unterstützt. Mit der Aufforderung, sich vorzustellen, geht zudem einher, sich klassenöffentlich zu äußern und dabei etwas – hier Details zum eigenen Wohnort –, das nicht unmittelbar mit unterrichtlich relevantem Wissen in Verbindung gebracht werden kann, von sich preiszugeben. In Klasse B wurde in Erweiterung dazu bereits in einer ersten Runde von der Klassenlehrerin ein Fachbezug mit ins Spiel gebracht, indem sie unter dem Verweis darauf, dass sie ja Deutschlehrerin sei, die Schüler*innen dazu aufforderte, mitzuteilen welche Bücher sie gerade lesen. In den ersten Tagen der neuen Klassen haben wir eine ganze Reihe ähnlicher Praktiken beobachtet.

In den Praktiken, im Folgenden exemplarisch vor allem an Klasse A dargestellt, variierten die Aufforderungen, worüber Auskunft zu geben verlangt wurde und der Modus, wie wem Auskunft gegeben werden sollte – ob in Partnerinterviews einzelnen Anderen, in Fragerunden im Stuhlkreis allen Anderen, ob auf Fragen der Lehrerinnen oder auf von den Schüler*innen gestellte. Die Schüler*innen waren beispielsweise durch das Hereintreten in einen Stuhlkreis aufgefordert, darüber Auskunft zu geben, ob sie Geschwister oder Haustiere haben; gefragt wurde auch nach Lieblingsessen, Lieblingsvideospiele oder Lieblingsyoutubern. Den vielfältigen Aufforderungen in Form solcher Selbstdarstellungen, etwas von sich – über Familienverhältnisse, eigene Gewohnheiten, Vorlieben – Preis zu geben, leisteten die Schüler*innen ohne erkennbaren Widerstand Folge. Über sich Auskunft zu geben wurde auch in der Form von den Schüler*innen eingefordert, über Materialisierungen etwas von sich sichtbar zu machen; etwa wenn die Schüler*innen Materialkisten aus Karton eigenständig gestalten und mit Namen beschriften, wenn sie an der Wand aufzuhängende Steckbriefe von sich anfertigen oder wenn sie die Umrisse ihrer Hände auf Papier übertragen, individuell farblich gestalten und mit ihrem Namen versehen auf ein gemeinsam anzufertigendes Klassenposter kleben sollten.

Dass das in diesen Praktiken generierte Wissen über- und voneinander wiederum in anderen Praktiken aufgerufen wird, haben wir in beiden Klassen verschiedentlich beobachtet. Zum einen setzte sich das Befragen und Auskunftverlan-

gen in informellen Gesprächen an den Sitzplätzen im Klassenraum fort, etwa indem sie an zuvor geäußerte, ähnliche Interessen oder Vorlieben anschlossen bzw. weitere Fragen aneinander richteten. Zum anderen floss es beispielsweise in die Herstellung einer Sitzordnung und damit die Regelung von Nachbarschaften ein. Dabei wurde auch deutlich, dass auch die Lehrkräfte die Schüler*innen beobachtet haben und ihre darauf aufbauenden Einschätzungen für die Generierung der Sitzordnung nutzen wollten.

Diese Praktiken des *Verlangens und Gebens von Auskunft* über sich sind, so unsere Interpretation, darauf gerichtet, Sichtbarkeiten der Schüler*innen und auf diese Weise Ansprechbarkeit füreinander herzustellen: die Schüler*innen sind aufgefordert, etwas von sich preiszugeben und sich damit als für andere in bestimmter Hinsicht ansprechbar zu zeigen. In diesen Praktiken entstehen einerseits bestimmte Möglichkeiten und Notwendigkeiten, sich selbst als jemand Bestimmtes vor Anderen zu zeigen, und andererseits, andere als in Bezug auf bestimmte Aspekte spezifisch Andere bzw. Ansprechbare wahrzunehmen. So wird das, was geschieht, wenn neue Gruppen sich bilden, nämlich die Entwicklung dessen, wer über was mit wem (nicht) anfängt zu sprechen und was zu tun, nicht dem Zufall überlassen, sondern vermittelt über das Schaffen von Selbstdarstellungs- und Gesprächsanlässen pädagogisch bearbeitet. In diesen wird eine Vielzahl von Aspekten ins Spiel gebracht, die in beiden Klassen eigene Gewohnheiten, Vorlieben oder Aktivitäten in Freizeit und Familie berührten. Solche sich auf Gewohnheiten und Vorlieben beziehenden Adressierungen sind als Aufforderung zu verstehen, sich „mit den Überhängen [der] vollen Individualität“ (Neidhardt 2017, S. 446) zu zeigen, diese „Überhänge“ werden sonst den Erwartungen an Rollenhandeln in Schule entsprechend eher „zurückgewiesen oder in den Untergrund von Cliques und ‚informellen Gruppen‘ verdrängt“ (Neidhardt 2017, S. 446), hier aber zum Kern schulischer Erwartung gemacht.

