

Georg Breidenstein

Teilnahme am Unterricht

Ethnographische Studien
zum Schülerjob

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION DROGEN JUGEND REFORM
ERZIEHUNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT
GEWALT LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION
GENERATION SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA
KRIMINALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEIS-
TUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION DROGEN JUGEND REFORM ERZIEH-
UNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT
LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENE-
RATION SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA
KRIMINALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG
BILDUNG LEHREN SOZIALISATION DROGEN JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LER-
NEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION
SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMI

STUDIEN ZUR SCHUL- UND BILDUNGSFORSCHUNG



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN



Zentrum für Schulforschung
und Fragen der Lehrerbildung

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

1. Auflage April 2006

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2006

Lektorat: Stefanie Laux

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: MercedesDruck, Berlin

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN-10 3-531-14866-9

ISBN-13 978-3-531-14866-1

2. Klassen-Räume¹

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

2.1 Zur theoretischen Konzeptualisierung des Raums

Wer räumliche Verhältnisse untersuchen will darf „Raum“ nicht als gegeben voraussetzen, sondern muss die Konstituierung und Veränderung von Räumen konzeptualisieren können. Martina Löw (2001) setzt sich mit unterschiedlichen Traditionen der sozialwissenschaftlichen Thematisierung von Raum auseinander und macht schließlich einige theoretisch-begriffliche Vorschläge für eine „Raumsoziologie“. Ich will hier einige grundlegende Bestimmungen aufgreifen, insoweit sie dazu beitragen, die analytische Perspektive auf das räumliche Geschehen im Klassenzimmer zu schärfen. Die Ausführungen von Löw zur Konstitution von Räumen werden schließlich zu erweitern sein, um *die interaktive Konstitution von Räumen* in den Blick zu rücken, wie sie in den Beobachtungen zum Unterrichtsalltag greifbar werden.

Mit dem Ziel, Raum als einen soziologischen Grundbegriff neu zu fassen, will Löw (2001, S. 51) die gängige Konzeptualisierung von Raum als „Ort“ oder „Territorium“ ersetzen durch einen „prozessualen Raumbegriff, der das Wie der Entstehung von Räumen erfasst“. So sei sowohl an dem ortsbezogenen als auch an dem territorialen Raumbegriff zu kritisieren, „dass der Raum als existierende Grundlage betrachtet wird“ und dadurch ausgeschlossen wird, dass „an einem Ort oder auf einem Territorium mehrere Räume entstehen können.“ (ebd., S. 64) – Wir werden sehen, wie durch die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler, die an einem konkreten Ort, im Klassenzimmer, stattfinden, eine Vielzahl von Räumen entstehen.

Um die Konstitution von Räumen erfassen zu können, muss der Raumbegriff selbst dynamisiert werden: „Nur wenn der Raumbegriff selbst und nicht nur das Handeln als bewegt gefasst wird, können auch Veränderungen von Räumen verstanden werden“ (ebd., S. 65). Handeln findet nicht einfach in Räumen statt, sondern „das Handeln selbst (muss) als raumbildend verstanden werden“ (ebd., S. 67).⁴

Neben der Dynamisierung geht es vor allem um eine *Relationierung* der Vorstellungen vom Raum. Löw stellt den herkömmlichen „absolutistischen“ Raumvorstellungen, die diesen als unabhängig gegeben und Bedingung des Handelns fassen, „relativistische“ Raumkonzepte gegenüber, wie sie sie bei Elias oder Foucault angedeutet findet. Es gehe darum, Raum weniger als einen Behälter oder Gefäß zu verstehen, denn, in einer Formulierung Foucaults (1991, S. 66) als „Ensemble von Relationen (...), das sie als nebeneinander gestellte, einander entgegengesetzte, ineinander enthaltene erscheinen lässt.“

4 Dieser zentrale Gedanke ist bei Löw allerdings leider nicht mikrosoziologisch oder interaktionistisch ausgeführt.

Für die Analyse interaktiver Hervorbringungen von Raum scheinen vor allem die Syntheseleistungen in Wahrnehmungsprozessen relevant (vgl. Löw 2001, S. 159), auf die ich mich deshalb im Folgenden konzentriere. Gegenüber Löw (vgl. S. 195f.) schlage ich jedoch eine interaktionistische Erweiterung des Verständnisses vom Wahrnehmungsprozess vor: Die Teilnehmer richten ihre eigene Positionierung, ihre Darstellungen und Aktivitäten an der antizipierten Wahrnehmung durch andere aus – und, wie wir sehen werden, an den antizipierten Grenzen der Wahrnehmung anderer. Demzufolge ist nicht nur „der Blickwinkel des Synthetisierenden jeder Raumkonstruktion immanent“ (ebd., S. 229), sondern auch die Berücksichtigung der Blickwinkel der anderen Synthetisierenden.

„Wahrnehmung“ ist, wie Löw zu Recht betont, kein unmittelbarer Prozess, sondern durch Selektivität und habituell geformte Wahrnehmungsschemata geprägt (vgl. ebd., S. 197) – diese Selektivität, und das heißt die Fokussierung und Begrenzung von Wahrnehmung, gestaltet sich unterschiedlich für die einzelnen Sinne. Die Selektivität des Hörens ist eine andere als die des Sehens oder Tastens oder Riechens. Deshalb gliedere ich die Analyse räumlicher Verhältnisse im Klassenzimmer entlang der verschiedenen Sinne. Ich werde zeigen, dass der optische, der akustische und der haptische Sinn je spezifische Räume konstituieren.⁵

Schließlich ist noch die Bedeutung von „Orten“ anzusprechen:

„Orte werden durch die Besetzung mit sozialen Gütern oder Menschen kenntlich gemacht, verschwinden aber nicht mit dem Objekt, sondern stehen dann für andere Besetzungen zur Verfügung. (...) Orte entstehen im Spacing, sind konkret benennbar und einzigartig“ (Löw 2001, S. 198).

Orte sind in dieser Bestimmung nicht gleichzusetzen mit Räumen, aber Bestandteile von Räumen. Was in dieser Form noch sehr abstrakt erscheint, wird anhand der Betrachtung spezifizierter Orte im Klassenzimmer, einzelner Sitzplätze oder etwa des Tafelbereichs, an Anschaulichkeit gewinnen.

5 Geruchs- und Geschmackssinn vernachlässige ich, obgleich zumindest ersterer im Kontext des Klassenzimmers keineswegs irrelevant ist. Doch in diesen Dimensionen erscheint die Beobachtung und Datenerhebung noch schwieriger.

2.2 Visuelle Räume: sehen und gesehen werden

Wir kommen zurück auf die Ethnographin, die glücklich einen Platz für sich gefunden hat und anfängt zu beobachten. Sie stellt schnell fest, dass der Sitzplatz, den sie eingenommen hat, ihr spezifische Möglichkeiten der Beobachtung eröffnet und andere verschließt. Wie bereits erwähnt, gibt es immer ein „vorne“ und ein „hinten“ im Klassenzimmer: „Vorne“ ist dort, wo die Lehrerin meistens agiert und die Tafel sich befindet. Auf den vorderen Plätzen ergibt sich für die Beobachterin das Problem, dass sich ein größerer Teil des Geschehens in ihrem Rücken abspielt. Um dieses zu verfolgen, müsste sie sich umwenden, denn das eigene Gesichtsfeld ist durch die Ausrichtung des Stuhls und die dazugehörige Sitzhaltung vorgegeben. Das Umwenden des Oberkörpers und das Verlassen der vorgesehenen Konzentrationsrichtung ist jedoch prekär, wie auch die Ethnographin in Form von kritischen Blicken zu spüren bekommen kann.

Von den „hinteren“ Plätzen aus lässt sich der Klassenraum am besten überblicken. Von hier kann die Beobachterin den Blick schweifen lassen oder ihn auf einer Szene, die die Aufmerksamkeit auf sich zieht, ruhen lassen. Vor allem ist sie hier selbst weniger sichtbar – sie kann besser unbeobachtet beobachten. Der Abstand zum gewöhnlichen Aufenthaltsort der Lehrperson ist relativ groß, und sie hat hier keine Schülerinnen oder Schüler im Rücken, die ihr neugierige Blicke über die Schulter werfen würden. – Andererseits sieht sie von hier aus überwiegend die Rücken der Schülerinnen und Schüler und hat Schwierigkeiten, Hände und Gesichter zu beobachten.

Bereits die flüchtige Reflexion auf die unterschiedlichen Bedingungen für die Beobachtung, die mit unterschiedlichen Plätzen innerhalb des Klassenzimmers verbunden sind, zeitigt also das Ergebnis höchst unterschiedlicher visueller Qualitäten der einzelnen Sitzplätze. Dabei geht es weniger um den Abstand zur Tafel und die Möglichkeit, dort auch klein Geschriebenes entziffern zu können, als um grundlegende räumliche Bedingungen der Möglichkeit für Interaktionen. Diese bestehen in der gesteigerten oder verringerten Sichtbarkeit der eigenen Person und in der Ausrichtung des eigenen Blickfeldes durch die vorgesehene Körperhaltung und die Anordnung des Mobiliars.⁶

6 Bis hierhin hatten wir v.a. die Anordnung von Tischen in parallelen Reihen, die „frontale“ Sitzordnung im Blick. Zu beachten bleibt, dass sich die Verhältnisse etwa bei der Anordnung der Tische in „Gruppen“ zum Teil anders darstellen. Hier sind die visuellen Räume komplexer und dezentrierter, da allerdings dennoch vieles „vorne“ stattfindet, kommt es bisweilen zu skurrilen Verrenkungen der Körper.

Darüber hinaus gibt es im Klassenzimmer eine Zone herausgehobener Sichtbarkeit: den Bereich an der Tafel.⁷ Die besondere Sichtbarkeit des Tafelbereichs ist schon durch die Ausrichtung der Gesichter dorthin gegeben (jedenfalls in frontalen Unterrichtssituationen) und wird verschärft durch den Wegfall jeglichen Sichtschutzes. Wer an der Tafel steht, ist durch keinen Tisch und keinen Stuhl vor den Blicken des Publikums abgeschirmt. In der Situation des an-die-Tafel-Gehens oder an-die-Tafel-Geholt-werdens ist die Exponierung Einzelner vor dem Publikum der Schulklasse, die in der Struktur der Unterrichtskommunikation angelegt ist (vgl. Kapitel 4.2.3), auch visuell umgesetzt.

Susan muss an die Tafel, um einen Satz anzuschreiben. Dies tut sie auch relativ gelassen mit einer winzigen, aber koketten Hüft-Bewegung. Mehrere lachen über ihre große und etwas schiefe Schrift, die sich schräg über die ganze Tafel hinzieht. Als sie sich setzt, muss sie selber lächeln. Wieder zurück auf ihrem Platz empfängt ihre Nachbarin Bettina sie herzlich mit einer kurzen Umarmung.

Die Betroffenen sind sich darüber im Klaren, dass alle Blicke auf sie gerichtet sind. Die gesteigerte Sichtbarkeit der eigenen Person kann hemmen und/oder zu besonderen 'Aufführungen' herausfordern. Susan vollführt in dem zitierten Beispiel einen kleinen Hüftschwung, von dem sie sicher sein kann, dass nicht nur der Ethnograph ihn beobachtet. Sie zeigt, dass sie sich der allgemeinen Aufmerksamkeit bewusst ist. Auch die Begrüßungsgeste ihrer Freundin Bettina, als sie wieder auf ihrem Platz ist, kündigt von den erheblichen Risiken (aber auch Potentialen), die mit jener Zone gesteigerter Sichtbarkeit verbunden sind, aus der sie wohlbehalten in die „Normalität“ zurückkehrt. – Dabei dürften die Gefahren, die in den kritischen, urteilenden Blicken der Peers liegen, schwerer wiegen als das Risiko, die Aufgabe an der Tafel nicht lösen zu können. (Die an der Tafel zu vollbringende Aufgabe ist meist nicht sehr anspruchsvoll, das eigentliche Risiko liegt oft darin, dass man sich etwa mit einem missratenen Schriftbild dem allgemeinen Gelächter aussetzt!)

Neben der eigenen Positionierung im Raum, die durch einen Sitzplatz innerhalb der Sitzordnung bestimmt ist und durch das Mobiliar eine Ausrichtung erfährt, besteht die zweite entscheidende Strukturierung der Visualität im Klassenraum in dem *Blickfeld der Lehrerin*, das zwar ebenfalls eingeschränkt, aber beweglich ist. Die zentrale Rolle der Lehrerin in der unterrichtlichen Interaktion sichert ihrem Blick die raum-strukturierende Wirkung. Insoweit sie mit Sanktionsgewalt ausgestattet ist, gilt es, einiges ihren Blicken zu verbergen, was nicht Bestandteil

7 Vgl. zur „rituellen“ Bedeutung des Tafelbereiches Göhlich/Wagner-Willi (2001).

des offiziellen Unterrichtsgeschäftes ist. Wer sich hingegen beteiligen und etwa das Rederecht zugeteilt bekommen möchte, muss ihren Blick erhaschen.

Die beobachtete Stunde ist eine Klassenarbeit. Wenig Spektakuläres. Ein zentrales Problem, welches in dieser Stunde von einigen Schülern gelöst werden musste, war nicht nur die Klausur zu schreiben, sondern insbesondere Nachfragen zu stellen. Die Lehrerin las ihrerseits nämlich in Unterrichtsmaterialien und blickte nur gelegentlich auf und über die Klasse hinweg. Joshua meldet sich, wartet, guckt zu der Lehrerin hinüber, gibt es irgendwann auf. Seine Unterlassung des Meldens ist von einer Geste des Erkennens (Finger an Stirn, dann daran hoch fahrend) begleitet. (Michael Meier)

Ein wenig überraschend vielleicht, dass es ausgerechnet in einer Klassenarbeitssituation, in der man den kontrollierenden Blick der Lehrerin erwartet, so schwer ist, ihre Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Doch die Lehrerin nutzt die „Aufsicht“, eine ausgesprochen langweilige Aufgabe, um selbst zu arbeiten und hält den Blick auf die Materialien vor sich auf das Pult gerichtet: ihr Blickfeld beschränkt sich auf ca. 1 m² Tischfläche direkt vor ihr.

Das Gesichtsfeld der Lehrerin unterliegt den üblichen Einschränkungen: ein ca. 120 Grad umfassender Winkel. Aber es ist mobil. Die Lehrerin kann schon durch ein leichtes Drehen ihres Kopfes das Gesichtsfeld entscheidend verschieben und sie kann darüber hinaus durch eine Veränderung ihres Standortes auch bis dahin uneinsichtige Winkel mit ihren Blicken 'ausleuchten'.

Will man nun, anders als in dem eben zitierten Beispiel, nicht die Blicke der Lehrerin auf sich ziehen, sondern etwas verbergen, dann ist ihr *Blickverhalten* (erst recht) genau zu beobachten:

Beata hält ihren Zettel noch immer in der Hand und versucht diesen an Uta zu geben, was relativ schwierig ist. Sie beobachtet die Lehrerin genau und passt einen guten Moment ab. Nein! Das wäre beinahe schief gegangen. Sie zieht ihre Hand zurück. Etwas später schiebt sie sie langsam wieder zu Uta. Diesmal dient der in der Mitte liegende MD-Player als Sichtschutz. Uta übernimmt. Geschafft! (Hedda Bennewitz)

Die Blicke der Lehrerin lassen sich kontrollieren. Anhand der Beobachtung ihrer Kopfhaltung lässt sich ihr Gesichtsfeld recht genau abschätzen – man weiß also, ob man sich innerhalb oder außerhalb ihres Blickfeldes befindet. Bei den kontrollierenden Blicken der Lehrerin handelt es sich nicht um das Panoptikum Bentham's, das vor allem durch die Beschreibungen Foucaults (1976) berühmt geworden ist und als Metapher für allgegenwärtige Beobachtung dient. Denn im Panoptikum ist der Beobachter den Blicken der Beobachteten verborgen und insofern immer zu fürchten. Demgegenüber ist die kontrollierende Beobachtung durch die Lehrerin selbst wiederum beobachtend kontrollierbar.

Es gibt im Klassenzimmer verschiedene Formen von Sichtschutz, hinter denen Aktivitäten vor den Augen der Lehrerin verborgen werden können. Die größte Sicherheit bietet jedoch die Synchronisierung des eigenen Verhaltens mit dem Blickverhalten der Lehrerin, das heißt den Zeitpunkt zu nutzen, zu dem man sich außerhalb ihres Blickfeldes befindet. Verbergen kann man auf diesem Wege allerdings, angesichts der angesprochenen Mobilität der Lehrerin, nur rasche kleine Aktivitäten, wie etwa das Weitergeben eines Zettels, eine schnelle Geste der Verständigung oder einige Worte in Fingersprache. Diese Aktivitäten tragen oft weniger subversiven als spielerisch-sportlichen Charakter. Es handelt sich um eine Art Räuber-und-Gendarm-Spiel. Es geht darum, die eigene Geschicklichkeit im Unterlaufen der kontrollierenden Blicke unter Beweise zu stellen.

Im folgenden Beispiel wird der Ethnograph als Sichtschutz einbezogen:

André meint: „Sie geben mir gute Deckung!“ und holt durch mich verdeckt etwas zu essen aus seiner Tasche. Die Lehrerin kündigt an, sie wolle jetzt die Aufgaben kontrollieren, André wählt aus seiner Brotdose ein Stück Apfel, er habe Hunger, kommentiert er halblaut.

Dass André hier mit „Deckung“ eine Metapher aus dem Bereich des Militärischen benutzt, ist nicht ganz zufällig: Das Spiel um das Verbergen, um Sichtbarkeit und Sichtschutz folgt einer Freund-Feind-Logik, die gerade den spezifischen Reiz des Spiels ausmacht.⁸



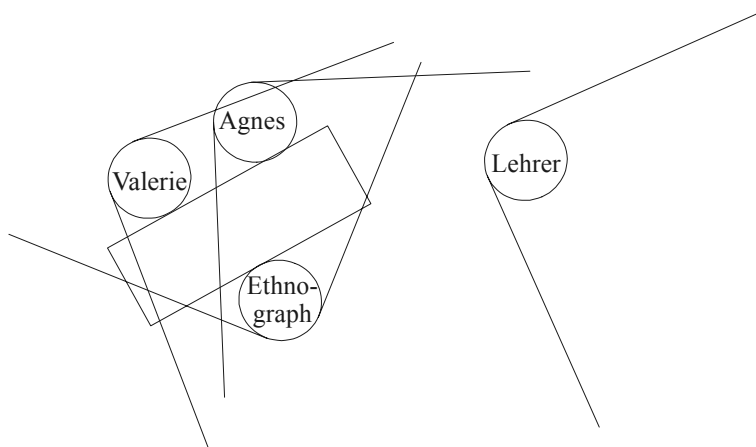
Während es einerseits gilt, das eigene Verhalten am Blickverhalten der zentralen Figur der Lehrerin auszurichten, ist andererseits im Klassenzimmer die potentielle wechselseitige Beobachtung aller durch alle zu beachten. Unter den räumlichen Bedingungen des Klassenzimmers gibt es keine echten Verstecke: Was den Blicken der Lehrerin verborgen wird, findet sicher die Aufmerksamkeit irgendeines Mitschülers – oder zum Beispiel des Ethnographen.

⁸ Schülerverhalten in dieser Konstellation wurde als „Taktiken der versteckten Abwehr“ und als subversive Form der Selbsterhaltung in der „Zwangssituation“ des Unterrichts (Heinze 1976, S. 11) charakterisiert. Dieser Aspekt soll hier auch nicht in Abrede gestellt werden, die Beispiele dokumentieren jedoch durchaus auch den Spaß an der strategischen Ausweitung des Spiel-Raumes.

Als es darum geht, Beschreibungen zu Bildern aus dem Buch in das Heft zu übernehmen, sagt Yvette zu Frieda: „Schreibst wohl alles ab?“ Diese entgegnet: „Müssen wir doch, als Begründung!“ – „Ja, zusammenfassen. In Stichworten.“ Frieda meint: „Das ist dann so abgehackt“. Damit wendet sie sich wieder ihrer Arbeit zu. Yvette streckt ihr die Zunge raus, was diese allerdings nicht sehen kann, da sie auf ihr Heft blickt. Yvette gefällt offenbar die Konstellation, dass Frieda nicht merkt, wie sie ihr die Zunge rausstreckt, während ich es beobachte. Sie steigert ihre Grimassen hinsichtlich der Expressivität, als sie dasselbe noch zwei oder drei Mal wiederholt.

Der Reiz für Yvette ist ein doppelter: Selbstverständlich muss sie darauf achten, dass ihre beleidigenden Grimassen nicht von der Lehrerin bemerkt werden. (Diese Kontrolle des Lehrerinnenblicks geschieht hier offenbar so routiniert und beiläufig, dass sie vom Ethnographen nicht eigens vermerkt wird.) Die Pointe dieser Inszenierung besteht jedoch darin, dass Frieda, das Opfer der Schmähungen, diese gar nicht wahrnimmt – und sich infolgedessen auch nicht dagegen zur Wehr setzen kann. Die Konstellation wäre allerdings witzlos, wenn es nicht einen Zeugen gäbe, den Ethnographen, von dem Yvette sogar weiß, dass er ihr raffiniertes Spiel gewissenhaft notieren wird! (Wer diese kleine Szene sonst noch beobachtet, wissen wir nicht.)

Ineinander verschachtelte Räume: Yvette führt etwas auf, das sowohl den Blicken der Lehrerin als auch ihrer Freundin Frieda verborgen bleiben soll, dem Ethnographen hingegen gezeigt wird. Die räumliche Situation sei zur Verdeutlichung skizziert:



Diese Situation stellt nur eine Momentaufnahme dar. Eine geringfügige Kopfbewegung einer der beteiligten Personen kann die räumliche Konstellation grundlegend verändern. Yvette misst gewissermaßen die Dauer der für sie reizvollen Konstellation durch mehrfache Wiederholung der Aktivität aus.

Es gibt durchaus Versuche, der potentiellen permanenten Sichtbarkeit im Klassenzimmer durch die Errichtung von Sichtbarrieren zu entkommen und so etwas wie „Privaträume“ wenigstens für eine kurze Dauer zu schaffen.⁹ Die visuelle Abschirmung kann in weit vornüber gebeugten Köpfen und 'heruntergelassenen' Haaren von Mädchen bestehen oder etwa in aufgestützten Armen und Händen. Ein verbreitetes Mittel besteht darin, das gerade in Gebrauch befindliche Lehrbuch aufgeklappt senkrecht auf den eigenen Tisch zu stellen, so dass der eigene Arbeitsplatz vor den Blicken der Nachbarn geschützt ist. Doch auch diese Praxis ist prekär und umkämpft: Das aufgestellte Buch ist von Mitschülern schnell umgestoßen und bei manchen Lehrern auch nicht erlaubt. Das Abschirmen des eigenen Arbeitsplatzes ist einerseits im Rahmen der offiziellen Unterrichtsdoktrin legitimierbar, insoweit es das „Abschreiben“ verhindert und die geforderte „Eigenständigkeit“ von Schülerleistungen verspricht, andererseits scheint es einem impliziten Gebot zu widersprechen, das die permanente (potentielle) Sichtbarkeit allen Geschehens im Klassenzimmer verlangt.



Wir halten fest: Auf dem Gebiet der Visualität ist es außerordentlich schwer, sich der Öffentlichkeit des Geschehens zu entziehen und „Privaträume“ zu errichten, wenn man außer den Blicken der Lehrperson auch die der Mitschülerinnen und Mitschüler einbezieht. Wir werden im Folgenden sehen, dass sich dies in der Dimension der akustischen Räume etwas anders darstellt.