4.2 Zur Herstellung von Verantwortlichkeit in der Klasse

Das von der Schulleiterin in ihrer Begrüßung der Neuen versprochene „Klären“ der vielen Fragen, vollzog sich sodann in den folgenden Tagen in verschiedenen Praktiken des Zeigens, Vorführens, Erklärens und Mitmachens. Die in ihnen performativ mitgeführten Anforderungen eines Nach- bzw. Mitvollziehens von für den Unterricht und den Schulalltag wichtigen Abläufen, Schauplätzen, Regeln, Arbeitsmaterialien etc. führen in beiden Klassen, so unsere Interpretation, zur Herstellung von Verantwortlichkeit auf Seiten der Schüler*innen für das regelkonforme und effiziente Zurechtfinden in der Schule.

Beobachtet haben wir in beiden Klassen erstens Praktiken, in denen Schüler*innen mit Schauplätzen des schulischen Alltags bekannt gemacht wurden. In von den Klassenlehrerinnen geführten Schulrundgängen in Schule A etwa wurden den Schüler*innen unter anderem die Fachräume gezeigt, die Spielgelegenheiten auf dem Schulgelände, die Schulmensa, der Wasserspender zum Auffüllen der Trinkflaschen oder der Bildschirm im Foyer, dem Informationen zu Vertretungen zu entnehmen sind. Mit zwei unterschiedlichen Formen einer von den Schüler*innen zu absolvierenden Schulrallye wurden in beiden Klassen diese Ortskenntnisse dann jeweils abgeprüft und erweitert. Ortskenntnisse wurden aber auch in den Klassenräumen hergestellt, wenn in Klasse A vorgestellt wurde, an welcher der

Tafeln welche Informationen stehen, in welchem Regal die individuellen Schulmaterialien untergebracht werden oder auch einfach nur, in welchen wo zu findenden Eimer welcher Abfall geworfen wird. In diesen Praktiken wird nicht nur die Kenntnis dieser Schauplätze vermittelt und überprüft, sie führen durch den praktischen Mitvollzug auch dazu, dass sich die Schüler*innen eigenständig in der Schule und im Klassenraum bewegen können. Wird den Neulingen zunächst noch ein Unwissen über die Gegebenheiten in der Schule zugestanden, wird die Verantwortlichkeit der Schüler*innen dafür, sich in der Schule zurecht zu finden, dann im Vollzug von Rundgang und Rallye performativ hergestellt.

Unsere Beobachtungen verweisen zweitens darauf, dass die In-Geltung-Setzung von Regeln ihrer Besprechung bedarf, die zuweilen verbunden war mit der Aufforderung zur Partizipation an ihrer Ausrichtung: So erfolgte in Klasse A eine Besprechung im Klassenplenum über Klassenregeln im Zusammenhang mit einer Abstimmung über die fünf wichtigsten dieser Regeln, die dann auf einem eigenen Plakat festgehalten werden sollten. Am Beispiel der sogenannten „Ampel“¹ erläuterten die Klassenlehrerinnen außerdem dann kleinschrittig die schulweit einheitliche Regelung bei Verletzung von Verhaltensregeln im Unterricht. In Klasse B erfolgte diese Einführung in Regeln eher in der Form einer zentralen Instruktion durch die Klassenlehrerin, die gemeinsam mit den Schüler*innen die Haus- und Schulordnung und die Kriterien für die Beurteilung des „Arbeits- und Sozialverhaltens“ durchging. Die Art und Weise der Vorstellung, Besprechung und Materialisierung von Regeln verstehen wir als darauf gerichtet, die Schüler*innen zu Regelkompetenten zu machen, die die Regeln kennen, die auf die (eigene) Einhaltung der Regeln achten und die dies von den Anderen einfordern können. Diese Praktiken sind in dem Sinne als zweiseitig zu verstehen, als dass mit ihnen zum einen die Einzelnen als (mit-)verantwortlich für Regeln ansprechbar gemacht werden und dass mit ihnen zum anderen eine in der Schulklasse präsente Geltung der Regeln hergestellt wird, die an die jeweils aufeinander bezogene Erwartung der Einhaltung gebunden ist.