9 Ähnliches beschreibt auch schon Zinnecker (1978, S.95): „Da sie sich in einem Raum mit Wächterautorität befinden, müssen die Schüler Sicht- und Hörbarrieren improvisieren, die den gut überschaubaren und kontrollierbaren Ort in eine unübersichtliche Landschaft kleiner ökologischer Nischen und persönlicher Depots verwandelt.“

2.3 Akustische Räume: hören und gehört werden

Die Ethnographin, die von ihrem Platz aus das Geschehen im Klassenzimmer verfolgt und die visuellen Möglichkeiten und Einschränkungen erfahren hat, die sich mit diesem Platz verknüpfen, wird nun der spezifischen akustischen Optionen ihrer Platzierung im Raum gewahr. Sie bemerkt zunächst einmal, dass sie von Teilen des akustischen Geschehens ausgeschlossen ist: Sie *sieht*, dass Schülerinnen wenige Meter von ihr entfernt miteinander flüstern, aber sie kann nicht *hören*, worum es geht. Sie registriert also, dass der akustische Raum ganz anders strukturiert ist als der visuelle: Während jener durch die Ausrichtung der Blickfelder der Beteiligten konstituiert wird, ist dieser durch die Reichweite des Hörsinns definiert. „Innerhalb“ und „außerhalb“ des jeweiligen akustischen Raums bestimmen sich durch die je gewählte Lautstärke. Mit jeder einzelnen Äußerung im Unterrichtsgeschehen verbinden sich spezifische Adressatenschaften, die durch die akustische Reichweite dieser Äußerung begrenzt werden.

Die Stimme, die die Beobachterin (fast) immer verstehen kann, ist die Stimme der Lehrerin. Diese richtet sich (normalerweise) an alle im Klassenzimmer Anwesenden und ist so gestaltet, dass sie auch über die größtmögliche Entfernung im Klassenzimmer noch vernehmlich ist. Schüleräußerungen sind weniger regelmäßig akustisch zu entziffern. Äußerungen von Schülerinnen oder Schülern richten sich selten an alle – auch wenn sie Teil des offiziellen Unterrichtsgesprächs sind.

Der Lehrer fragt nach Zeitformen, Eric meldet sich, kommt dran und nennt sehr leise und undeutlich (jedenfalls kann ich nichts verstehen, obwohl ich nur zwei Meter hinter ihm sitze) einen Begriff. Der Lehrer jedoch scheint es verstanden zu haben, er wiederholt laut und deutlich „Präteritum“ – das ist richtig. Diese Szene beobachte ich mehrfach in diesem Unterricht: Schülerantworten sind so leise, dass sie höchstens für die Umsitzenden verständlich sein können, aber der Lehrer wiederholt, oder fasst zusammen, so dass das Gesagte in den offiziellen Diskurs eingeführt ist. – Vermutlich kann man sich als Schüler darauf verlassen und muss gar nicht unbedingt versuchen zu verstehen, was andere Schüler antworten.

Eric wendet sich mit seiner (dem Ethnographen unverständlichen) Antwort an den Lehrer. Dies erscheint sinnvoll im Rahmen der direkten Interaktion, denn er antwortet ja auf dessen Frage. Als dysfunktional hingegen erscheint die von Eric gewählte Lautstärke mit Blick auf jene Unterstellung des lehrergeführten „Unterrichtsgesprächs“, dass das ‚Zwiesgespräch‘ zwischen Lehrer und Schüler eben nicht nur für diesen einen, sondern für die ganze Klasse instruktiv sein soll (vgl. Kalthoff 1997, S. 91ff). Diese Funktion des „Unterrichtsgesprächs“ ist jedoch keine, für die sich die Schüler verantwortlich fühlen würden, sie überlassen es dem Lehrer, ihren Beitrag zu „veröffentlichen“ – falls dieser Beitrag denn einer allgemeinen Rezeption wert ist. Mit einer (relativ) exklusiven Adressierung der

Antwort an den Lehrer mag sich für Schüler auch die Strategie eines `versuchsweisen' Antwortens verbinden: Wenn es sich lohnt, wird der Lehrer die Antwort in das offizielle, für alle relevante „Unterrichtsgespräch“ einbinden, wenn nicht, dann hat kaum jemand etwas mitbekommen. Mit der Funktionalisierung der Lehrperson als (akustischer) Selektionsinstanz für Schülerantworten verbindet sich für die anderen, für das Publikum, der Nutzen, dass man sich nicht mit „irrelevanten“ Beiträgen beschäftigen muss, sondern nur mit den von der Lehrperson Vorselektierten.

Voraussetzung für einen offiziellen Antwortversuch ist bekanntlich, dass die Schülerin von der Lehrperson das Rederecht zugeteilt bekommt, dass sie „drangenommen“ wird. Wenn die Schülerin im Rahmen des öffentlichen Unterrichtsgesprächs nicht zum Zuge kommt, spricht sie – so ist bisweilen zu beobachten – die richtige Antwort leise vor sich hin. `Aus Protest' sozusagen: Sie zeigt sich selbst und den Umsitzenden, dass sie es gewusst hätte, aber nun, da der Lehrer sie nicht „erhört“ hat, muss der wertvolle Beitrag ungenutzt verhallen!

Im akustischen Raum besteht das besondere Recht der Lehrperson darin, dass sie als einzige jederzeit qua Lautstärke Öffentlichkeit beanspruchen kann, dass sie die Adressatenschaft frei wählen kann.

Die Lehrerin geht rum und kontrolliert etwas, die Hausaufgabe wohl. Florian hat keinen Zettel vor sich liegen. Sie kommt auf seinen Tisch zu, er wird rot, sagt ganz verlegen, ohne dass sie fragt: „Ich hab's nicht.“ Sie, mit schneidendem Ton, weist ihn darauf hin (Klassenlautstärke), wenn er das doch bloß da und da abgeheftet hätte! Sein Banknachbar Jakob wittert auch seine Chance und sagt zu ihm: „Du hast's bloß nicht!“ Florian, rot, verlegen, verteidigend: „Klar hab ich's.“ (Kerstin Jergus)

Die Beobachterin vermerkt eigens die Lautstärke der Zurechtweisung Florians durch die Lehrerin. Denn durch die akustisch erweiterte Adressatenschaft der Ermahnung, die sich eigentlich an die Person Florians richtet, kommt dieser ein anderer Status zu: Der säumige Florian wird zum Exempel für andere, die Sanktionsgewalt der Ermahnung dürfte sich durch die akustische Platzierung im Raum der Allgemeinheit, durch die `Veröffentlichung', erheblich erhöhen.

Wir halten also fest: Schon der offizielle Unterrichtsdiskurs – wir haben bislang noch keine „Neben-Kommunikationen“ (Rehbock 1981) betrachtet – weist in seiner akustischen Gestaltung starke Differenzierungen auf. Es finden sich neben dem öffentlichen, dem allgemeinen Raum auch eingegrenzte „Sonderräume“, die nur die Lehrperson und einzelne Schüler umfassen. Die akustische Hoheit über den allgemeinen Raum besitzt allein die Stimme der Lehrperson. Das heißt nicht, dass einzelne Schüler nicht auch `von sich aus', ohne Legitimation durch die Lehrperson, Äußerungen für alle und in Klassenlautstärke formulieren würden, doch diese finden ausschließlich im Status von „Zwischenrufen“

statt: Es handelt sich in der Regel um sehr kurze und zudem durch besonderen Unterhaltungswert gekennzeichnete Beiträge. Wenn die Hoheit der Lehrerin über den akustischen Raum nicht nur kurzfristig, sondern insgesamt gefährdet ist, so wird dies (zumindest vom externen Beobachter) als handfeste Krise erlebt.

Ich wundere mich über ein durchdringendes metallenes Geräusch, das den Lärmpegel durchdringt. Es muss sich um einen Walkman handeln. Ich entdecke Lorenz, der Stöpsel in den Ohren hat. Er sitzt allerdings zwei Tische entfernt, muss also eine ziemliche Lautstärke drauf haben! (Hier läuft ja einiges „aus dem Ruder“, denke ich etwas entsetzt.) Die Lehrerin hat offenbar ein Unterrichtsgespräch oder Ähnliches schon fast aufgegeben. Sie beschränkt sich nahezu darauf, immer mehr an die Tafel zu schreiben, was die Schüler abschreiben sollen. Einige der Stichworte scheinen von vorne sitzenden Schülerinnen erläutert zu werden, was aber hier hinten nicht zu verstehen ist. Die Lehrerin schreibt Begriffe an die Tafel und versieht sie jeweils mit kurzen Erläuterungen. Robert und auch Basti schreiben alles ab, aber das Kalkül der Lehrerin (falls es ein solches ist), dass die Schüler soviel schreiben müssen, dass sie ruhig sind, geht keineswegs auf, der Lärmpegel steigt immer weiter an.¹⁰

Der Verlust der Hoheit über den akustischen Raum führt dazu, dass die Lehrerin auch ihre territorialen Ansprüche auf das ganze Klassenzimmer aufgibt und sich in den Tafelbereich zurückzieht. Schriftlichkeit (Visualität) erweist sich als der letzte Anker, um „Unterricht“ formal noch aufrecht zu erhalten, wo die Ordnung in der Dimension des Akustischen zusammengebrochen ist.

Doch die geschilderte Situation ist als „Krise“ und „Grenzfall“ von Unterricht zu verstehen. Normalerweise kontrolliert die Stimme der Lehrerin die Sphäre der Öffentlichkeit, jene Lautstärke, die sich an die ganze Klasse wendet. Auch auf dem Tonband, mit dem die Ethnographin die akustische Dimension des Unterrichtsgeschehens aufzeichnet, ist die Stimme der Lehrerin die einzige, die durchgängig zu verstehen ist – die überhaupt verhindert, dass sich die Audioaufzeichnung in verstreutes Gebrabbel und Gemurmel auflöst. Deutlich wird auf dem Tonband die Gleichzeitigkeit des akustischen Geschehens im Klassenzimmer: Eine Vielzahl von Stimmen ist in unterschiedlicher Lautstärke über- und nebeneinander zu hören.

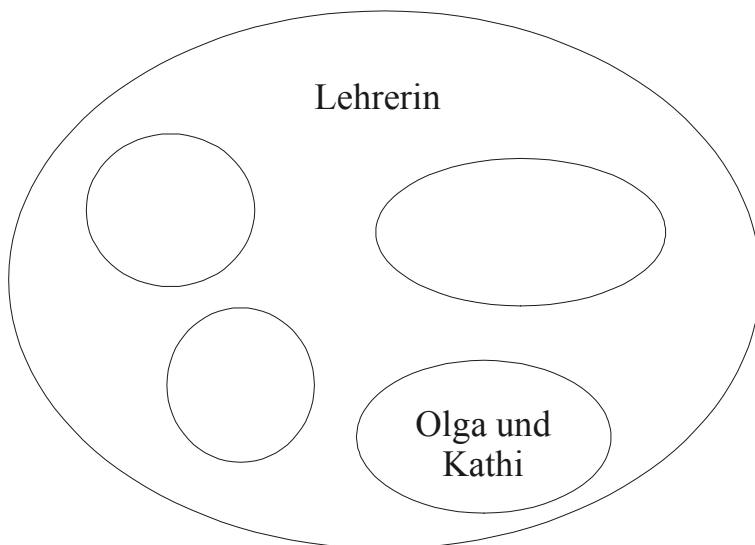
Die Ethnographin, die zunächst frustriert war, weil sie von großen Teilen dessen, was um sie herum offensichtlich geschah, den geflüsterten Unterhaltungen der Schülerinnen, ausgeschlossen war, macht eine überraschende Entdeckung, als sie eine Schülerin bittet, sich das Mikrophon für die Dauer der Unterrichtsstunde an den Kragen zu heften: Das Gerät zeichnet jetzt verhältnismäßig klar auf, was für das Ohr der in unmittelbarer Nähe sitzenden Ethnographin kaum zu vernehmen gewesen war.

10 Vgl. zur weiteren Analyse dieser Szene und zur Bedeutung des Tafelanschiebes auch weiter unten Kapitel 4.9.1.

Ein willkürlicher Auszug aus der Tonspur (als Transkription visualisiert):

Lehrerin: So dann schlagt doch ma jetzt bitte eure Bücher auf (.) dazu
Susan: Mergst och jor nischt he?
Ulla: Hm- was?
Lehrerin: - und zwar auf der Seite einhundertsechzehn
Susan: Du mergst och goar nischt
Ulla: Was denn?
Lehrerin: Da woll ma jetzt ma so `n pa Sätze-
Ulla: Was is denn?
Lehrerin: - als Futur im Konjunktiv wiedergeben
Ulla: Was habt ihr jetzt schon wieder gemacht?
Lehrerin: Seite einhundertsechzehn
Ulla: Susan? Was is denn jetzt gemacht? Warst du das jetzt? Was war `n jetzt?
Was hast `n jetzt gemacht?
Susan: Muss de ma Sophie fragen
Lehrerin: Aufgabe vier
Susan: Haha
Ulla: Macht doch ma weg, was immer das sein soll, (flehend) bitte. Oh, na
Danke.
Lehrerin: So, lest mir jeweils erst ma den Satz vor fang ma ma an mit dem Bei-
spiel- und dann woll ma überlegen, was heißt es und wie müsst es dann
lateinisch richtig formuliert heißen. Also wer liest das Beispiel?
(Hedda Bennewitz)

Ulla trägt das Mikrophon und das Gerät zeichnet nicht nur die Stimme der Lateinlehrerin auf, sondern auch Ullas leise Unterhaltung mit ihrer Nachbarin. Es handelt sich um zwei parallele Abläufe, die Arbeitsanweisungen der Lehrerin und Ullas etwas rätselhaft erkundigungen bei Susan, die offenbar nichts miteinander zu tun haben, die sich aber auch nicht gegenseitig zu stören scheinen. Die beiden Abläufe finden in zwei unterschiedlichen akustischen Räumen statt, die durch unterschiedliche Lautstärken differenziert werden: Jenem umfassenden, allgemeinen, in dem die Lehrerin agiert und einem kleineren, begrenzten, der über Ulla und ihre Nachbarin nicht hinausreichen dürfte. Vermutlich gibt es parallel zu dem – durch das Gespräch Ullas und Susans begründeten – Raum noch andere akustische Separaträume, so dass sich die Struktur der akustischen Räume im Klassenzimmer etwa folgendermaßen darstellen lässt:



Ähnlich den visuellen Räumen handelt es sich also auch in der akustischen Dimension um ineinander verschachtelte, einander überschneidende Räume, die jedoch anders als im Falle der Visualität, nicht durch Sichtfelder begrenzt sind, sondern durch die Reichweite des Hörsinns der Beteiligten. Während im Bereich der visuellen Räume die wesentliche Strategie des Verbergens nichtoffizieller Aktivitäten in der Kontrolle des Blickverhaltens der Lehrerin liegt, besteht sie im Reich der Akustik in der Anpassung der eigenen Lautstärke an die Reichweite des Hörsinns der Lehrerin – und an den allgemeinen Geräuschpegel. Nicht zuletzt in der Rede der Lehrerin kann man eigene akustische Aktivitäten „verstecken“! So heißt es etwa in einer Notiz von Hedda Bennewitz: *Wenn die Lehrerin spricht, dann sprechen auch die Schülerinnen und Schüler. Wenn diese schreibt, reden sie nicht.*

Der durch den Hörsinn der Lehrerin errichtete Raum ist zwar auch mobil – wenn sie den Standort im Klassenzimmer wechselt, verschiebt sie auch die Reichweite ihres Gehörs, aber diese Bewegungen sind bei weitem nicht so schnell wie die Verschiebungen ihres Gesichtsfeldes. Inoffizielle akustische Sonderräume lassen sich deshalb auch etwas länger aufrechterhalten. Im Unterschied zum visuellen Raum gibt es in der Dimension des Akustischen Ansätze von „Privatheit“ im Klassenzimmer. Das Flüstern mit der Nachbarin mag zwar für andere sichtbar sein – zu verstehen ist es nicht.

Auf die elementare soziologische Relevanz der einzelnen Sinne hat bereits Georg Simmel (1907/1993, S. 287) aufmerksam gemacht: Während der Gesichtssinn die Individualisierung vorantreibe, sei der Hörsinn in der Regel der verallgemeinernde: „Unter gewöhnlichen Umständen können überhaupt nicht allzuviel Menschen ein und denselben Gesichtseindruck haben, dagegen außerordentlich viele denselben Gehörseindruck“. Oder bezogen auf die vorgelegten Analysen: Die visuellen Räume der einzelnen Teilnehmer können sich zwar überschneiden, aber schwerlich vollkommen übereinstimmen, während zumindest *eine* Ebene des akustischen Geschehens als eine allgemeine und ‘öffentliche’ gelten kann. Wenn jedoch etwas Gesprochenes der potentiellen Öffentlichkeit des Akustischen nicht entspricht, sondern nur für einen einzigen Hörer bestimmt ist, resultiere daraus eine „unvergleichliche soziologische Färbung“ dieser Mitteilung, schreibt Simmel (ebd., S. 286).

Die Möglichkeit der Errichtung von „privater“ akustischer Kommunikation ist allerdings geknüpft an unmittelbare Nachbarschaft: Nur direkt nebeneinander sitzende Schülerinnen können sich so miteinander unterhalten, dass niemand anders es versteht. Die Nachbarschaft in der Sitzordnung ist aber zudem relevant hinsichtlich einer dritten Art von Räumen, die ich „haptische“ nennen will.

2.4 Haptische Räume: anfassen und angefasst werden

Im Vergleich zu den visuellen und den akustischen Räumen handelt es sich bei den haptischen Räumen um „Nähräume“, die eng begrenzt sind durch die Reichweite der eigenen Arme. Haptisch erreicht werden kann nur, was sich innerhalb eines gedachten Kreises von ca. anderthalb Meter Durchmesser um den eigenen Körper herum befindet. In der Unterrichtssituation, auf dem Stuhl sitzend, schließt diese Erreichbarkeit, die durch Bewegungen des Oberkörpers geringfügig erweitert werden kann, vor allem alles, was sich auf der eigenen Arbeitsfläche befindet, den eigenen Körper, den Körper des Nachbarn und dessen Arbeitsmaterialien ein. Die unmittelbare Erreichbarkeit und Verfügbarkeit für die manuelle Nutzung lässt diesen Objekten einen besonderen Stellenwert zukommen: Stifte, Etuis, Hefte, Lehrbücher, Radiergummis oder etwa Büroklammern vermögen ein Eigenleben zu entwickeln, das allein auf ihrer Zugehörigkeit zum unmittelbar haptischen Raum beruht. Die Begrenztheit der Objekte innerhalb dieses Raums wird kompensiert durch die spielerische Vervielfältigung ihrer Nutzungsmöglichkeiten. Ein kleines Beispiel:

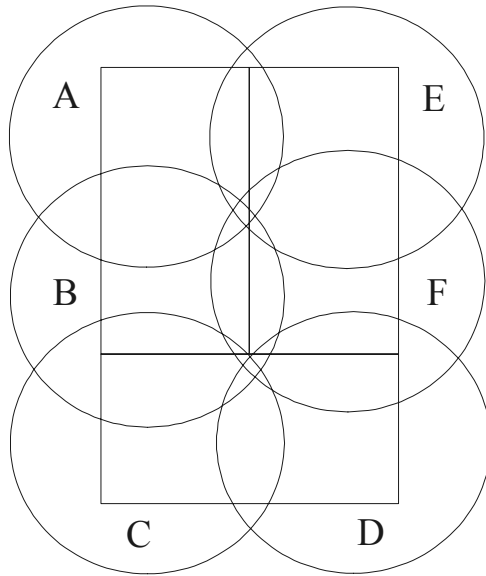
Eric stößt seinen Füller auf der Tischplatte so an, dass dieser ein Stück über den Tisch rutscht. So schiebt er den Stift hin und zurück. Dann versucht er die Hülle zu treffen, indem er den Füller in die Richtung der auf dem Tisch liegenden Hülle stößt. Er schafft es auch und sogar „ohne zu gucken“, wie er seinem Nachbarn berichtet.

Zu den unmittelbar erreichbaren Objekten gehören nicht nur Gegenstände der erwähnten Art, sondern auch der Körper des Sitznachbarn. Nachbarn sind einander nicht nur privilegiertes Publikum, sondern auch in ganz handgreiflicher Weise ausgesetzt. Nachbarschaft kann von wechselseitigem Respekt oder Freundschaft gekennzeichnet sein und auch liebevolle körperliche Bezugnahmen beinhalten, sie kann in einer asymmetrischen Beziehung jedoch auch mit einer besonderen Schutzlosigkeit einhergehen:

Basti klopft einen Rhythmus auf Roberts linkem Schenkel (ich dachte erst, er klopfe bei sich selbst!). „Hör auf Basti!“, Robert muss ihn zweimal ansprechen, bis Basti mit den Worten „jetzt bin ich wieder warm“ von Robert ablässt.

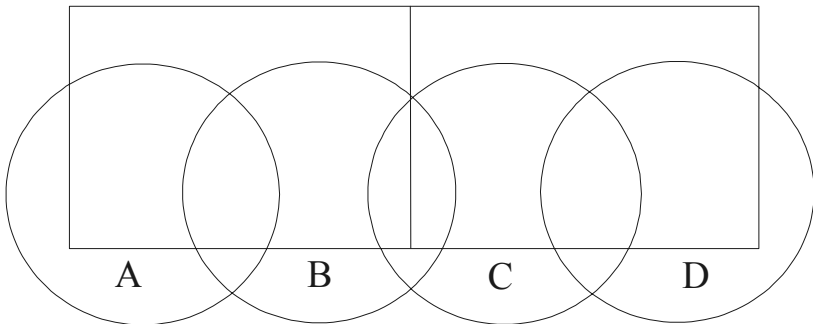
Nachbarschaft kann zur Qual und Demütigung werden. Der „Übergriffigkeit“ Bastis kann Robert sich kaum entziehen: Er kann sich nicht aus Bastis Reichweite entfernen, da er auf seinen Sitzplatz verpflichtet ist und vor der alltäglichen Möglichkeit der Drangsalierung wird ihn auch ein etwaiges Eingreifen der Lehrerin (oder des Ethnographen) nicht bewahren können.

Hier deutet sich eine Dimension der kaum zu überschätzenden Relevanz jener „Nachbarschaften“ an, die durch die Sitzordnung festgelegt werden: Die Struktur von Nachbarschaften ist bestimmt durch die Beziehung der Beteiligten zueinander, aber nicht zuletzt auch durch die räumliche Anordnung der Möbel. So ist die haptische Erreichbarkeit verschiedenartig strukturiert, je nach dem, ob die Sitzordnung durch Tischgruppen oder Tischreihen bestimmt ist. Die folgende Abbildung mag dies veranschaulichen:



a) Gruppentisch

Man hat „Zugriff“ jeweils auf den unmittelbaren Nachbarn bzw. auf die Nachbarin. Auf dem Tisch sind zumindest ein Teil der Materialien auch der anderen Tischgruppenmitglieder erreichbar, zudem kann man sich (akustisch und visuell) mehreren gleichzeitig zuwenden.



b) Tischreihe

In diesem Fall sind die räumlichen Verhältnisse asymmetrisch gestaltet: Während B gleichermaßen auf A und C zugreifen kann, ist A auf B angewiesen. B und C, die über die doppelten Optionen verfügen, sind allerdings auch doppeltem Risiko ausgesetzt.

Wir halten fest: Hinsichtlich der haptischen Räumlichkeit ist man (in der Regel) auf die vom eigenen Sitzplatz aus erreichbaren Objekte verwiesen. Demgegenüber gibt es Strategien, den eigenen haptischen Raum zumindest kurzfristig zu erweitern und auszudehnen: Strategien, die entweder auf der Mobilisierung von Objekten oder der Mobilisierung des eigenen Körpers beruhen. Zu ersteren zählt etwa das schon erwähnte Briefchen-Schreiben, aber auch das *Weitergeben* aller Arten von Objekten, etwa Heften, Büchern, Stiften oder auch Süßigkeiten.¹¹ Indem man etwas 'losschickt' und zu einer ganz bestimmten Adresse im Klassenzimmer befördern lässt, hat man den eigenen haptischen Raum mit demjenigen der anderen Person verbunden.

Die strategische Ausweitung des haptischen Raumes durch die Mobilisierung von Objekten beruht auf der gezielten Kooperation einer ganzen Reihe von Beteiligten. Ein Briefchen etwa muss 'von Hand zu Hand wandern' und bisweilen komplizierte Wege durch das ganze Klassenzimmer zurücklegen. Das Weitergeben von Dingen wird unseren Beobachtungen zu Folge normalerweise nicht verweigert. Die Kooperation bei dieser Form der Erweiterung von Raum scheint zu jenen Selbstverständlichkeiten der Schülerkultur zu gehören, die man zu gegebener Zeit auch selbst in Anspruch nehmen möchte.