Drittens war eine Reihe weiterer Praktiken zu beobachten, die auf den kompetenten Gebrauch bestimmter Dinge gerichtet waren. In beiden Klassen war dies der sogenannte „Schulplaner“ als – laut Klassenlehrkraft in Klasse A –, „wichtigstes Buch“. Auch hier zeigte sich an der Klasse A, dass sehr kleinschrittig Dinge wie die „Handykiste“ zur Handyablage während des Unterrichts, eine Klangschale als „unser akustisches Signal“ für die Einforderung von Stille und Piktogramme auf laminierten Karten, die anzeigten, ob im Klassenplenum, in Gruppen oder still und allein gearbeitet werden sollte, vorgestellt wurden. In vergleichbarer Weise wurde in Klasse B nur ein System von Ablagefächern vorgestellt, in dem für jeden Schultag in einem Fach Aufgabenblätter gesammelt werden, die eventuell fehlenden Schüler*innen von ihren Tischnachbarn zugänglich gemacht werden sollen.

Insgesamt wird an diesen Beispielen deutlich, dass nicht nur ein Wissen um die Bedeutung von Regeln, sondern auch von Orten und Dingen eingeübt wurde. Für Regeln und den Umgang mit Dingen wird demnach im Sinne einer „Responsibilisierung“ (Kuhlmann/Ricken 2017, S. 137) und kompetentes Mitspielen in Schule und Unterricht eingeübt. Dadurch, dass man es die Schüler*innen mitvollziehen lässt und sie erkunden lässt, wo sich beispielsweise welcher Ort befindet, was mit welchen Dingen auf welche Weise (nicht) zu tun ist, werden sie zu am regelkonformen Vollzug von Unterricht Mitverantwortlichen gemacht. Diese *Praktiken* verstehen wir somit als darauf gerichtet, die *Verantwortlichkeit* der Schüler*innen nicht

nur für ihr Handeln, sondern auch für das regelkonforme Handeln der Anderen in der Klasse einforderbar zu machen.

4.3 Zum Imaginieren der Klasse

In weiteren Praktiken erhalten Schüler*innen und Lehrerinnen nicht nur voneinander Kenntnis, sondern bringen auch eine Konstruktion der Klasse als integrierende Klammer eines gemeinsamen Tuns hervor. Auf das *Imaginieren der Klasse* als einen sozialen Zusammenhang gerichtet, der als sich durch etwas Gemeinsames gegenüber anderen auszeichnend entworfen wird, verstehen wir erstens jene Praktiken, mit denen ein mehr oder weniger wörtlich zu verstehendes bildhaftes Imaginieren der Klasse vorgenommen wird und zweitens solche Praktiken, mit denen eine über den Zeitverlauf bestehende Integrität der Klasse als Einheit konstruiert wird.