Die andere Strategie zur Ausweitung des haptischen Raums, die auf der *Mobilisierung des eigenen Körpers* beruht, ist noch komplizierter zu bewerkstelligen. Aufzustehen und den eigenen Platz zu verlassen kann nicht unbemerkt bleiben, es muss sich also im Rahmen des Offiziellen oder zumindest Halboffiziellen bewegen. Tatsächlich gibt es einige wenige legitime Möglichkeiten, sich während des Unterrichts von seinem Platz fort zu begeben. Diese variieren stark mit der Unterrichtsform und der Lehrperson, sie sind aber fast immer mit der Funktion des Holens oder Wegbringens von Gegenständen verbunden. Wenn sich dringend benötigte Dinge außerhalb des zugewiesenen haptischen Raums befinden, darf man unter Umständen diesen dorthin verlagern. Der 'Trick' besteht nun darin, dass die im *Holen* begründete Mobilität zusätzliche Optionen eröffnet, die „am Weg“ liegen. Alles und alle, die zwischen dem eigenen Platz und etwa dem Regal liegen, aus dem etwas zu holen ist, sind kurzfristig erreichbar. Man kann einen (offiziell legitimierten) Gang durch das Klassenzimmer nutzen, um z.B.

11 Zum Austausch von Naschwerk in der Schulklasse vgl. Weißköppl (2001).

einen Brief persönlich zuzustellen – aber auch etwa für einen kurzen Schlag auf den Rücken eines Mitschülers im Vorbeigehen oder einen raschen Diebstahl. So etwas ist kaum zu kontern, weil das Opfer sitzen bleiben muss, während man selbst sich schon wieder entfernt hat.

Basti kommt an unserem Tisch vorbei: Er habe André sein Handy geklaut, sagt er lachend. André findet das nicht so lustig, er bekommt es von Basti zurück, es scheint ein teures „Nokia“ Gerät zu sein. Auf seinem weiteren Rückweg zu seinem Platz bleibt Basti hinter Harald stehen und flüstert ihm etwas ins Ohr. Beide lachen ausgiebig und breit. Auch als Basti wieder auf seinem Platz sitzt, blickt Harald noch zu ihm hinüber und beide lachen geradezu demonstrativ weiter.

Die Kontaktmöglichkeiten werden strategisch in die zurückzulegenden Wege eingebaut: ein kleiner Umweg, der bei einem Freund vorbeiführt, ein kurzes Verweilen an dessen Platz (wenige Sekunden!) – das sind beträchtliche Erweiterungen des eigenen Handlungsraumes, die von Basti in diesem Beispiel ostentativ gefeiert werden.

Während das Holen benötigter Gegenstände also die geläufige Legitimation für das Verlassen des Platzes darstellt, dient das Entfernen missliebiger Objekte dem gleichen Zweck, allerdings seltener – es muss einsichtig sein, dass dies keinen Aufschub duldet.

An Andrés Brotdose klebt ein Kaugummi. Handelt es sich um die heimtückische Tat einer Mitschülerin? Von hier aus habe ich das nicht mitbekommen. Jedenfalls geht André laut schimpfend zum Papierkorb, um seine Brotdose zu säubern. Das gelingt aber nicht, er beschließt wohl, ein Waschbecken aufzusuchen, jedenfalls verlässt er den Klassenraum. Die Lehrerin lässt ihn gewähren, es ist auch plausibel, dass André das Kaugummi loswerden will. Dieses scheint jedoch am Papierkorb festgeklebt, jedenfalls zieht André mit der Brotdose einen langen Kaugummifaden durch die offene Klassenraumtür hinter sich her. Er hängt gewissermaßen noch fest am Papierkorb – das sieht schon sehr grotesk aus, ich muss lachen.

André gelingt es, seine Notlage so eindringlich in Szene zu setzen, dass sie sogar das Verlassen des Klassenzimmers zu legitimieren vermag – den größten denkbaren Mobilitätsgewinn in der Unterrichtssituation! Dass André dann doch durch die Tücke des Objekts an das Klassenzimmer gebunden bleibt, macht die Komik der Situation aus.

2.5 Zusammenfassende Überlegungen

Die Betrachtungen dieses Kapitels nahmen ihren Ausgang vom Eindruck des teilnehmenden Beobachters im Klassenzimmer, dass die räumlichen Verhältnisse von unmittelbarer Relevanz für die Strukturierung des Schülerverhaltens sind. Stillgestellten Körpern stehen schweifende Blicke, geflüsterte Unterhaltungen und wandernde Briefchen entgegen. Gesucht wurde dann nach einem Raumbegriff, der beides zu erfassen vermag: räumliche Bedingungen des Schülerhandelns und zugleich Räume als Ergebnis von Schülerhandeln. Eine solche Vorstellung von Raum entspricht der von Giddens (1995, S. 430) formulierten „Dualität von Struktur“. Sie thematisiert Raum als eine Struktur, die sowohl das Medium als auch das Resultat des Verhaltens darstellt, das sie „in rekursiver Weise organisiert“. Um den Raumbegriff über das (gebräuchliche) Verständnis vom Raum als Bedingung und Medium des Verhaltens hinaus zu erweitern in Richtung eines Resultats von Verhalten war an die Überlegungen von Löw (2001) zur Relationalität von Räumen anzuschließen.

Das raum-konstituierende Verhalten im Klassenzimmer wurde entlang der verschiedenen Sinnestätigkeiten differenziert, wobei sich erwies, dass die jeweils resultierenden räumlichen Optionen sehr unterschiedlich strukturiert sind. Im Bereich visueller Räume besteht die grundlegende Strukturierung in der Platzierung der Beteiligten und in deren sich überschneidenden Gesichtsfeldern. Visuelle Räume werden strukturiert durch das Blickverhalten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und durch die wechselseitige Beobachtung des Blickverhaltens. In der Dimension der Akustik kann die Regulierung der Lautstärke der eigenen Äußerungen als die entscheidende Form der Strukturierung von Räumen gelten. Wir haben gesehen, wie akustische Sonderräume durch Lautstärke von einem allgemeinen akustischen Raum differenziert und in diesen eingelagert werden können. Hinsichtlich haptischer Räume geht es unmittelbar um die Immobilität des Körpers innerhalb der Sitzordnung. Auf die Mobilisierung von Objekten und die (befristete) Mobilisierung des eigenen Körpers richten sich Strategien zur Erweiterung des haptischen Raums.

Ich habe die verschiedenen Dimensionen von Räumlichkeit für die Zwecke der Analyse unterschieden, um auf ihre je spezifische Strukturiertheit aufmerksam zu machen. Für die Teilnehmer jedoch stellen sich die räumlichen Bedingungen und Effekte ihres Handelns auch als ein *Zusammenhang* dar: Einerseits sind die genannten Dimensionen gleichermaßen und gleichzeitig zu beachten, andererseits ergeben sich interessante Optionen durch die Verlagerung von Aktivitäten aus der einen Raum-Dimension in die andere. Wenn sich etwa die Bedingungen für eine flüsternde Unterhaltung verschlechtern durch eine Herabsetzung

des allgemeinen Geräuschpegels, mag eine Verständigung mit Blicken noch möglich sein oder die Verschriftlichung der Kommunikation als Briefchen.

Ich möchte, dieses Kapitel abschließend, den möglichen Ertrag der vorgeschlagenen Perspektive auf das Geschehen im Klassenzimmer für die Analyse von Schülerverhalten skizzieren. Es handelt sich weniger um abgeschlossene „Ergebnisse“ als um eine spezifische *Heuristik*, die die ungeheure Vielschichtigkeit des Geschehens im Klassenzimmer der Analyse allererst eröffnet und bestimmte Bereiche sowohl des unterrichts- als auch des peer-bezogenen Verhaltens beobachtbar macht. Die Komplexität räumlicher Verhältnisse und die Virtuosität der Nutzung und Errichtung von Räumen durch Schüler erscheinen dabei insgesamt als eine Herausforderung, der sich die sozialwissenschaftliche Unterrichtsforschung noch kaum gestellt hat.

Zunächst einmal macht die Raumanalyse auf die *Gleichzeitigkeit* diversen Geschehens innerhalb des Klassenzimmers aufmerksam, das sich in unterschiedlichen und zum Teil voneinander unabhängigen Räumen abspielt. Die Fiktion von der Einheit des Klassenraumes löst sich auf, und die Komplexität von Abläufen in einander überlagernden Räumlichkeiten wird in den Blick gerückt. Die Analyse jeden konkreten Schülerverhaltens müsste also danach fragen, auf welche Räume es sich bezieht und welche (Form von) Räumlichkeit es konstituiert. Die Betrachtung von Unterricht ist bislang stark von der Dimension der Zeit dominiert: Unterrichtsverläufe werden in ihrer Sequenzierung oder Phasierung analysiert und Wechsel der Unterrichtsformen werden als Zäsuren im Kontinuum der Zeit beschrieben. Demgegenüber erscheint es viel versprechend, auch die räumlichen Bedingungen und Effekte verschiedener Unterrichtsformen und -situationen in den Blick zu nehmen: Wie wird Räumlichkeit jeweils strukturiert?¹² Welche „Orte“ und welche Formen der „Regionalisierung“ (vgl. Giddens 1995) konstituieren sie? Die hier angeführten Beobachtungen entstammen im Wesentlichen „frontalen“ Unterrichtssituationen, wie sie den Unterrichtsalltag quantitativ auch deutlich dominieren. Entsprechend ist jedoch zu fragen, inwieweit andere Sozialformen des Unterrichts andere räumliche Bedingungen für das Schülerhandeln aufweisen.

Zum zweiten ist zu untersuchen, wie sich räumliches Verhalten mit der *Gestaltung von Beziehungen* innerhalb der Schulklasse verknüpft. Dabei ist etwa an Goffmans (1974) Überlegungen zu den „Territorien des Selbst“ zu denken, die die Ansprüche von Personen im alltäglichen Umgang miteinander konturieren und zugleich die Gestaltung von „Beziehungen“ als territoriale Zulassungen beschreiben. Im Kontext des Klassenzimmers stellen sich ganz elementare Fragen: Wie schützt man sich vor der Omnipräsenz und Zudringlichkeit der Blicke?

12 Vgl. Leander (2002) als Beispiel einer mikroskopischen Analyse der Errichtung und Verschiebung von „social spaces“ durch die Ausrichtung von Köpfen und Aufmerksamkeitsrichtungen.

Wie nimmt man andererseits Blickkontakt auf und gestaltet diesen? Wie sind die Intimität und Exklusivität akustischer Sonderräume gegenüber den Ausgegrenzten zu handhaben und zu legitimieren? Welches sind schließlich die zu verteidigenden Grenzen des „persönlichen Raums“ (Goffman 1974, S. 56 ff.) und welche Möglichkeiten ergeben sich aus der Erlaubnis zur Überschreitung dieser Grenzen?



Schließlich sei auf die Bedeutung der *Nachbarschaft* im Kontext der Schulklasse hingewiesen: Die Analysen zu räumlichen Ordnungen innerhalb des Klassenzimmers haben in allen drei angesprochenen Dimensionen auf die fundamentale Bedeutung des Nebeneinander-Sitzens aufmerksam gemacht. Wer nebeneinander sitzt wird gemeinsam wahrgenommen. Richtet sich der Blick der Lehrerin auf die Nachbarin, muss man selbst auch davon ausgehen, sich in ihrem Blickfeld zu befinden, zieht der Nachbar alle Blicke auf sich, gerät man auch selbst in das Scheinwerferlicht. Im Bereich der Akustik ist es nur die unmittelbare Nachbarschaft, die die exklusive Möglichkeit des separierten Raumes im Flüstern ermöglicht. Und hinsichtlich der haptischen Räume zeichnet sich das Nebeneinander-Sitzen durch die Möglichkeit wechselseitigen Zugriffs auf den persönlichen Besitz und den Körper des anderen aus. Dabei bleibt zu beachten, dass diese Nachbarschaft innerhalb der Sitzordnung, die ein weitreichendes aufeinander-verwiesen-Sein begründet, nur zum Teil auf Freiwilligkeit beruht. Zwar gibt es oft die Möglichkeit, diesbezüglich Wünsche anzumelden, aber die letzte Entscheidung über die Sitzordnung behält sich in aller Regel die Lehrperson vor.