Als rudimentäre Formen des Imaginierens der Klasse als konkreten, auch körperlich anwesenden sozialen Zusammenhang verschiedener Individuen lassen sich zum einen die Anfertigung eines Klassenposters mit den Handumrissen der Schüler*innen, die Verwendung der Klassenschultüte mit den Vornamen am ersten Tag (beides in Klasse A), die Aufhängung individueller Steckbriefe, die Aneinanderreihung von Zetteln mit Namen und Geburtstagen in Form einer „Geburtstagschlange“ (beides in Klasse B), sowie die Anbringung aller Vornamen an der Magnettafel der „Ampel“ in Klasse A deuten. Jeweils wird mit ihnen namentlich sichtbar gemacht, welche Schüler*innen zur Klasse gehören. Hinsichtlich des bildhaften Imaginierens kommt darüber hinaus dem wiederholt erfolgenden Anfertigen von Klassenfotos eine besondere Stellung zu. In beiden Klassen wurden diese am ersten Schultag noch auf der Bühne bzw. vor dem Schulgebäude sowie in den ersten Tagen auf dem Schulhof durch Fotograf*innen angefertigt und jeweils wurde genau darauf geachtet, dass nur die Mitglieder der Klasse aufgenommen wurden. Dadurch, dass bei Klasse A die Schulbegleiterin einer Schülerin – im Gegensatz zum anwesenden Ethnografen – mitaufgenommen wurde, wurde diese somit im Vollzug der Fotografie zum Mitglied der Klasse. Mit der Herstellung von Fotos und auf den Fotos selbst wird die Klasse als Einheit in Abgrenzung zu Anderen konstruiert. Dies ist verbunden damit, dass mit der Anfertigung der Fotos die Klasse in einer für diese Praktik spezifischen Weise aus den Körpern der anwesenden Teilnehmer*innen formiert wird. Gegenüber den anderen genannten Praktiken des Imaginierens der Klasse zeichnen sich die Klassenfotos durch eine mit der Sichtbarkeit der Mitglieder der Klasse in ihrer Körperlichkeit verbundene Identifizierbarkeit des Einzelnen aus.

Den zweiten Aspekt des *Imaginierens der Klasse* machen wir in Praktiken des In-Aussicht-Stellens und Erinnerns aus, mit denen eine Klasse, die Zukunft und Vergangenheit hat, konstruiert wird. Ein Bezug auf eine geteilte Zukunft wurde etwa in Klasse A erkennbar, wenn Schüler*innen die Klassenlehrerinnen nach deren Teilnahme an der Klassenfahrt fragten oder wenn die Lehrerinnen schon von der im nächsten Schuljahr durch die Klasse zu leistenden Begrüßung der dann neuen Fünftklässler*innen sprachen. Jeweils wurde durch verbale Ankündigung oder – etwa beim Programm der ersten gemeinsamen Woche in Klasse A – durch Fixierung in Form von Tafelanschriften in Aussicht gestellt, was von der Klasse gemeinsam noch erlebt werden würde. Daneben tauchen das Entstehen und Erin-

nern einer geteilten Geschichte in unseren Protokollen auf. Dass an der Entwicklung dieser Geschichte von Anfang an gearbeitet wurde, zeigte sich an der damit zusammenhängenden Vergegenwärtigung der Vergangenheit bereits in den ersten Tagen, etwa wenn dazu aufgefordert wurde, sich gegenseitig die Erlebnisse des ersten Tages oder des ersten Ausflugs mitzuteilen oder wenn ein Foto der Begrüßungsfeier an der Tafel an diese erinnern sollte. In ähnlicher Weise lassen sich auch die nach ersten Stunden des Kunstunterrichts aufgehängten Zeichnungen oder von den Schüler*innen gestalteten Plakate aus ersten Unterrichtsstunden interpretieren. Dieses *In-Aussicht-Stellen einer gemeinsamen Zukunft* einerseits und das *Erzeugen gemeinsamer Erinnerungen* andererseits verstehen wir als auf die Herstellung einer – letztlich immer nur gedachten – *Integrität von großer Dauer* gerichtet.

Die Praktiken des bildhaften Imaginierens sowie der Herstellung einer Zeitlichkeit und damit Erinnerung der Schulklasse deuten wir als aufeinander bezogen und sich wechselseitig stabilisierend, insofern das Imaginieren der Klasse als Einheit erst ein Bezugnehmen auf eine Vergangenheit und eine Zukunft als Gemeinsames ermöglicht und zugleich diese Vorstellung des Gemeinsamen stabilisiert. Die Praktiken des Imaginierens tragen wesentlich dazu bei, dass die Schulklasse nicht als eine insgesamt lose, unverbindliche Zusammenkunft mehr oder weniger zufällig zusammengewürfelter Mitglieder entworfen wird, die zwar viel Zeit am Tag miteinander verbringen wird, aber an die darüber hinaus keine Ansprüche als eine spezifische Gruppe gerichtet werden, sondern mit der Vorstellung verbunden wird, eine in Abgrenzung zu anderen spezifische Gruppe zu werden.

5 Fazit und Ausblick

Die hier vorgestellten Praktiken verdeutlichen Elemente des Anfangs von Schulklassen an weiterführenden Schulen. Gegenüber den Befunden von Leditzky (2018) zu der Kommunikation unterrichtsrelevanter Erwartungen in den ersten Tagen, wie wir sie auch (4.2) beobachten konnten, verweisen die Ergebnisse zum einen auf Praktiken, in denen lanciert wird, dass und wie Schüler*innen miteinander in Kontakt treten sollen (4.1), zum anderen wird auch erkennbar, wie etwas als Gemeinsames der Klasse im Sinne einer zu entwickelnden bzw. sich entwickelnden Narration über die Schulklasse entworfen wird (4.3). Unsere Ergebnisse zeigen, dass es für Schulklassen anscheinend erstens nicht ausreicht, dass die Schüler*innen als Mitglieder anwesend sind, sondern sie werden über die Herstellung von *Ansprechbarkeit zu füreinander* Anwesenden (gemacht). Die beschriebenen Praktiken sind darauf gerichtet, dass im Vollzug von teilweise als Spiele gerahmten Aufgaben alle etwas (mehr) von sich vor Anderen zeigen und voneinander mehr wissen müssen, als nur die Namen. An dieses Wissen, das in eigenen Formaten in den ersten Tagen klassenöffentlich generiert wird, kann im Weiteren lehrer- und schülerseits potentiell als Ressource für Belange aller Art angeknüpft werden. Wie sich Schüler*innen im Vollzug der sogenannten Kennenlernspiele zu der Adressierung als *füreinander Ansprechbare* in Nuancen unterschiedlich positionieren und wie sie auf sie als Ressource im Weiteren Anschluss nehmen, wäre ebenso weiter zu untersuchen, wie die weiteren Bezugnahmen von Lehrkräften auf das klassenöffentlich generierte Wissen. Hinsichtlich der Praktiken, die zweitens auf die Herstellung von Ver-

verantwortlich gerichtet sind, haben wir für die beiden Klassen leicht variierende Relevanzsetzungen herausgearbeitet. Gemeinsam ist den Praktiken in beiden Klassen, dass sie auf die Bearbeitung der Differenz zwischen Schüler*innen als noch nicht wissende, potenziell hilfsbedürftige Neulinge und kompetent Mitspielende gerichtet sind und somit auf die – präventive – Herstellung von Verantwortlichkeit für den regelkonformen Vollzug von Unterricht. In den Praktiken des Imaginierens wird die Klasse drittens in verschiedener Weise als ein gegenwärtig präsender (Plakat mit Händen), zudem erinnerungswürdiger und positiv konnotierter Zusammenhang (Klassenfoto) entworfen, der von Anfang an besteht und dessen Entwicklung zukünftig im Blick behalten werden kann. Im praktischen Vollzug dieser Praktiken wie dem Bereitgestellt-Werden und Sich-Bereit-Stellen für das Klassenfoto oder dem Abbilden von Händen auf einem Plakat geht – ritualhaft performativ und stillschweigend – eine schülerseitige Beteiligung an der Herstellung der Fiktion eines auf etwas Gemeinsames gerichteten sozialen Zusammenhangs einher. Dabei wird zugleich die eigene Klasse in Differenz zu den nicht zugehörigen *Anderen* entworfen (vgl. auch Kelle 1997).