Nicht nur hinsichtlich der Nachbarschaft bestimmt die *Platzierung innerhalb der Sitz-Ordnung* die je spezifischen räumlichen Bedingungen des Schülerhandelns: Die Entfernung zum Tafelbereich und zum bevorzugten Aufenthaltsort der Lehrerin (aber möglicherweise auch die Entfernung zum Papierkorb oder Regal), die Anzahl der Mitschüler im eigenen Rücken, die Möglichkeit zwischendurch einen Blick aus dem Fenster zu werfen, die Anordnung des eigenen Tisches im Verhältnis zu anderen, bis hin zur Körpergröße der unmittelbar davor sitzenden Mitschülerin, hinter der man gesehen wird oder nicht, bestimmen die spezifischen räumlichen Qualitäten eines „Platzes“. Jeder einzelne Sitzplatz im Klassenzimmer erscheint als einer jener „Orte“, die die Konstitution von Raum

systematisch hervorbringt und die gleichzeitig „die Entstehung von Raum erst möglich machen“ (Löw 2001, S. 198). Hier wären nun zahlreiche Beobachtungen zur Bedeutung der Sitz-Ordnung anzuführen, zu Prozessen der Identifizierung mit dem eigenen Platz oder der Abgrenzung von unerwünschten Nachbarschaften. Die Beobachtung von Unterricht und Schülerverhalten insgesamt dürfte an Auflösungsvermögen gewinnen, wenn sie die detaillierte Analyse räumlicher Verhältnisse im Klassenzimmer einbezieht.¹³

13 Vgl. zur Entfaltung der Bedeutung der Nachbarschaft und der Sitzordnung im Kontext der Schulklasse die weiterführenden Untersuchungen im zweiten Band der Ethnographie des Schülerjobs (Bennewitz/Meier 2007).

Literatur

- Abercombie, Nicholas/ Longhurst, Brian (1998): *Audiences. A Sociological theory of Performance and Imaginations*. London
- Adler, Patricia/ Adler, Peter (1998): *Peer Power. Preadolescent Culture and Identity*. Brunswick
- Albers, Olaf/ Broux, Arno (1999): *Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik: Ein Methodenbuch für Schule und Hochschule*. Weinheim
- Amann, Klaus/ Hirschauer, Stefan (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm*. In: Hirschauer, Stefan/ Amann, Klaus (Hrsg.) (1997): S. 7-52
- Arbeitsgruppe Schulforschung (1980): *Leistung und Versagen – Alltagstheorien von Schülern und Lehrern*. München
- Arnold, Karl-Heinz/ Jürgens, Eiko (2001): *Schülerbeurteilung ohne Zensuren*. Neuwied
- Aschersleben, Karl (1999): *Frontalunterricht – klassisch und modern. Eine Einführung*. Neuwied
- Aster, Reiner/ Merkens, Hans/ Repp, Michael (Hrsg.) (1989): *Teilnehmende Beobachtung*. Frankfurt/ Main
- Atkinson, Paul/ Coffey, Amanda/ Delamont, Sara (eds.) (2001): *Handbook of Ethnography*. London
- Baacke, Dieter (1999): *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung*. Weinheim/ München
- Baumert, Jürgen u.a. (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.) (2001): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Internationalen Vergleich*. Opladen
- Baumert, Jürgen u.a. (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) (Hrsg.) (2003): *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin
- Baurmann, Jürgen/ Cherumbim, Dieter/ Rehbock, Helmut (Hrsg.) (1981): *Nebenkommunikationen. Beobachtungen und Analysen zum nicht-offiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts*. Braunschweig
- Behnken, Imbke/ Jaumann, Olga (Hrsg.) (1995): *Kindheit und Schule*. Weinheim
- Beisenherz, Heinz-Gerhard u.a. (Hrsg.) (1982): *Schule in der Kritik der Betroffenen*. München
- Bellebaum, Alfred (1990): *Langeweile, Überdruß und Lebenssinn. Eine geistesgeschichtliche und kultursociologische Untersuchung*. Opladen
- Bellinger, Andréa/ Krieger, David J. (2003): *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch*. 2. Aufl., Opladen

- Bennewitz, Hedda (2004): Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (24), H. 4, S. 393-407
- Bennewitz, Hedda/ Breidenstein, Georg (2004): Wenn Schülerinnen und Schüler einander helfen. Probleme des Helfens im Rahmen der Peer Kultur. In: PÄDAGOGIK (56), H. 7-8, S. 26-30
- Bennewitz, Hedda/ Meier, Michael: Die Schulklasse. Eine Ethnographie der Unterrichtssituation aus Schülersicht. Erscheint voraussichtlich 2007
- Berg, Eberhard/ Fuchs, Martin (Hrsg.) (1993): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt/ Main
- Bergmann, Jörg (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter/ Steger, Hugo (Hrsg.) (1981): S. 9-52
- Bergmann, Jörg (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. In: Bonß, Wolfgang/ Hartmann, Heinz (Hrsg.) (1985): S. 299-320
- Bergmann, Jörg (2000): Ethnomethodologie. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.) (2000): S. 118-135
- Berndt, Jörg/ Busch, Dirk W./ Schönwälder, Hans-Georg (Hrsg.) (1982): Schul-Arbeit. Belastung und Beanspruchung von Schülern. Braunschweig
- Beutel, Sylvia-Iris (2005): Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung. Weinheim und München
- Beutel, Sylvia-Iris/ Vollstädt, Witlof (Hrsg.) (2000): Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg
- Bietau, Alfred (1989): Arbeiterjugendliche zwischen Schule und Subkultur. In: Breyvogel, Wilfried (Hrsg.) (1989): S. 131-160
- Böhm-Kasper, Oliver (2004): Schulische Belastung und Beanspruchung. Münster
- Bohnsack, Fritz (Hrsg.) (1984): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive – die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise. Frankfurt/ Main
- Bonß, Wolfgang/ Hartmann, Heinz (Hrsg.) (1985): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen
- Breidenstein, Georg (2002a): Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Breidenstein, Georg u.a. (Hrsg.) (2002): S. 11-28
- Breidenstein, Georg (2002b): Bereichsrezension. Einführungen in die Ethnographie. In: Zeitschrift für qualitative Beratungs- und Sozialforschung, H. 1, S. 155-163
- Breidenstein, Georg (2004a): KlassenRäume. Eine Analyse der räumlichen Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, H. 1, S. 87-107
- Breidenstein, Georg (2004b): Peer Interaktion und Peer Kultur. In: Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2004): S. 921-940
- Breidenstein, Georg/ Combe, Arno/ Helsper, Werner/ Stelmascyk, Bernd (Hrsg.) (2002): Forum Qualitative Schulforschung 2. Opladen
- Breidenstein, Georg/ Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim/ München
- Breidenstein, Georg/ Kelle, Helga (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von peer culture und Unterricht. In: Die Deutsche Schule (94), H. 3, S. 318-329
- Breidenstein, Georg/ Meier, Michael (2004): "Streber" – Zum Verhältnis von Peer Kultur und Schulerfolg. In: Pädagogische Rundschau (58), H. 5, S. 549-564

- Breidenstein, Georg/ Prengel, Annedore (Hrsg.) (2005): Schulforschung und Kindheitsforschung – Ein Gegensatz? Wiesbaden
- Breidenstein, Georg/ Jergus, Kerstin (2005): Schule als „Job“? Beobachtungen aus der achten Klasse. In: Breidenstein, Georg/ Prengel, Annedore (Hrsg.) (2005): S. 177-199
- Breidenstein, Georg/ Schütze, Fritz (Hrsg.) (2006): Paradoxien in der Reform der Schule. Wiesbaden (im Erscheinen)
- Breyvogel, Wilfried (Hrsg) (1989): Pädagogische Jugendforschung. Opladen
- Büchner, Peter (1996): Das Kind als Schülerin oder Schüler. Über die gesellschaftliche Wahrnehmung der Kindheit als Schulkindheit und damit verbundene Forschungsprobleme. In: Zeiher, Helga u.a. (Hrsg.) (1996): S. 157-188
- Cahill, Spencer (ed.) (1991): Sociological Studies of Child Development, Vol. 4. London
- Cazden, Courtney B. (1986): Classroom Discourse. In: Wittrock, Merlin C. (ed.) (1986): pp. 432-463
- Certeau, Michel de (1988): Die Kunst des Handelns. Berlin
- Clifford, James/ Marcus, George E. (eds.) (1986): Writing Culture – The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley
- Cohen, Elisabeth (1994): Restructuring the Classroom: Conditions for productive small groups. In: Review of Educational Research (64), pp. 1-35
- Combe, Arno/ Helsper, Werner (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Weinheim
- Combe, Arno/ Kolbe, Fritz-Ulrich (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2004): S. 833-852
- Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/ Main
- Costard, Hellmuth (1970): Fußball wie noch nie ... Die ungewöhnliche Verfilmung eines Fußballspiels, bei der 90 Minuten lang die Kamera ausschließlich George Best von Manchester United verfolgt (16 mm Film)
- Dann, Hanns D./ Diegritz, Theodor/ Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.) (1999): Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen. Erlangen
- Davies, Bronwyn (1983): The Role Pupils Play in the Social Construction of Classroom Order. In: British Journal of Sociology of Education (4), No. 1, pp. 55-69
- Denscombe, Martyn (1985): Classroom Control. A Sociological Perspective. London
- Denzin, Norman (ed.) (1984): Studies in Symbolic Interaction, Vol. 5. Greenwich
- Deppermann, Arnulf (1999): Gespräche analysieren. Opladen
- Diederich, Jürgen/ Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin
- Diegritz, Theodor/ Rosenbusch, Heinz S./ Haag, Ludwig/ Dann, Heinz D. (1999): Intragruppenprozesse und Gruppenstrukturen in Schülerarbeitsgruppen. In: Dann, Hanns D. u.a. (Hrsg.) (1999): S. 57-106
- Dittmann, Jürgen (Hrsg.) (1979): Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen
- Ditton, Hartmut (2002): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft (30), H. 3, S. 197-218
- Döbert, Hans/ Kopp, Bodo von/ Martini, Renate/ Weiß, Manfred (Hrsg.) (2003): Bildung vor neuen Herausforderungen. Neuwied

- Döpp, Wiltrud/ Groeben, Annemarie v.d./ Thurn, Susanne (2002): Lernberichte statt Zensuren. Erfahrungen von Schülern, Lehrern und Eltern. Bad Heilbrunn.
- Doyle, Walter (1986): Classroom Organization and Management. In: Wittrock, Merlin C. (ed.) (1986): pp. 392-431
- Drews, Ursula (1997): Langeweile. Ein janusköpfiges Phänomen. In: PÄDAGOGIK (49), H. 9, S. 7
- Ecarius, Jutta/ Löw, Martina (Hrsg.) (1997): Raumbildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen
- Eder, Donna (1991): The Role of Teasing in Adolescent Peer Group Culture. In: Cahill, Spencer (ed.) (1991): pp. 181-197
- Eder, Donna (1995): School Talk. Gender and Adolescent Culture. New Brunswick
- Eder, Donna/ Enke, Janet (1991): The Structure of Gossip. In: American Sociological Review (56), pp. 494-508
- Ehlich, Konrad/ Rehbein, Jochen (Hrsg.) (1983): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und Ethnomethodologische Analysen. Tübingen
- Einsiedler, Wolfgang (1981): Lehrmethoden. München.
- Emerson, Robert M./ Fretz, Rachel I./ Shaw, Linda L. (1995): Writing Ethnographic Fieldnotes. Chicago
- Fend, Helmut (1981): Theorie der Schule. München/ Wien/ Baltimore
- Fend, Helmut (1991): "Soziale Erfolge" im Bildungswesen – die Bedeutung der sozialen Stellung in der Schulklasse. In: Pekrun, Rainard/ Fend, Helmut (Hrsg.) (1991): S. 217-24
- Fend, Helmut (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern
- Fend, Helmut/ Knörzer, Wolfgang/ Nagl, Willibald (1976): Sozialisationseffekte der Schule. Weinheim
- Fichten, Wolfgang (1993): Unterricht aus Schülersicht. Die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht. Frankfurt/ Main
- Fine, Gary Allen (1984): Humorous interaction and the social construction of meaning: Making sense in a jocular vein. In: Denzin, Norman (ed.) (1984): pp. 83-101
- Fine, Gary Allen (1988): Knowing Children. Participant Observation with Minors. Newbury Park
- Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek
- Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst v./ Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek
- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Frankfurt/ Main
- Foucault, Michel (1977): Der Wille zum Wissen. Frankfurt/ Main
- Foucault, Michel (1991): Andere Räume. In: Wentz, Martin (Hrsg.) (1991): S. 65-72
- Freudenreich, Dorothea (1986): Gruppendynamik und Schule. Darmstadt
- Fromm, Martin (1987): Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung. Weinheim