Unsere Ergebnisse weisen darauf hin, dass neben der Herstellung einer ‚Mitspielfähigkeit‘ Einzelner für den regelkonformen Vollzug von Unterricht Schulklassen als sozialer Zusammenhang und so in einem weiteren Sinne als ‚Ressourcen‘ aktiviert werden: Schüler*innen werden in der Kennenlernzeit zu als Klassenmitglied füreinander Ansprechbare und gegenseitig Ver-Antwortende gemacht und dafür wird die Klasse als unterstützende und einfordernde Einheit imaginiert. Wie mit diesen Praktiken die Schulklasse als je unterschiedlich akzentuierte „Wir-Gruppe“ (Proske 2009, S. 807) hergestellt, aktiviert und am Laufen gehalten wird, könnte in den weiteren Wochen der Klasse verfolgt werden. Auf diese Weise kann der für Schulklassen noch kaum bearbeiteten Frage nachgegangen werden, wie „Gemeinschaft [als] eine der zentralen Ressourcen, mit der die Erziehung arbeitet“ (Proske 2009, S. 807), pädagogisch verfügbar gemacht wird, ohne dabei ‚Gemeinschaft‘ affirmativ als erstrebenswertes Wert an sich zu verstehen. Eine solche Forschung könnte dann Aufschluss darüber geben, welche Arten von Ressourcen mit der Schulklasse und den mit ihr verbundenen Gemeinschaftsvorstellungen – etwa auch in unterschiedlichen schulischen Kontexten – verbunden werden. Die von uns hier zu den ersten Tagen zweier Klassen realisierte Beobachtung zum Beginn von Schulklassen müsste einerseits in Bezug auf die Frage der Herstellung und des am Laufen Haltens dieser Ressource fortgesetzt werden, andererseits sich der Frage widmen, wie was als Ressource einer Klasse wiederum sukzessive (nicht) hergestellt wird. Das hier angedeutete Wechselspiel von Herstellungs- und Bearbeitungsnotwendigkeit der Schulklasse und ihrer potenziellen pädagogischen Nutzbarkeit sehen wir als Erklärung des in den ersten Tagen zu beobachtenden Aufwands der Lehrkräfte und gleichzeitig als einen Ausgangspunkt für weitere, um die oben skizzierten Ansätze zu ergänzenden Analysen.

Literatur

- Aghamiri, K. (2016): Das Sozialpädagogische als Spektakel. Eine Fallstudie sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der Grundschule. Opladen/Berlin/Toronto. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzz6z>

- Alkemeyer T./Buschmann N. (2017): Befähigen. In: Rieger-Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 271–297. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_14
- Alkemeyer, T./Schürmann, V./Volbers, J. (2015): Praxis denken. Konzepte und Kritik. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08744-9>
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz.
- Caruso, M. (2021): Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 67. Jg., H. 2, S. 155–165.
- Drope, T./Rabenstein, K./Schnoor, O. (i.E.): Die Affektivität schulischer Öffentlichkeiten. Praxistheoretische Ethnografie der Herstellung von Schulklassen. In: Hünersdorf, B./Breidenstein, G./Dinkelaker, J./Schnoor, O./Tyagunova, T./Wrana, D. (Hrsg.): Going Public? Erziehungswissenschaftliche Ethnographien und ihre Öffentlichkeiten. Wiesbaden.
- Falkenberg, M. (2013): Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen. Stuttgart. <https://doi.org/10.1515/9783110510683>
- Föh, M.-J. (2012): Ideen zur Entwicklung einer Klassengemeinschaft – Von der Klasse zur Lerngemeinschaft. In: Pädagogik, 64. Jg., H. 3, S. 14–19.
- Gellert, U./Hümmer, A.-M. (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg., H. 2, S. 288–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0019-1>
- Glaser, B.G./Strauss, A. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Graßhoff, G. (2008): Zwischen Familie und Klassenlehrer. Pädagogische Generationsbeziehungen jugendlicher Waldorfschüler. Wiesbaden.
- Hammersley, M./Atkinson, P. (1983): Ethnographic Principles in Practice. London.
- Harks, M./Hannover, B. (2017): Sympathiebeziehungen unter Peers im Klassenzimmer: Wie gut wissen Lehrpersonen Bescheid? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20. Jg., H. 3, S. 425–448. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0769-8>
- Kelle, H. (1997): „Wir und die Anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt a.M., S. 138–167.
- Keßler, C.I. (2017): Doing School. Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15916-0>
- Khan-Svik, G./Raggl, A./Sertl, M. (2018): Das Forschungsprojekt „Die soziale Konstruktion der Klasse als Grundlage für die interaktionale Ordnung des Unterrichts“. In: Erziehung & Unterricht, 168. Jg., H. 1–2, S. 80–82.
- Klaffke, T./Wübbels, H. (2019): Klasse starten. Anfangssituationen gestalten. In: Klasse leiten (Titel der Ausgabe: Klasse starten), H. 8, S. 4–6.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2008): Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg., H. 1, S. 125–143. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0007-5>
- Kuhlmann, N./Ricken, N. (2017): Diesseits von Paternalismus und Aktivierung. Anmerkungen zu den Diskursen pädagogischer Verantwortung. In: Vock, S./Wartmann, R. (Hrsg.): Ver-antwortung. Im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte. Paderborn, S. 127–153.
- Leditzky, C. (2018): Erster Schultag – zwei Klassen, zwei Gestaltungslogiken. In: Erziehung & Unterricht, 168. Jg., H. 1–2, S. 102–113.
- Looser, D. (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, 48. Jg., H. 1, S. 53–60. <https://doi.org/10.1007/s11612-016-0350-6>

- Mohnhoff, C. (2011): Rituale in der Grundschule. Eine ethnographische Fallstudie in einer jahrgangübergreifenden Eingangsklasse. Online Fallarchiv Schulpädagogik. <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011052537575> (14. Dezember 2021)
- Neidhardt, F. (2017) [1979]: Das innere System sozialer Gruppen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69. Jg., H. 1, S. 433–455. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0415-8>
- Pille, T./Alkemeyer, T. (2018): „Nochmal ganz langsam für Michele!“. Ein praxeologisch-performativer Blick auf Anerkennungsprozesse und Differenzbildungen im Unterricht. In: Budde, J./Bittner, M./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 150–172.
- Proske, M. (2009): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik, 55. Jg., H. 5, S. 796–814. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4276/pdf/ZfPaed_2009_5_Proske_Soziales_Gedaechtnis_Unterricht_D_A.pdf (21. Dezember 2020)
- Rabenstein, K. (2020): Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. In: PraxisForschungLehrer*innenBildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 2. Jg., H. 3, S. 6–19. <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/3314/3472> (21. Dezember 2020)
- Rabenstein, K./Idel, T.-S./Reh, S./Ricken, N. (2018): Funktion und Bedeutung der Schulklasse im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Anderen-Verhältnissen aus ethnographischen Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 64. Jg., H. 2, S. 179–197.
- Ricken, N. (2019): Aspekte einer Praxeologik. Beiträge zu einem Gespräch. In: Berdelmann, K./Fritzsche, B./Rabenstein, K./Scholz, J. (Hrsg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung [Sabine Reh zum 60. Geburtstag]. Wiesbaden, S. 29–48. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21928-4_2
- Rittelmeyer, C. (1980): Gruppenforschung und Gruppenpädagogik. Ein Überblick. In: Rittelmeyer, C./Baacke, D./Parmentier, M./Fritz, J. (Hrsg.): Erziehung und Gruppe. München, S. 11–44.
- Schatzki, T. (1996): Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527470>
- Schatzki, T. (2002): The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change. University Park. <https://doi.org/10.5325/j.c.tv1rnpjpt>
- Schatzki, T. (2010): The Timespace of Human Activity. On Performance, Society, and History as Indeterminate Teleological Events. Lanham.
- Schatzki, T. (2016): Praxistheorie als flache Ontologie. In: Schäfer, H. (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld, S. 29–44. <https://doi.org/10.14361/9783839424049-002>
- Scholz, J./Reh, S. (2016): Auseinandersetzungen um die Organisation von Schulklassen. Verschiedenheit der Individuen, Leistungsprinzip und die moderne Schule um 1800. In: Grope, C./Kluchert, G./Matthes, E. (Hrsg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden, S. 93–113. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10003-2_5
- Turek, E. (2013): Klassengemeinschaft. In: polis aktuell, H. 7, 2. Auflage. https://www.politik-lernen.at/dl/poolJMJJKomoNoJqx4KJK/pa_2011_7_klassengemeinschaft_webakt_pdf (5. Februar 2021)
- Wagenknecht, S. (2020): Zur Normativität von Praktiken. In: Berliner Journal für Soziologie, 30. Jg. H. 2, S. 259–286. <https://doi.org/10.1007/s11609-020-00419-1>
- Zaborowski, K.U./Meier, M./Breidenstein, G. (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93218-7>

Zander, L./Kreutzmann, M./Hannover, B. (2017): Peerbeziehungen im Klassenzimmer.
In: Themenheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20. Jg., H. 3, S. 353–386.
<https://doi.org/10.1007/s11618-017-0768-9>

Anmerkungen

- 1 Vgl. für eine Beschreibung der sogenannten ‚Ampel‘ Mohnhoff (2011, S. 65).