- Furlong, V. (1976): Interaction sets in classroom: Toward a study of pupil knowledge. In: Hammersley, Martyn/ Woods, Peter (eds.) (1976): pp. 160-177
- Furtner-Kallmünzer, Maria/ Sardei-Biermann, Sabine (1982): Schüler: Leistung, Lehrer und Mitschüler. In: Beisenherz, Heinz-Gerhard u.a. (Hrsg.) (1982)
- Ganser, Bernd (2005), Kooperative Sozialformen im Unterricht. Dissertation. Universität Erlangen/ Nürnberg
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs
- Garfinkel, Harold (1996): Ethnomethodology's Program. In: Social Psychology Quarterly (59), No. 1, pp. 5-21
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Frankfurt/ Main
- Giddens, Anthony (1995): Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt/ Main
- Glaser, Barney/ Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory. Chicago
- Goffman, Erving (1971): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt/ Main
- Goffman, Erving (1974): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt/ Main
- Goffman, Erving (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung. Frankfurt/ Main
- Goffman, Erving (1981): Forms of talk. Oxford
- Goffman, Erving (1989): On Fieldwork. In: Journal of Contemporary Ethnography (18), pp. 123-132
- Goffman, Erving (1994): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/ Main
- Göhlich, Michael (1993): Die Pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. Weinheim
- Göhlich, Michael/ Wagner-Willi, Monika (2001): Rituelle Übergänge im Schulalltag. In: Wulf, Christoph u.a. (Hrsg.) (2001): S. 119-204
- Gordon, Tuula/ Holland, Janet/ Lahelma, Elina (2001): Ethnographic Research in Educational Settings. In: Atkinson, Paul u.a. (eds.) (2001): pp. 188-203
- Grieske, Brigit (2001): Mehr Aufhebens machen. Wittgensteins Beschreibungsmaxime. In: Journal Phänomenologie (16), S. 12-18
- Gudjons, Herbert (1986): Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn
- Gudjons, Herbert (2003): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn
- Gudjons, Herbert (Hrsg.) (1993): Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim/ Basel
- Gudjons, Herbert/ Teske, Rita/ Winkel, Rainer (Hrsg.) (1991): Unterrichtsmethoden, Grundlegung und Beispiele. Hamburg
- Hage, Klaus/ Bischoff, Heinz/ Dichanz, Horst u.a. (1985): Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag in der Sekundarstufe I, Opladen
- Hammersley, Martyn (1990): Classroom ethnography. Empirical and methodological essays. Ballmoor
- Hammersley, Martyn (ed.) (1993): Controversies in Classroom Research, 2nd edition. Buckingham/ Philadelphia
- Hammersley, Martyn/ Turner, Glenn (1980): Conformist Pupils? In: Woods, Peter (ed.) (1980): pp. 29-49.

- Hammersley, Martyn/ Atkinson, Paul (1995): *Ethnography. Principles in Practice*. 2nd. ed. London/ New York
- Hammersley, Martyn/ Woods, Peter (eds.) (1976): *The process of schooling*. London
- Hargreaves, David H./ Hester, Stephen K./ Mellor, Frank J. (1981): *Abweichendes Verhalten im Unterricht*. Weinheim
- Haselbeck, Fritz (1999): *Lebenswelt Schule. Der Schulalltag im Blickwinkel jugendlicher Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Einstellungen, Wahrnehmungen und Deutungen*. Passau
- Heidegger, Martin (1983): *Grundbegriffe der Metaphysik*. Bd. 29/ 30 der Gesamtausgabe. Frankfurt/ Main
- Heidemann, Rudolf (1998): *Die Körpersprache des Lehrers im Frontalunterricht*. In: PÄDAGOGIK (50), H. 5, S. 28-32
- Heinze, Thomas (1976): *Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern*. München
- Heinze, Thomas (1980): *Schülertaktiken*. München
- Heller, Kurt A. (Hrsg.) (1984): *Leistungsbeurteilung in der Schule*. Heidelberg
- Helmke, Andreas (2003): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze
- Helsper, Werner (1989): *Jugendliche Gegenkultur und schulisch – bürokratische Rationalität*. In: Breyvogel, Wilfried (Hrsg.) (1989): S. 161-186
- Helsper, Werner (1993): *Jugend und Schule*. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (1989): S. 351-382
- Helsper, Werner (2004): *Schülerbiographie und Schulkarriere*. In: Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2004): S. 903-920
- Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette (2002): *Jugend und Schule*. In: Krüger, Heinz-Hermann u.a./ Grunert, Cathleen (Hrsg.) (2002): S. 567-598
- Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2004): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden
- Helsper, Werner/ Keuffer, Josef (2004): *Unterricht*. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Helsper, Werner (Hrsg.) (2004): S. 91-103
- Hengst, Heinz/ Zeiher, Helga (Hrsg.) (2000): *Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen*. Weinheim/ München
- Hentig, Hartmut von (1987): *'Humanisierung'. Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule*. Stuttgart
- Hentig, Hartmut von (1993): *Die Schule neu denken*. München/ Wien
- Hirschauer, Stefan (2001): *Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung*. In: *Zeitschrift für Soziologie* (30), H. 6, S. 429-451
- Hirschauer, Stefan (2004): *Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns*. In: Hörning, Karl H./ Reuter, Julia (Hrsg.) (2004): S. 73-91
- Hirschauer, Stefan/ Amann, Klaus (Hrsg.) (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt/ Main
- Hitzler, Ronald/ Bucher, Thomas/ Niederbacher, Arne (2001): *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute*. Opladen
- Holler-Nowitzky, Birgit/ Meier, Ulrich (1997): *Langeweile – (k)ein Thema für die Unterrichtsforschung*. In: PÄDAGOGIK (49), H. 9, S. 31-35

- Holly, Werner/ Baldauf, Heike (2001): Grundlagen des fernsehbegleitenden Sprechens. In: Holly, Werner u.a. (Hrsg.) (2001): S. 41-60
- Holly, Werner/ Püschel, Ulrich/ Bergmann, Jörg (Hrsg.) (2001): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Wiesbaden
- Holtappels, Heinz Günter (1987): Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Bochum
- Honig, Michael-Sebastian u.a. (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim/ München
- Hornstein, Walter (1990): Aufwachsen mit Widersprüchen – Jugendsituation und Schule heute. Stuttgart
- Hörning, Karl H./ Reuter, Julia (Hrsg.) (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld
- Horstkemper, Marianne (1987): Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Weinheim
- Huber, Günther L. (Hrsg.) (1993): Neue Perspektiven der Kooperation. Hohengehren
- Huf, Christina (2005): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen: Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn
- Hurrelmann, Klaus (1983): Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter. In: Schweitzer, Friedrich/ Thiersch, Hans (Hrsg.) (1983): S. 30-56
- Hurrelmann, Klaus (1994): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim/ München.
- Ingenkamp, Karlheinz (1971): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim
- Ingenkamp, Karlheinz (1989): Diagnostik in der Schule: Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung. Weinheim/ Basel
- Jackson, Phillip W. (1968): Life in Classrooms. New York
- Jürgens, Eiko (2000): Brauchen wir ein pädagogisches Leistungsverständnis? In: Beutel, Sylvia-Iris/ Vollstädt, Witlof (Hrsg.) (2000): S. 15-26
- Kaiser, Constanze (1998): Körpersprache der Schüler. Lautlose Mitteilungen der Schüler erkennen, bewerten, reagieren. Neuwied/ Krieffel/ Berlin
- Kalthoff, Herbert (1995): Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik (41), H. 6, S. 925-939
- Kalthoff, Herbert (1996): Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. In: Zeitschrift für Soziologie (25), H.2, S. 106-124
- Kalthoff, Herbert (1997): Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt/ Main
- Kalthoff, Herbert (2003): Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnographisch-soziologischen Forschung. In: Zeitschrift für Soziologie (32) H. 1, S. 70-90
- Kalthoff, Herbert/ Kelle, Helga (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von "Regeln" im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik (46), H. 5, S. 691-710
- Kelle, Helga (1997): "Wir und die anderen". Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: Hirschauer, Stefan/ Amann, Klaus (Hrsg.) (1997): S. 138-167
- Kelle, Helga/ Breidenstein, Georg (1999): Alltagspraktiken von Kindern in ethnomethodologischer Sicht. In: Honig, Michael-Sebastian u.a. (Hrsg.) (1999): S. 97-111

- Keppler, Angela/ Luckmann, Thomas (1991): "Teaching": Conversational transmission of knowledge. In: Marková, Ivana/ Foppa, Klaus (eds.) (1991): pp. 143-165
- Kleber, Eduard (1992): Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Weinheim
- Klemm, Michael (2001): Sprachhandlungskompetenz. In: Holly, Werner u.a. (Hrsg.) (2001): S. 83-115
- Klieme, Eckhard (2003): Benotungsmaßstäbe an Schulen: Pädagogische Praxis und institutionelle Bedingungen. Eine empirische Analyse auf der Basis der PISA-Studie. In: Döbert, Hans u.a. (Hrsg.) (2003): S. 195-210
- Knorr-Cetina, Karin (1984): Die Fabrikation von Erkenntnis. Frankfurt/ Main
- Kramer, Rolf-Torsten (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen
- Krapp, Andreas (2001): Interesse. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.) (2001): S. 286-293
- Krappmann, Lothar/ Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Weinheim/ München
- Krieger, Claus Georg (1994): Mut zur Freiarbeit. Baltmannsweiler
- Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (1989): Handbuch der Jugendforschung. Opladen
- Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (Hrsg.) (2002): Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung. Opladen
- Krüger, Heinz-Hermann/ Grundmann, Gunhild/ Kötters, Catrin (2000): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Opladen
- Krüger, Heinz-Hermann/ Helsper, Werner (Hrsg.) (2004): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 6. Aufl., Wiesbaden
- Krummheuer, Götz (1992): Lernen mit "Format". Elemente einer interaktionistischen Lerntheorie. Diskutiert an Beispielen mathematischen Unterrichts. Weinheim
- Krummheuer, Götz (1997): Narrativität und Lernen. Mikrosoziologische Studien zur sozialen Konstitution des Lernens. Weinheim
- Krummheuer, Götz (2002): Eine interaktionistische Modellierung des Unterrichtsalltages – entwickelt in interpretativen Studien zum mathematischen Grundschulunterricht. In: Breidenstein, Georg u.a. (Hrsg.) (2002): S. 41-60
- Kunert, Kristian (1991): Methoden der zweipoligen Interaktion. In: Gudjons, Herbert u.a. (1991): S. 59-72
- Lähnemann, Christiane (2006): Freiarbeit und Regelschule – ein Antagonismus? In: Breidenstein, Georg/ Schütze, Fritz (Hrsg.) (im Erscheinen)
- Lambrich, Hans-Jürgen (1987): Schulleistung, Selbstkonzeption und Unterrichtsverhalten. Eine qualitative Untersuchung zur Situation "schlechter" Schüler. Weinheim
- Leander, Kevin M. (2002): Silencing in Classroom Interaction: Producing and Relating Social Spaces. In: Discourse Processes (34), No. 2, pp. 193-235
- LeCompte, Margaret D./ Millroy, Wendy L./ Preissle, Judith (eds.) (1992): The Handbook of Qualitative Research in Education. San Diego/ New York
- LeCompte, Margeret/ Preissle, Judith (1992): Toward an Ethnology of Student Life in Schools and Classrooms: Synthesizing the Qualitative Research Tradition. In: LeCompte, M. u.a. (eds.) (1992): pp. 815-859
- Lenz, Karl (1998): Soziologie der Zweierbeziehung. Eine Einführung. Opladen/ Wiesbaden
- Liebau, Eckart/ Miller-Kipp, Gisela/ Wulf, Christoph (Hrsg.) (1999): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie. Weinheim

- Loos, Peter/ Schäffer, Burkhard (2000): Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt/ Main
- Lübke, Sylvia-Iris (1996): Schule ohne Noten: Lernberichte in der Praxis der Laborschule. Opladen
- Lüders, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.) (2006): S. 384-401
- Lüders, Manfred (2001): Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung. In: Zeitschrift für Pädagogik (47), H. 2, S. 217-234
- Lüders, Manfred (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn
- Lüders, Manfred/ Rauin, Udo (2004): Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2004): S. 691-719
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/ Main
- Luhmann, Niklas (2004): Schriften zur Pädagogik. Frankfurt/ Main
- Maas, Michael (2000): Jugend und Schule. Ideen, Beiträge und Reflexionen zur Reform der Sekundarstufe I. Hohengehren.
- MacLure, Margaret/ French, Peter (1980): Routes to Right Answers: On Pupils' Strategies for Answering Teachers' Questions. In: Woods, Peter (ed.) (1980): pp. 74-93
- Marková, Ivana/ Foppa, Klaus (eds.) (1991): Asymmetries in Dialogue. Hertfordshire
- Markowitz, Jürgen (1986): Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt/ Main
- Matuschek, Ingo (1999): Zeit und Devianz. Zeitorientierung, Langeweile und abweichendes Verhalten bei Jugendlichen. Berlin (Dissertationsschrift).
[<http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/matuschek-ingo-1999-07-19/PDF/Matuschek.pdf>, Stand: 14.02.2005]
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1996): Bildungsverläufe im Jugendalter (BIJU). Berlin
- Mazeland, Harrie (1983): Sprecherwechsel in der Schule. In: Ehlich, Konrad/ Rehbein, Jochen (Hrsg.) (1983): S. 70-101
- McHoul, Alexander W. (1978): The Organization of Turns in Formal Talk in the Classroom. In: Language in Society (7), pp. 182-213
- McHoul, Alexander W. (1990): The Organization of Repair in Classroom Talk. In: Language in Society (19), pp. 349-377
- McLaren, Peter (1986): Schooling as a ritual performance. London
- Mehan, Hugh (1979): Learning lessons: social organisation in the classroom. Cambridge
- Meier, Michael (2004): Das Mona Lisa Problem – Methodische Anmerkungen zur Verbalisierung von 'Sozial Leisem'. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, H. 1, S. 109-115
- Meyer, Ernst (1975): Gruppenunterricht – Grundlegung und Beispiel. Oberursel i. Ts.
- Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden. 2 Bände. Berlin
- Mohn, Elisabeth (2002): Filming Culture. Spielarten des Dokumentierens nach der Repräsentationskrise. Stuttgart
- Mohn, Elisabeth/ Amann, Klaus (2006): Lernkörper. Kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob. IWF-Wissen und Medien, Göttingen (DVD) (im Erscheinen)
- Möller, Jens (2001): Attributionen. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.) (2001): S. 36-41

- Möller, Jens/ Köller, Olaf (1997): Nicht nur Attributionen: Gedanken von Schülerinnen und Schülern zu Ergebnissen in Klassenarbeiten. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (44), H. 2, S. 125-134
- Möller, Jens/ Köller, Olaf (Hrsg.) (1996): *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Weinheim
- Morton-Williams, Roma/ Finch, Stewart (1968): *Young School Leavers*. London.
- Naujok, Natascha (2000): Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule. Weinheim
- Neumann-Braun, Klaus/ Deppermann, Arnulf (1998): Ethnographie der Kommunikationskulturen Jugendlicher. Zur Gegenstandskonzeption und Methodik der Untersuchung von Peer-Groups. In: *Zeitschrift für Soziologie* (27), H. 4, S. 239-255
- Niegemann, Helmut M. (2001): Lehr-Lern-Forschung. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.) (2001): S. 387-393
- Nittel, Dieter (1992): *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung: Eine biographieanalytische Studie*. Weinheim
- Nuhn, Hans-Eberhard (1995): *Partnerarbeit als Sozialform des Unterrichts*. Weinheim/ Basel
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): S. 70-182
- Parsons, Talcott (1987): Die Schulklasse als soziales System: einige Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft (org. 1959), übersetzt in: Plake, Klaus (Hrsg.) (1987): S. 103-124
- Patzelt, Werner J. (1987): *Grundlagen der Ethnomethodologie*. München
- Pelkner, Anna-Katharina/ Boehnke, Klaus (2003): Streber als Leistungsverweigerer? Projektidee und erstes Datenmaterial einer Studie zu mathematischen Schulleistungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (6), H. 1, S. 106-125
- Pekrun, Rainard/ Fend, Helmut (Hrsg.) (1991): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart
- Petillon, Hanns (1987): *Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*. Darmstadt
- Plake, Klaus (Hrsg.) (1987): *Klassiker der Erziehungssoziologie*. Düsseldorf
- Projektgruppe Jugendbüro (1975): *Die Lebenswelt von Hauptschülern*. München
- Qvortrup, Jens (2000): Kolonisiert und verkannt: Schularbeit. In: Hengst, Heinz/ Zeiher, Helga (Hrsg.) (2000): S. 23-43
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozial-theoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* (32), H. 4, S. 282-301
- Rehbock, Helmut (1981): Neben-Kommunikationen im Unterricht. In: Baumann, Jürgen u.a. (Hrsg.) (1981): S. 35-84
- Reichert, Jo (1989): Hermeneutische Auslegung von Feldprotokollen? Verdrießliches über ein beliebtes Forschungsmittel. In: Aster, Reiner u.a. (Hrsg.) (1989): S. 183-197
- Reinert, Gerd-Bodo/ Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1978): *Schüler im Schulbetrieb*. Reinbek
- Rheinberg, Falko (2001): Motivationstraining und Motivierung. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.) (2001): S. 478-482

- Robinson, W.P. (1975): Boredom at School. In: British Journal of Educational Psychology (45), pp. 141-152
- Rolff, Hans-Günther (Hrsg.) (1995): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim
- Rost, Detlef H. (Hrsg.) (2001): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim
- Rumpf, Horst (1996): Abschied vom Stundenhalten. In: Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): S. 472-500
- Rusch, Heike/ Thiemann, Friedrich (2003): Mitten im Kampfgetümmel. Ethnographische Reportagen aus den Klassenzimmern. Hohengehren
- Ryle, Gilbert (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart
- Sacks, Harvey/ Schegloff, Emanuel A./ Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. In: Language (50), pp. 696-735
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge
- Schatzki, Theodore R./ Knorr-Cetina, Karin/ Savigny, Eike v. (eds.) (2001): The practice turn in contemporary theory. London/New York
- Schaub, Horst/ Zenke, Karl G. (2000): Wörterbuch Pädagogik, München
- Schrader, Friedrich-Wilhelm/ Helmke, Andreas (2001): Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): S. 45-58
- Schröder, Peter/ Steger, Hugo (Hrsg.) (1981): Dialogforschung. Düsseldorf
- Schweitzer, Friedrich/ Thiersch, Hans (Hrsg.) (1983): Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim/ Basel
- Sennett, Richard (1986): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt/ Main
- Simmel, Georg (1989): Philosophie des Geldes. Org. 1901, Frankfurt/ Main
- Simmel, Georg (1992): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung (Org. 1908). Frankfurt/ Main
- Simmel, Georg (1992): Soziologie des Raumes. In: Ders.: Schriften zur Soziologie. Eine Auswahl. (Org. 1903). Frankfurt/ Main, S. 221-242
- Simmel, Georg (1993): Aufsätze und Abhandlungen 1901-1908. Band II, Frankfurt/ Main
- Slavin, Robert E. (1998): Research on cooperative learning and achievement: A quarter century research. In: Fachgruppe Pädagogische Psychologie (Hrsg.) (1998): Newsletter 1. Landau. S. 13-45
- Specht, Werner (1982): Die Schulklasse als soziales Beziehungsfeld altershomogener Gruppen. Konstanz
- Steenberg, Ulrich (2003): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. Ulm
- Steger, Hugo (1981): Dialogforschung. In: Schröder, Peter/ Steger, Hugo (Hrsg.) (1981): S. 9-52
- Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. München
- Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim
- Streeck, Jürgen (1979): Sandwich. Good for you. – Zur pragmatischen und konversationellen Analyse von Bewertungen im institutionellen Diskurs der Schule. In: Dittmann, Jürgen (Hrsg.) (1979): S. 235-257
- Tent, Lothar (2001): Zensuren. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.) (2001): S. 805-810
- Terhart, Ewald (1989): Lehr-Lern-Methoden. Weinheim/ München

- Terhart, Ewald (2000): Schüler beurteilen – Zensuren geben. Wie Lehrerinnen und Lehrer mit einem leidigen aber unausweichlichen Element ihres Berufsalltags umgehen. In: Beutel, Sylvia-Iris/ Vollstädt, Witlof (Hrsg.) (2000): S. 39-50
- Thiemann, Friedrich (1985): Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden. Frankfurt/ Main
- Thurn, Susanne (1997): Lernen, Leistung, Zeugnisse – eine Schule (fast) ohne Noten. In: Thurn, Susanne/ Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (1997): S. 63-78
- Thurn, Susanne/ Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (1997): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens – Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Reinbek
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1976): Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Reinbek
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1995): Schulische Sozialisationsforschung. In: Rolff, Hans-Günther (Hrsg.) (1995): S. 181-210
- Tillmann, Klaus-Jürgen/ Vollstädt, Witlof (2000): Funktionen der Leistungsbewertung. Eine Bestandsaufnahme. In: Beutel, Sylvia-Iris/ Vollstädt, Witlof (Hrsg.) (2000): S. 27-38
- Ulich, Klaus (2001): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim/ Basel
- Voigt, Jörg (1984): Interaktionsmuster und Routinen im Mathematikunterricht. Weinheim
- Völker, Ludwig (1975): Langeweile. Untersuchungen zur Vorgeschichte eines literarischen Motivs. München
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinderrituale zwischen Vorder- und Hinterbühne: Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/ Basel
- Weingarten, Elmar/ Sack, Fritz/ Schenkein, Jim (Hrsg.) (1976): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt/ Main
- Weißköppel, Cordula (2001): Ausländer und Kartoffeldeutsche. Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse. Weinheim/ München
- Wentz, Martin (Hrsg.) (1991): Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen. Frankfurt/ Main
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen
- Wiesemann, Jutta (2000): Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer freien Schule. Bad Heilbrunn
- Wiesemann, Jutta/ Amann, Klaus (2002): Situationistische Unterrichtsforschung. In: Breidenstein, Georg u.a. (Hrsg.) (2002): S. 133-156
- Wiezorek, Christine (2005): Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden
- Willems, Herbert (1997): Rahmen und Habitus. Zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans: Vergleiche, Anschlüsse und Anwendungen. Frankfurt/ Main
- Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/ Main
- Winkel, Rainer (1991): Die siebzehn Unterrichtsmethoden. In: Gudjons, Herbert u.a. (Hrsg.) (1991): S. 11-24
- Wirth, Uwe (Hrsg.) (2002): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/ Main

- Wittrock, Merlin C. (ed.) (1986): Handbook of Research on Teaching. 3rd ed. New York
- Woods, Peter (ed.) (1980): Pupil Strategies: Explorations in the sociology of the school. London.
- Woods, Peter (1990): The Happiest Days? How Pupils Cope with School. Basingstoke
- Wulf, Christoph/ Althans, Birgit/ Audehm, Kathrin u.a. (2004): Bildung im Ritual. Wiesbaden
- Wulf, Christoph u.a. (Hrsg.) (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen
- Zeicher, Helga/ Büchner, Peter/ Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1996): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim/ München
- Ziegenspeck, Jörg W. (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Bad Heilbrunn
- Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan – Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim
- Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, Gerd-Bodo/ Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1978): S. 29-116
- Zinnecker, Jürgen (2000): Soziale Welten von SchülerInnen. Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnographien. In: Zeitschrift für Pädagogik (46), H. 5, S. 667-690
- Zinnecker, Jürgen/ Behnken, Imbke/ Maschke, Sabine/ Stecher, Ludwig (2002): null zoff und voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen