

Kerstin Rabenstein/Till-Sebastian Idel/Sabine Reh/Norbert Ricken

Funktion und Bedeutung der Schulklasse im individualisierten Unterricht

*Beobachtungen zu Selbst-Anderen-Verhältnissen
aus ethnographischen Fallstudien*

Zusammenfassung: Die Forschung zur Schulklasse unterscheidet bislang nicht zwischen unterschiedlichen Organisationsformen von Klassen, sondern setzt als Normalform der Klasse die ‚Jahrgangsklasse‘ voraus. Sie berücksichtigt zudem kaum, dass Schulklassen nicht nur Effekte auf Individuen haben, sondern mit Schulklassen überhaupt erst der soziale Kontext entsteht, in dem Verschiedenes zu lernen möglich wird. Vor dem Hintergrund von zwei ethnographischen Fallstudien zu Bedeutung und Funktion von jahrgangsgemischten Schulklassen in einem individualisierten, dem Einzelnen vermehrt Wahlmöglichkeiten eröffnenden Unterricht werden nicht nur ihre Veränderungen aufgezeigt, sondern auch notwendige theoretische Weichenstellungen für die Erforschung von Schulklassen als zentrale Sozialität schulischen Lernens diskutiert.

Schlagwörter: Schulklasse, Ethnographie, Fallstudien, Individualisierung, Sozialität

1. Einleitung

Historisch betrachtet, entwickelt sich moderner Unterricht im Zuge der Massenbeschulung, wie er sich in den letzten 200 Jahren weltweit durchgesetzt hat, als Unterricht in Gruppen, indem in der Regel ein gemeinsamer Kommunikationsraum geschaffen und ein Klassengespräch organisiert wird (vgl. Petrat, 1979). Die Art der Gruppierung und die für die Gruppierung ausschlaggebenden Kriterien haben gewechselt. Durchgesetzt hat sich schließlich eine in Jahrganggruppen organisierte Klassenbildung, nicht nur gegen die Einzelunterweisung, sondern z. B. auch gegen eine je nach unterrichtem Fach wechselnde Gruppenbildung (vgl. Geißler, 1960; Jenzer, 1991; Caruso, 2015; Scholz & Reh, 2015). Diese Art der Klassenbildung mit Zuständigkeit einer Lehrperson stellt bis heute fast ungebrochen eines der zentralen Organisationsprinzipien der modernen Schule dar (vgl. Adick, 1992; Meyer, Kamens & Benavot, 1992).

Zugleich folgt die Schulpädagogik gegenwärtig verschärft der in der Soziologie und auch in der erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung vielfach gestellten Zeitdiagnose einer zunehmenden Individualisierung der „modernen“ und gerade der „post-modernen“ Gesellschaft (vgl. z. B. Beck, 1986; Elias, 1987; Helsper, 1991). Ausmachen lässt sich ‚Individualisierung‘ aber schon als historische Tendenz im Zusammenhang mit der Etablierung der modernen Schule und einem diese begleitenden Anspruch, in ihr und durch sie ‚Bildungsprozesse‘ des Einzelnen zu ermöglichen; zurückgegriffen

wird auf reformpädagogische Forderungen – ‚jedes Kind eine besondere Klasse‘¹ – und diese werden nun zum allgemeinen pädagogischen Programm erhoben: Gehalten werden müsse Unterricht in veränderter Weise als eine Form individualisierten Unterrichts, der sich in seinen Anforderungen und Angeboten an die (Lern-)Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Schüler*innen anpasse, als einer, der ‚individuelle Bildungswege‘ eröffne (Köck, 1994, S. 319; Graumann, 2012, S. 75). Diese Konzentration auf das Individuum und seine besonderen ‚Lernbedürfnisse‘ in der Schulpädagogik wird unterstützt durch die sich mehr und mehr durchsetzende Vorstellung, dass ‚Vermitteltes‘ nur individuell angeeignet werden könne: ‚Lernen im Gleichschritt‘ erscheint vor diesem Hintergrund nahezu als eine Art von Gewalt (vgl. Trautmann & Wischer, 2008).

Angesichts der aus schulpädagogischer Sicht immer wieder hergestellten ‚Affinität‘ des Jahrgangsklassensystems zum ‚Frontalunterricht‘, der auf ‚Gleichförmigkeit‘ setze und ‚individuelle Unterschiede [...] vorwiegend als negative Abweichung‘ aufzufassen nahelege (Ingenkamp, 1969, S. 29), sind immer wieder vereinzelt ‚Versuche partieller Verbesserungen‘ (des Jahrgangsklassensystems) zu beobachten (Ingenkamp, 1969, S. 25). Auch gegenwärtig lassen sich an Grund- und Sekundarschulen einerseits verschiedene Versuche der inneren oder äußeren Differenzierung im Unterricht der Jahrgangsklasse ausmachen.² Andererseits werden individualisierte Lehr-Lernformate, wie z. B. Unterricht mit Wochenplänen oder in Lernbüros, oft in Verbindung mit jahrgangsgemischten Klassen eingeführt.

Zwar bleibt auch für die z. T. (hoch-)individualisierten Lernverhältnisse, in denen die Wahlmöglichkeiten für die Einzelnen gegenüber dem gemeinsamen Bezug der Lernenden aufeinander und auf eine gemeinsame ‚Sache‘ weit relevanter erscheinen, das Arrangement ‚Schulklasse‘ als zentrales Organisationsmerkmal von Schule erhalten, jedoch tritt bei weitgehend eröffneten Wahlmöglichkeiten die einzelne ‚Klasse‘ nicht mehr so offensichtlich als zentraler sozialer Kontext, in dem die Schüler*innen lernen, in Erscheinung. Diese Organisationsformen von Klassen, in deren Unterricht dem Individuum unterschiedlich weitgehend vermehrt Wahlen und Schwerpunktsetzungen auferlegt bzw. eröffnet werden, sind bisher noch nicht Gegenstand der Schulforschung geworden.

Im Folgenden reagieren wir auf dieses Desiderat und fragen mit Bezug auf eigene ethnographische Studien nach der Konstituierung, der Bedeutung und der Funktion von Schulklassen im individualisierten Unterricht. Im Abschnitt 2 resümieren wir bisherige erziehungswissenschaftliche Forschung zur Schulklasse und fragen nach dem Verständnis, das der Schulklasse in der erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Forschung bislang zugewiesen wurde. Im nächsten Schritt arbeiten wir anhand

1 So eine Formulierung im Bericht des Lübecker Vereins zur Fürsorge für Geistesschwache über das Jahr 1908/09 (zit. nach Reh, 1997, S. 20, Fußnote 40, S. 116).

2 Als äußere Differenzierungsmöglichkeit für solche Schüler*innen, denen besondere Begabungen zugeschrieben werden, wird derzeit z. B. das sogenannte ‚Drehtürmodell‘ diskutiert. Ein Beispiel für innere Differenzierung ist der Einsatz nach Niveau und Menge unterschiedener Aufgaben in sogenannten Übungsstunden, die vermehrt an Ganztagschulen zu finden sind.

von zwei Fallskizzen und deren Vergleich eine Veränderung in der Konstituierung, Bedeutung und Funktion der Schulklassen für zwei Varianten unterschiedlich weitgehend individualisierenden Unterrichts heraus (3). Im Ausblick diskutieren wir die ethnographische Forschung zu Schulklassen bzw. anderen Lerngruppen als Möglichkeit zur Erforschung der zentralen Bedeutung von Sozialität für schulisches Lernen und weisen pointiert auf die mit der Frage nach Selbst-Anderen-Verhältnissen in pädagogischen Situationen verbundenen theoretischen Weichenstellungen hin (4).

2. Die Schulklasse im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Forschung – Zugänge, Erträge und Desiderate

Die Forschung zur Schulklasse unterscheidet bislang nicht zwischen unterschiedlichen Konstitutionsbedingungen für Klassen, sondern setzt mehr oder weniger explizit als Normalform der Klasse die Jahrgangsklasse voraus. Diese Normalform der Klasse zeichnet sich durch verschiedene Merkmale aus: Die Mitglieder von Klassen haben sich zumeist nicht durch Wahl ausgesucht; sie verbringen einen großen Teil des Schultages bzw. der Schulwoche und unter Umständen auch ihrer Schulzeit miteinander und entwickeln durch die permanente, hohe wechselseitige Sichtbarkeit – die körperliche Ko-präsenz bzw. ‚Öffentlichkeit‘ der Schulklasse – nahezu zwangsläufig ein bestimmtes Wissen über- und voneinander (vgl. Herzog, 2009) sowie mehr oder weniger stabile, unterschiedlich hierarchisch strukturierte Beziehungen zueinander. Zudem steht eine Lehrkraft einer Klasse vor, es entwickeln sich daher auch bestimmte Beziehungen zwischen Lehrkräften und ‚ihren‘ Klassen (Herzog, 2009, S. 181), die wiederum Einfluss auf die Klasse als Gruppe haben. Damit sind bestimmte Erwartungen an das Verhalten der Einzelnen in der Klasse gebunden, die eine Disziplinierung im Sinne der Abstimmung des Verhaltens der Einzelnen aufeinander und so die Durchsetzung von Normen in der Klasse notwendig machen. Über diese Grundannahmen hinaus wird in der erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Forschung die Klasse als Lerngruppe unterschiedlich thematisiert. Es lassen sich – zu verschiedenen Zeiten mit variierenden Konnotationen – mindestens vier Varianten ihrer Thematisierung finden.

Erstens wird die Jahrgangsklasse schon länger in der Funktion untersucht, zentraler Kontext fachlichen Lernens des Einzelnen – auch weitergehend der Persönlichkeitsentwicklung – zu sein. Das zeigt sich schon früh, wenn Meumann (1904) die Schulklasse als sozialen Kontext beschreibt, in dem sich die Schüler*innen mehr, besser und anders entwickeln können als allein – und zwar gerade in Bezug auf Leistungserbringung – und differenziert sich später im Hinblick auf die zu berücksichtigenden Variablen weiter aus. Gegen Ende der 1970er Jahren beginnt Helmut Fend in seinen Studien (vgl. Fend, 1977; Fend & Stöckli, 1997) die Klasse als umfassenden sozialen Kontext des Lernens und der Entwicklung der Schüler*innen zu untersuchen: Die Schulklasse mit ihren strukturellen Merkmalen – insbesondere Größe und Zusammensetzung – und dem Klassenklima als subjektiver Abbildung der Interaktionsprozesse im Klassenverband bilde den sozialen Kontext, in dem sich die kognitive, motivationale, soziale und emotionale Entwick-

lung von Schüler*innen vollzieht; sie wird hier als zentraler Entwicklungskontext verstanden, und es wird die These formuliert, sie bestimme die (Persönlichkeits-)Entwicklung des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin entscheidend mit (vgl. Specht, 1982; Pekrun & Fend, 1991; Jerusalem, 1997). In der Folge wurde genauer untersucht, wie in der Gleichaltrigengruppe welche (Freundschafts- und Feindschafts-)Beziehungen entstehen und wie sich dabei unterschiedliche Orientierungen an (schulischer) Leistung ausbilden (vgl. Rizzo, 1989; Oswald & Krappmann, 1991; Petillon, 1991; Fend & Stöckli, 1997). Gegenwärtig werden Peerinteraktionen im Klassenzimmer verstärkt als eine „weitere wesentliche Determinante schulischer Erträge untersucht“ (Hannover & Zander, 2017, S. 349) und zudem als wichtiger Forschungsgegenstand im Zusammenhang mit Fragen sozialer Ungleichheiten gesehen. Dabei wird auch der Einfluss thematisiert, den Lehrkräfte zukünftig stärker auf Peerbeziehungen in der Klasse ausüben könnten (Harks & Hannover, 2017); eruiert wird in einer ersten Annäherung etwa der Einfluss von auf Kooperation hin angelegten pädagogisch-didaktischen Arrangements auf Peerbeziehungen (Zander, Kreutzmann & Hannover, 2017).

Zweitens wird in bestimmten Phasen immer wieder das Augenmerk auf das Sozialleben in Klassen gerichtet (vgl. z.B. Lochner, 1927). Auswirkungen auf das fachliche Lernen waren hier nicht Gegenstand des Interesses. Vor allem in den 1950er Jahren erfolgten unter US-amerikanischem Einfluss eine Menge Untersuchungen über gruppeninterne Prozesse der Herausbildung von Hierarchien und Formen der Beeinflussung des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin, etwa der Förderung autoritativer Persönlichkeitsstrukturen, durch verschiedene Führungsweisen in Klassen (vgl. Lewin, Lippit & White, 1939; Engelmayr, 1952; Walz, 1960; Lewin, 1963), um schließlich zwischen ‚gut integrierten‘ Klassen und solchen, in denen ein beziehungsloses Nebeneinander herrsche, unterscheiden zu können und Erstere zum pädagogischen Ziel zu erheben. Im Hintergrund dieser Untersuchungen stand also das Ziel einer Erziehung zu Demokratie und der Stärkung von Kooperationsfähigkeit – unter anderem auch durch einen klasseninternen Gruppenunterricht (vgl. Rittelmeyer, 1980; Fritz, 1980). Die oft per se als demokratisch verstandene Gruppe, die Bewährung des Einzelnen, aber auch seine ‚Heilung‘ in der Gruppe wurden schließlich dem beklagten Leistungsdruck und damit aber auch einer individuellen Leistungsorientierung entgegengesetzt (vgl. Meyer, 1977).

Drittens wird die Klasse als der soziale Verband untersucht, in dem Unterricht als ein öffentliches Gespräch unter vielen vollzogen wird, dem ein eigener sozialisatorischer Wert zugesprochen wird. Früh verankerte Parsons (1959) die These in der Schultheorie, die Schulklasse stelle den zentralen Kontext für Sozialisation im Sinne einer Ausrichtung des Einzelnen an universalistischen Wertorientierungen durch das Erlernen schulischen Rollenhandelns dar. Weitergehend betrachtet Wenzl (2016) das Unterrichtsgespräch selbst als sozialisatorischen Kontext, in dem von Schüler*innen eine „berufsförmige Haltung“ gegenüber den Unterrichtsgegenständen zu erwerben sei, die sich u. a. dadurch auszeichnet, dass die Schüler*innen auf partikulare Wortbeiträge zu verzichten und stattdessen eine allgemeine Haltung gegenüber den Gegenständen einzunehmen lernen (Wenzl, 2016, S. 222). Dieser pädagogisch meist vernachlässigte bzw.

minder geschätzte sozialisatorische Wert des Unterrichtsgesprächs liege demnach eben nicht – wie immer wieder erwartet – in der Eröffnung der Möglichkeit individueller fachbezogener Bildungsprozesse, sondern gerade in dem Erwerb von Fähigkeiten und Haltungen für ein in der Öffentlichkeit der Klasse geführtes Gespräch (Wenzl, 2016, S. 218).

Letztlich setzt die Forschung in weiten Teilen die ‚Klasse‘ als immer schon gegeben voraus. Die Frage, wie die Identität einer zufällig zusammengesetzten Gruppe als ‚Klasse‘ überhaupt entsteht, wird bislang eher explorativ untersucht (vgl. Kelle, 1987; Schubert, 2011). So versteht Kelle (1987, S. 140) die Klasse als „Interaktionsressource“ für die Schüler*innen und zeigt, wie die unfreiwillige Zusammenführung zu einer Klasse über Praktiken der Identifikation mit der ‚eigenen‘ Klasse auf der einen Seite und der Abgrenzung zu anderen Klassen auf der anderen Seite zur Herausbildung von unterschiedlichen ‚Klassenidentitäten‘ führt. Aufgrund der kontingenten Zusammensetzung der Klassen bleiben Versuche der Essentialisierung von ‚wir‘ und den ‚anderen‘ stets erfolglos; es lässt sich beobachten, dass die gegebene Gruppe über Distinktionspraktiken immer ‚nur‘ zur bestmöglichen gemacht wird bzw. werden kann (Kelle, 1987, S. 164–165).

Wenn man Klassen bzw. Lerngruppen eigens untersuchen will, dann lassen sich folgende Desiderate in der bisherigen Forschung ausmachen: Erstens wird die Klasse vor allem untersucht in Bezug auf ihre Bedeutung für die soziale und kognitive Entwicklung des Einzelnen, das heißt als Entwicklungskontext und/oder Entwicklungsmilieu des Einzelnen. Zweitens wird die Klasse in der bisherigen Forschung meist als Klasse immer schon vorausgesetzt. Drittens werden z. B. Peerbeziehungen in der Klasse, über die Einschätzungen von Individuen in Bezug auf ihre Position in einer Klasse, über ihre Freundschaften zu einzelnen Mitschüler*innen (Dyade) bzw. ihre Beziehungen zu bestimmten Peergruppen (Clique) und innerhalb des Klassenverbands erfasst (vgl. die vier Ebenen bei Zander et al., 2017, S. 360). Methodologisch wird somit in der Regel unterschieden zwischen Individuen auf der einen Seite und der Klasse als einem dem Einzelnen mehr oder weniger äußerlich bleibenden sozialen Kontext auf der anderen Seite. Schulklassen werden daher bislang entweder im Sinne eines ‚Aufbaudenkens‘ untersucht, das von den Individuen ausgehend Sozialität als eine Form der nachträglichen (und additiven) Zusammensetzung versteht, oder im Sinne eines ‚Ableitendenkens‘, das von der Sozialität her (hier dann zumeist von der Kollektivität her) die Individuen als Effekte derselben fasst. Mit dieser Engführung ist die Vernachlässigung einiger in Bezug auf die Forschung zu Schulklassen relevanter Aspekte verbunden.

Erstens müsste man zukünftig stärker berücksichtigen, dass Schulklassen nicht nur Effekte auf Individuen haben, sondern mit Schulklassen überhaupt erst der soziale Kontext entsteht, in dem Verschiedenes zu lernen möglich wird. Zweitens müsste die Klasse als Klasse nicht als schon gegeben vorausgesetzt werden; es müssten stattdessen von bspw. den Entscheidungen in Bezug auf ihre Zusammensetzung über ihre Begrüßung als (neue) Klasse bis hin zu den Praktiken im Unterrichtsalltag die Prozesse untersucht werden, in denen Schulklassen als Schulklassen entstehen. Drittens müsste zugleich theoretisch genauer bestimmt werden, was die Klasse als Forschungsgegenstand sui ge-

neris ausmacht. Methodologisch müsste die Entstehung von Klassen als Bezugnahmen der Einzelnen auf sich und auf- bzw. zueinander und darin auch auf das, was als Kollektiv – als Klasse – dabei entsteht, ausbuchstabiert werden.

3. Zur Konstitution von Schulklassen angesichts erhöhter Wahlmöglichkeiten – Heuristische Überlegungen und empirische Rekonstruktionen

In den von uns untersuchten individualisierten Lehr-Lernformaten werden den Schüler*innen in verschiedener Weise unterschiedlich weitreichende Wahlmöglichkeiten eröffnet, so dass Prozesse der räumlichen Dezentrierung und der Desynchronisierung der Lernaktivitäten der Schüler*innen zu beobachten sind (vgl. Reh, 2011; Breidenstein & Rademacher, 2017): Schüler*innen arbeiten in unterschiedlichem Tempo, an unterschiedlichen Aufgaben mit unterschiedlichen Lernhilfen und Partner*innen und u. U. in unterschiedlichen Angeboten und Räumen. Die ethnographische Bildungsforschung, in deren Kontext die folgenden Fallskizzen einzuordnen sind, hat sich im Wesentlichen auf die Frage der zeitlich-räumlichen Organisation und der damit einhergehenden Besonderung des einzelnen Lernenden (vgl. Reh, 2011; Breidenstein & Rademacher, 2017), auf Fragen der Kooperations- und Koordinationspraktiken der Lernenden untereinander beim Arbeiten (vgl. Huf, 2006), der Differenz- und Leistungsordnungen (vgl. Rabenstein, Idel & Ricken, 2015; Idel, Rabenstein & Ricken, 2017) sowie der Kontrolle der Lernaktivitäten des Einzelnen (vgl. Breidenstein & Rademacher, 2017) konzentriert (vgl. im Überblick Martens, 2017). Die Frage, wie sich Klassen unter diesen Bedingungen dezentrierter und desynchronisierter Lernprozesse konstituieren und welche Bedeutung ihnen in diesen Arrangements zukommt, wurde bisher noch nicht untersucht.

An den beiden hier ausgesuchten Schulen wurden die Klassen als jahrgangübergreifende Lerngruppen (Klasse 7 bis 10 bzw. 7 bis 9) geführt und den Schüler*innen durch die eingesetzten Formate individualisierten Unterrichts (Lernplaner, Lernbüros) umfangreiche Wahlmöglichkeiten eröffnet. Dementsprechend verringerten sich die Zeiträume und Aktivitäten am Tag, in denen die Schüler*innen einer Klasse sich in ein- und demselben Raum aufhielten. Die zu beobachtende partielle Auflösung der Klasse als zentraler sozialer Kontext des täglichen Lernens der Schüler*innen war allerdings in beiden Schulen unterschiedlich weitgehend. Während im Fall A die Klasse im Zusammenhang mit der sogenannten Planarbeit (noch) sichtbar als zentrales Organisationsprinzip der alltäglichen Arbeit der Schüler*innen an Aufgaben fungierte, tauchte die Klasse im Fall B im Zusammenhang mit der Organisation von Unterricht in Lernbüros und weiteren Angeboten nicht mehr so offensichtlich sichtbar als zentraler sozialer Kontext der alltäglichen Unterrichtsarbeit auf. Zudem unterschieden sich die Schulen nicht nur im *Umfang der Zeit*, die die Schüler*innen einer Klasse in körperlicher Kopräsenz innerhalb eines Schultages bzw. einer Schulwoche zusammenkamen, sondern vor allem auch darin, *welche Aktivitäten* in der Klasse stattfanden. Wir fragen für die folgenden Fallstudien, wie – in welchen Aktivitäten – sich die Klassen jeweils kon-

stituieren und welche Bedeutungen und Funktionen ihnen unter den Bedingungen einer gegenüber der Normalform von Unterricht stärker die Wahlmöglichkeiten des Einzelnen hervorhebenden Form der Organisation von Unterricht zukommen. Zunächst erläutern wir kurz die zentralen methodologischen Weichenstellungen für diese fokussiert ethnographischen Beobachtungen.

3.1 Methodologische Weichenstellungen zur Untersuchung der Konstitutionsbedingungen von Schulklassen in individualisierten Lehr-Lernformaten

Die Klasse ist – diesseits der unterschiedlich programmatisch aufgeladenen Bedeutung der Klasse bzw. ihrer im Unterrichtsalltag entstehenden Bedeutung – eine Wirklichkeitsdimension, die einerseits in den Bezugnahmen der Lernenden auf- und zueinander hervorgebracht wird und andererseits ihrerseits die Art und Weise dieser Bezüge und damit auch das Lernen in sozialen Verhältnissen neuerlich formatiert. Die Klasse bzw. Lerngruppe wäre insofern als sozialer Kontext auf die in ihr möglichen und durch sie ermöglichten ‚Selbst-Anderen-Verhältnisse‘ zu untersuchen. Mit diesem Begriff der ‚Selbst-Anderen-Verhältnisse‘ weisen wir darauf hin, dass die Selbstverhältnisse immer als Relationierungen von Selbst- und Anderenbezügen zu denken sind.³ Die Selbstverhältnisse von Schüler*innen, die in Klassen entstehen, lassen sich in dieser Perspektive ebenso wenig bloß als ‚Anderen-Verhältnisse‘ verstehen, wie sich das Sozialleben einer Klasse bloß als Summe der Selbstverhältnisse verstehen lässt. Vielmehr sind Selbstverhältnisse als sozial über und durch Andere strukturiert zu denken, zugleich Sozialverhältnisse als je selbstbezüglich. Insofern lässt sich auch das, was im schulpädagogischen Diskurs dem einzelnen Schüler bzw. der einzelnen Schülerin als Individualität zugeschrieben wird, die es durch differenzierte Wahlangebote im Unterricht pädagogisch zu berücksichtigen gelte, kategorial nur als Relationalität zwischen Selbst- und Anderen-Verhältnissen denken.

Die folgenden beiden Fallbeispiele aus zwei Schulen stellen erste explorative Annäherungen an die Praxis der Gruppenbildung in vermehrt Wahlmöglichkeiten eröffnenden Unterrichtsettings dar. Die Zusammenfassungen der Fallstudien sind auf der Grundlage von mehreren, einige Wochen dauernden Feldphasen über zwei Jahre hinweg entstanden (vgl. Rabenstein et al., 2015). Für jede Schule wurden (zum Teil videobasierte) ethnographische Daten erhoben zum Selbstverständnis der Schule als ‚Gemeinschaft‘ in den eigenen (programmatischen) Schriften und den Diskursen der Professionellen, zur Organisation der Klassen und vor allem zu den pädagogischen Praktiken der Auf-

3 Auf den im Hintergrund fungierenden Diskurs zum Problem des Subjekts kann hier nur hingewiesen werden; bereits früh hat insbesondere Meyer-Drawe unter dem Stichwort der „Inter-Subjektivität“ (Meyer-Drawe, 1984) die Relationalität menschlicher Subjektivität betont und dann aus dieser Perspektive Autonomie als Problem diskutiert (Meyer-Drawe, 1990; vgl. dazu auch Ricken, 1999).

gabenbearbeitung im Unterricht; die Daten wurden in Bezug auf Praktiken, Re-Adressierungen und die in ihnen aufgerufenen Normen ausgewertet (vgl. Reh & Ricken, 2012; Rabenstein & Steinwand, 2016). Im Folgenden stellen wir auf dieser Basis zwei zusammengefasste Fallskizzen dar, die zeigen, wie sich bestimmte Formate des individualisierenden Unterrichts auf die Gruppenbildung auswirken.⁴

3.2 Fallstudien

Für die Erarbeitung der beiden folgenden Fallskizzen haben wir aus den umfangreichen Fallstudien Beschreibungen zu drei Dimensionen zusammengefasst: Uns interessiert erstens, wie die Klassen im Zusammenhang mit dem individualisierten Unterricht organisiert werden, und analysieren damit ihre Konstitutionsbedingungen im Schulalltag (Lerngruppenorganisation und Lehr-Lernformate). Zweitens beschreiben wir die Aktivitäten, die in den Klassen als Klassen vollzogen werden, und analysieren damit die Formen von Öffentlichkeit, die im Zusammenhang mit individualisierten Formen von Unterricht entstehen (Praktiken). Drittens fragen wir nach den pädagogischen Normen, die in den Foren bzw. Formaten aufgerufen werden, in denen die Schulklasse als ganze Gruppe zusammenkommt und in denen gemeinsam geführte Gespräche zu beobachten sind (normative Horizonte). Die Ergebnisdarstellungen spitzen wir im Folgenden auf prägnante Elemente dieser drei Dimensionen für beide Fälle zu.

Im *Fall A* ist hinsichtlich der Organisation der Klassen zentral, dass sie in jahrgangübergreifender Mischung (Klasse 7 bis 10) geführt und von einem Zweier-Lehrerinnenteam verantwortet wurden. Unsere Feldbeobachtungen sowie die Auswertungen der Schuldokumente und der Lehrerinneninterviews haben zu in den innerschulischen Diskursen und in Praktiken wiederkehrenden, von uns beobachteten pädagogischen Normen der jahrgangübergreifenden Organisation geführt: der Aufforderung der Schüler*innen zur Verantwortungsübernahme für Mitschüler*innen, insbesondere für Jüngere, die in Bezug auf unterrichtliche Regeln als weniger kompetent bzw. erfahren gelten. Es sei wichtig, so sagten die Lehrkräfte, dass Schüler*innen nicht nur Ansprechpartner*innen in einem ähnlichen Alter bzw. Entwicklungsstadium hätten, sondern es auch Schüler*innen gebe, die eine ‚Führungsrolle‘ übernehmen könnten, damit ihnen spezifische Aufgaben und Pflichten etwa für die Eingewöhnung der Jüngeren übertra-

4 Aufgrund der Bezugnahme auf drei zentrale Dimensionen der Ordnungen der Klassen im Fallvergleich ist eine Komprimierung der Darstellung notwendig, so dass wir auf die sonst in der ethnographischen Forschung üblichen Einblicke in Datenauszüge hier verzichten mussten. Die ethnographischen und videobasierten Beobachtungen wurden in dem mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JC1111 A bis E geförderten Verbundprojekt „Gemeinschaft und soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen“ (GemSe) realisiert. Die Daten, also die Feldnotizen, Videographien und Interviewtranskripte sowie deren weitere Bearbeitung in verschiedenen Schritten der Interpretation und Analysen, sind bei den Autor*innen archiviert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren und Autorinnen.

gen werden könnten. Auch am Anfang des neuen Schuljahres konnten wir beobachten, dass sich hier nicht nur neue und alte Mitglieder der Klasse miteinander vertraut machten, sondern auch, dass die ‚Neuen‘ an die Regeln und Routinen eines Unterrichts, der auf die selbstständige Planung und Organisation der Aufgabebearbeitung durch die Schüler*innen setzt, herangeführt wurden und in sie ‚eingewöhnt‘ wurden.

Das Arbeiten der Schüler*innen an ihren Aufgaben aus den Wochenplänen vollzog sich weitgehend in zwei der Klasse zur Verfügung stehenden Klassenräumen sowie dem daran angrenzenden Flur und einem kleinen, diese ergänzenden Zwischenraum. Die Schüler*innen einer Klasse hielten sich einen großen Teil des Tages in diesen Räumen auf und waren damit tendenziell über den Tag hinweg füreinander sichtbar und ansprechbar. Nur für wenige andere Aktivitäten verließen Einzelne oder Gruppen von Schüler*innen diese Räume: zum Fremdsprachenunterricht, für Projektarbeit, Wahlfächer und Arbeitsgemeinschaften. In den Arbeitsphasen waren die Schüler*innen in der Regel mit unterschiedlichem beschäftigt; zugleich wussten die Schüler*innen, wenn sie nicht weiterkamen, in der Regel sehr gut, wer die Aufgaben, an denen sie arbeiteten, schon bearbeitet haben könnte. Indem der Schultag regelmäßig mit dem Zusammenrufen aller am Morgen zu einem gemeinsamen Start (‚Morgenkreis‘) begann und auch während des Tages die Schüler*innen zwischendurch immer wieder zum Zusammenkommen in solchen Plenumsrunden aufgefordert wurden, war die Klasse als dasjenige Kollektiv in Kraft gesetzt, in dem für den Schultag und das Aufgabearbeiten relevante Informationen ausgetauscht, Abläufe organisiert und Absprachen realisiert, aber auch Unterscheidungen von Schüler*innen nach Arbeitsständen oder auch Arbeitsertrag öffentlich gemacht werden konnten. Damit sehen wir zum einen die Klasse als Organisationsprinzip von Unterricht fest im Schultag verankert, zum anderen entsteht mit den Plenumsrunden auch eine Form von Öffentlichkeit in Gestalt eines geteilten Wissens in der Schulklasse über das individualisierte Arbeiten der Einzelnen (vgl. detaillierte Rekonstruktionen bei Rabenstein, Reh, Steinwand & Breuer, 2014).

Vor diesem Hintergrund wurde den Schüler*innen, wie wir in Interaktionen immer wieder beobachten konnten, nicht nur eine (Selbst-)Verortung angesichts von Arbeitsmenge und -tempo der anderen möglich, sondern auch die Bezugnahme auf die anderen als solche, die das eigene Vorankommen durch das Gewähren von Unterstützung mit ermöglichen. Wir sprechen daher für den Unterricht in dieser Lerngruppe in dem Sinne von einer ‚Ordnung des Helfens‘, insofern das Vorankommen und Fertigwerden mit den Aufgaben auf Schüler*innenseite in einem hohen Maße auf die zeitnah einzuholenden Hinweise und Unterstützungen der Mitschüler*innen angewiesen schien.⁵ Die Ablehnung eines Hilfesuchens dieser Art als legitim konnten wir nicht beobachten: Hilfe bzw. Unterstützung wurde permanent nachgefragt, in der Regel auch gewährt, manchmal wurde ‚Helfen‘ dabei ausdrücklich funktional erledigt, manchmal wurde

5 Wir haben hier unterschiedliche Varianten des Zusammenarbeitens zwischen Hierarchisierungen und Egalisierungen in den Sozialbeziehungen der Schüler*innen beobachten können, wie sie in ethnographischen Studien zu Unterricht in jahrgangübergreifendem Unterricht bereits beschrieben wurden (vgl. z. B. Huf, 2006).

der Hilfesuchende auch einfach nur weiterverwiesen an jemand anderen. ‚Helfen‘ war hier pragmatisch auf die Erfüllung schulischer Erwartungen und des Vorankommens des Einzelnen mit dem Absolvieren eines Pensums ausgerichtet. In dieser ‚Ordnung des Helfens‘ konnten wir die Entstehung unterschiedlicher Positionierungen beobachten: die der stets bereitwillig Helfenden ebenso wie die der zugeschriebenen Hilfsbedürftigkeit bzw. der durch die Lehrkraft autorisierten Hilfe.

Zusammenfassend gesagt, stellte die Klasse im Fall A den funktionalen Kontext der individualisierten Arbeit an Aufgaben dar. Das heißt, dass sich die Schüler*innen während der individualisierten Arbeit an Aufgaben immer wieder als ‚Aufgabenbearbeitende‘ ansprachen. Die Jahrgangsmischung stellte dabei eine zentrale Bedingung dar, durch die ‚Hilfesuche‘ und ‚Hilfsangebote‘ verschiedener Art entlang der Differenz von Jahrgangsgleichen und Jahrgangsungleichen (somit teilweise auch ‚Aufgaben(un)gleichen‘) zur Normalität dieses Unterrichts wurden.

In der Schule des *Falles B* wurden ebenfalls jahrgangsübergreifende Klassen gebildet. Im Hinblick auf das Zusammenkommen als Klasse und die Aktivitäten, die im Rahmen der gemeinsamen Anwesenheit aller Klassenmitglieder vollzogen wurden, waren hier gegenüber Fall A einige Besonderheiten erkennbar:

Der größte Teil des Unterrichts fand während der Schulwoche bzw. während des Schultages nicht im jahrgangsübergreifenden Klassenverband, sondern in anders zusammengesetzten Gruppen, teilweise jahrgangsmäßig, statt. Teilweise fanden sich die Klassen für die Planung von Projekten zusammen, deren Bearbeitung sich dann aber wiederum über größere Zeiträume in kleineren Gruppen vollzog. Für diese Gruppen mussten sich die Schüler*innen entscheiden, oder sie konnten die Arbeit – wenn sie das lieber wollten – unter Umständen auch allein bewerkstelligen. Auch in den Pausen verteilten sich die Schüler*innen auf viele verschiedene Orte. Wir beobachteten kleine Gruppierungen oder auch Einzelne, die ihres Weges gingen und sich, über das gesamte Schulgelände und die Gebäude verteilt, eine Beschäftigung suchten. Größere Menschenansammlungen gab es in den Pausen an keinem zentralen Ort zu beobachten.

Die Schüler*innen einer Klasse waren also während des Schultages auf sehr verschiedene Angebote verteilt. Die Schüler*innen kamen auch am Anfang des Tages nicht als Klasse zusammen. Kaum also gab es zwei Schüler*innen einer Klasse, die den gesamten Tag zusammen in den gleichen Angeboten verbrachten. Die Schüler*innen erschienen den Beobachter*innen, folgten sie ihnen, als durch die Schule einzeln ‚Reisende‘, die sich anscheinend mehr oder weniger kompetent und zielstrebig durch die Gebäude der Schule, die Organisation, bewegten und sich mit verschiedenen Menschen – auch und gerade aus anderen Klassen – zusammenfanden und sich dafür entschieden, indem sie sich ausdrücklich verabreden mussten, oder auch allein blieben.

Die Zeit, in der die Organisation die Schüler*innen in den jeweiligen Klassen zusammenführte, war mit durchschnittlich circa einer Zeitstunde pro Tag vergleichsweise gering. Der Klassenverband fand sich auf diese Weise zu diesen wenigen Zeitpunkten bzw. in diesen kurzen Zeiträumen zu gemeinsamen Veranstaltungen zusammen, wie etwa im Klassenrat, dem „Sozialen Lernen“ (das fungierte fast wie eine Art Schulfachbezeichnung), dem „NaWi“-Unterricht, einem integrierten naturwissenschaftlichen Un-

terrichtet, der im Gegensatz zu anderen fachlichen Inhalten jahrgangsübergreifend im Klassenverband unterrichtet wurde. Explizite Klassengespräche mit den Lehrpersonen, auch den Klassenlehrer*innen, fanden entsprechend fast ausschließlich im „Klassenrat“ und in den Zusammenkünften, die dem „Sozialen Lernen“ dienten, statt. In diesem an der Schule ausdrücklich dafür geschaffenen Rahmen wurden gemeinsame Unternehmungen der Klasse organisiert – wie Feste und Fahrten. Hier wurde auch darüber gesprochen, wie man miteinander umgehen solle, wie also das Arbeiten und Zusammenwirken in der Schule verträglich zu organisieren und zu disziplinieren sei. Thema einer Adressierung der Klasse als Klasse durch die Lehrpersonen und auch durch die Schüler*innen waren hier daher immer wieder Strafen und Belobigungen. Daher konnten wir bei diesen Zusammenkünften immer wieder beobachten, wie Disziplinierungen zu ‚richtigem Verhalten‘ lehrer- und schülerseits vorgenommen wurden.⁶ War die Klasse nämlich praktisch in dieser Organisationsform als gemeinsamer und konkret erfahrbarer Kontext eines umfassenden schulisch-fachlichen Lernens nicht mehr existent, so sollte sie es doch möglich machen, ‚soziales Verhalten‘ und Verantwortung einzuüben.

Bei den entsprechenden Gelegenheiten im Klassenrat oder in den Stunden, die dem „Sozialen Lernen“ dienten, bezogen sich die Lehrer*innen oft explizit auf die soziale Verantwortung des Einzelnen den anderen gegenüber, die z. B. darin bestehe, den anderen etwas zu präsentieren und immer wieder den anderen zuzuhören (eine Ermahnung, die in der einen der beobachteten Klassen oft mit zur Schau gestelltem Desinteresse an den von anderen Schüler*innen für Vorträge ausgewählten Themen quittiert wurde). Neben der im Alltagsgeschäft, in der schulischen Praxis, immer wieder hervorgehobenen Norm, jeder müsse sich an Regeln halten, begegnete uns auf der Ebene der programmatischen pädagogischen Diskurse die Norm der einzuübenden Verantwortungsübernahme (z. B. der Älteren für die Jüngeren). Dass eine Klasse gut funktionierte als „Gemeinschaft“, müsse sich schließlich daran zeigen, dass sie für die Beteiligten, für die Lehrer*innen und Schüler*innen, angenehm ist, weil sich alle „tolerant“ und „wertschätzend“ zueinander verhalten und rational Konflikte regeln. Teilweise gelang dieses, den Äußerungen der Schüler*innen folgend, teilweise provozierte es aber auch starke Abgrenzungsmechanismen innerhalb der Klasse – obwohl oder vielleicht auch gerade weil auf die jahrgangsübergreifende Klasse, offiziell, dem Diskurs der Lehrkräfte folgend, sehr viel Wert gelegt wurde.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das, was in der üblichen Schule in einer Klasse geschieht, nämlich dass alle Mitglieder Arbeits- oder Lern- bzw. Prüfungszeit

6 Bei den expliziten die Klasse als Klasse öffentlich adressierenden Sprechakten der Lehrpersonen handelte es sich häufig um Bitten oder Aufforderungen, etwa die Stühle hochzustellen oder still zu sein. Die Schüler*innen bezogen sich ebenfalls in jenen Situationen oft auf die Klasse, indem sie sich wechselseitig disziplinierten (z. B. lautes Rufen zur Aufforderung zum Aufräumen, still zu sein: „Mann, Leute, seid mal ruhig“, auch namentliche Ansprachen, Aufforderungen, den Platz zu wechseln usw.), ein gemeinsames Tun organisierten (z. B. Versuche, langwierige Diskussionen mit der Aufforderung, endlich mal abzustimmen, zu beenden), lobten (z. T. initiierte „Wertschätzungsrunden“), sich von der Klasse distanzieren und schließlich kleinere Gruppen innerhalb und außerhalb der Klasse bildeten.

zusammen verbringen und zusammen den gleichen Lehrer*innen in der gleichen Zeit ‚ausgesetzt‘ sind, dass sie also alle Beteiligte einer Praxis sind, in dieser Organisationsform nur noch in geringerem Umfang existierte. Die Klasse als Gruppe war weniger auf gemeinsame Lerngegenstände bezogen. Interessanterweise durfte jeder, der wollte, allein lernen, zum Zusammenarbeiten wurde keiner gezwungen, man achtete die individuellen Wahlen, die in Bezug auf das eigene Lernen getätigt wurden. Wenn mit großem pädagogischen Nachdruck auf die Klasse als Gruppe und die Verantwortung des Einzelnen für diese Gruppe abgehoben wurde, entstand ein Problem: Der Aufforderung, soziale Verantwortung zu übernehmen, korrespondierte keine gemeinsame Lern-Praxis, in der dies geschehen konnte; der normative Appell konnte kaum außerhalb des dafür angesetzten Raumes, „Soziales Lernen“ oder „Klassenrat“ etwa, praktische Relevanz entfalten.

3.3 Fallvergleich

Wir möchten in einem nächsten Schritt unsere Beobachtungen zu den Praxen der Gruppenbildung in den beiden Schulklassen fallvergleichend diskutieren und zu weiterführenden Thesen verdichten.

1. Ein zentraler Befund ist, dass sich in beiden von uns untersuchten Fällen im Vergleich zur Jahrgangsklasse die Bezüge der Mitschüler*innen beim Arbeiten bzw. Lernen aufeinander pluralisieren. Zugleich werden die Möglichkeiten konstanter Bezüge auf Gleichaltrige der eigenen Klasse eingeschränkt: Dies hat zum einen mit der Jahrgangsmischung der Klassen zu tun. Jahrgangsübergreifende Klassen sind durch eine im Jahresrhythmus erkennbare Fluktuation von z. B. einem Drittel ihrer Mitglieder gekennzeichnet. Mit der Jahrgangsmischung ist auch verbunden, dass die Anzahl der Gleichaltrigen in einer Klasse kleiner und so die Wahl für Freundschafts- und Cliquenbildung eingeschränkt ist. Durch den jährlichen Wechsel der Mitglieder werden die Schüler*innen zudem in höherem Maße als in Jahrgangsklassen daran gewöhnt, jedes Schuljahr in einem leicht veränderten sozialen Kontext zu agieren. Dabei sind die Positionen von ‚Neuen‘ und ‚Alten‘ in jahrgangsgemischten Klassen über die Zeit gesehen fluide, somit entsteht auch die Möglichkeit, dass Schüler*innen in variierende Positionen im Verhältnis zueinander kommen. Zum anderen spielt das Ausmaß der durch die Unterrichtsorganisation eröffneten Wahlmöglichkeiten hierfür eine Rolle. Im Fall B sind es in weit größerem Umfang als im Fall A über den Tag hinweg wechselnde Gruppen, in denen bestimmte Aktivitäten stattfinden, und damit entstehen auch über den Tag für den Einzelnen immer wieder wechselnde Bezüge zu anderen Mitschüler*innen.

2. Außerdem lassen sich in beiden Fällen im Zusammenhang mit der unterschiedlichen Unterrichtsorganisation Unterschiede in Bezug auf die Bedeutung beobachten, die Mitschüler*innen für das Lernen des Einzelnen erhalten können. Im Fall A werden mit der wechselseitigen Sichtbarkeit aller beim individualisierten Arbeiten und den pädagogischen Erwartungen an Unterstützung die Mitglieder einer Klasse zu potenziellen Unterstützer*innen und Helfenden bzw. Wissenden und damit auch mitverantwortlich

für das Vorankommen des je anderen gemacht. Dabei wird der Fokus – gegenüber dem Unterrichtsgespräch in Jahrgangsklassen – allerdings insgesamt auch stärker auf das erfolgreiche Arbeiten des Einzelnen gelenkt. Unsere These ist, dass die Klasse in diesem Fall in der Tendenz zu einem Arbeitskollektiv wird, in dem Selbst- und Anderenverhältnisse im Zusammenhang mit Normen effektiven Vorankommens beim Erledigen von Aufgaben entstehen. Bei Fall B verhält es sich etwas anders. Hier muss sich der Einzelne einerseits in den verschiedenen Angeboten stärker auf wechselnde Mitschüler*innen und damit wechselnde Bezüge einstellen, damit ist er bzw. sie zugleich stärker auf sich gestellt. Die Wahlmöglichkeiten im Lernbüro sind sehr weitgehend, und die Chance, Mitschüler*innen zu finden, die zur gleichen Zeit an gleichen Aufgaben arbeiten, sind gering.

3. Es unterscheiden sich auch die Anlässe und Funktionen für die Zusammenkunft der Klasse als Klasse. Während im Fall A ‚Plenumsrunden‘ morgens und zwischen- durch immer wieder in den Schultag eingelassen sind, treffen die Schüler*innen im Fall B die Mitglieder ihrer Klasse für ein gemeinsames Gespräch wesentlich seltener; hier ist zudem nicht das alltägliche Arbeiten Gegenstand der Klassengespräche, sondern darüber hinausgehende Themen wie gemeinsame Aktivitäten, Wohlbefinden, erwünschtes Verhalten, aber auch Konflikte untereinander. Vorankommen, also Leistung, spielt in diesem Setting der ‚Klassenstunde‘ nur selten bzw. im Rahmen einer Metakommunikation eine Rolle, z. B. wenn in bestimmten zeitlichen Abständen Preise durch die Klasse vergeben werden für diejenigen, die sich etwa am stärksten im Hinblick auf ihre Schulleistungen verbessert haben, die sich am meisten eingesetzt haben für andere oder Ähnliches. Einerseits begegnen die Schüler*innen im Fall B über den Tag und über die Schulzeit den Mitschüler*innen der eigenen Klasse eher selten, sie sind vielmehr wechselnden Bezügen mit anderen ausgesetzt. Andererseits ist aber mit der Klasse strukturell ein Ort geschaffen, in dem Themen von Zusammensein und Gruppenerleben ins Zentrum gestellt werden.

4. Im Fall B kommt hinzu, dass die Schüler*innen im Schulalltag in weit höherem Maße Gelegenheiten selbst organisieren müssen, mit einzelnen Mitschüler*innen der eigenen Klasse zusammenzutreffen. Das Zusammenkommen mit Freund*innen muss selbst organisiert werden – und zwar in einem viel größeren Ausmaß, als das in den ‚traditionellen‘ Jahrgangsklassen der Fall ist.

Unsere Ergebnisse münden insgesamt in die These einer Veränderung in der Art und Weise der Bezüge, die sich zwischen Mitgliedern einer Klasse im individualisierten Unterricht entwickeln können, und zwar in zweierlei Hinsicht: In beiden Fällen wird erstens der enge Bezug auf die Klasse als personell konstanter und zeitlich in hohem Maße den Unterrichtsalltag bestimmender sozialer Kontext gelöst und in Richtung der Stärkung des Bezugs auf Mitglieder anderer Klassen evoziert. Im Zusammenhang damit lassen sich in beiden Fällen Prozesse der stärkeren Herausstellung der Verantwortung des Individuums für das eigene Vorankommen beobachten – sowohl in Bezug auf ‚Leistung‘ wie auch hinsichtlich des Führens von Freundschaften. Zweitens beobachteten wir in beiden Fällen Diskurse und Praktiken, in denen pädagogische Normen der Verantwortungsübernahme füreinander – wenn auch in unterschiedlicher Hinsicht – eine

starke Rolle spielen. Im Fall A sind diese eng an den so genannten Kern schulischen Lernens – das Vorankommen mit den zu erledigenden Aufgaben – geknüpft. Im Fall B ist es eher Verantwortungsübernahme für die Organisation von Zusammenkünften, die am Rande von Arbeits- und Lernaktivitäten stattfinden und vor allem das Zusammensein in der Klasse als Gruppe enthalten bzw. bearbeiten.

Wir können also festhalten, dass die Figurationen in den Gruppen und die sich in ihnen konstituierenden Selbst-Anderen-Verhältnisse abhängen erstens vom lerngruppenorganisatorischen Rahmen (hier soziale Fluktuation, Verminderung altersgleicher Verbindungen etc.) und zweitens von den in unterschiedlichem Ausmaß eröffneten Wahlmöglichkeiten sowie drittens von den Normen u. a. in Bezug auf Lernen und die Bedeutung der anderen dafür, auf die in diesen Settings rekurriert wird.

4. Ausblick

Auffällig ist, dass in den derzeitigen Diskursen zur Individualisierung des Unterrichts die damit beförderte Fassung der Sozialität kaum eigens problematisiert wird. Die von uns vorgenommene Untersuchung der Bedeutung von Klassen bzw. Lerngruppen auch und gerade in individualisierten Lernverhältnissen nehmen nicht nur ein vor allem in den letzten Jahren beobachtbares Forschungsdesiderat in den Blick; sie machen auch auf die konstitutive Bedeutung von Sozialität für das schulische Lernen insgesamt aufmerksam. In der Annahme einer weitergehenden – auch mit der Digitalisierung von Lehren und Lernen einhergehenden – Individualisierung schulischen Lehrens und Lernens könnte sich die Forschung für unterschiedliche Organisationsformen von Klassen und damit variierenden ‚Selbst-Anderen-Verhältnissen‘ interessieren und fragen, wie Klassen auch in individualisierten Lernverhältnissen nicht nur zu Klassen werden, sondern zu welcher Art von ‚Lernkollektiven‘ mit welchen darin möglichen Selbst-Anderen-Verhältnissen. Die Erforschung von Klassen oder anderen Lerngruppen erfordert allerdings einige, insbesondere kategoriale Weichenstellungen, die sich von den auch in der Erziehungswissenschaft üblichen individualtheoretischen Perspektiven unterscheiden. Ausblickhaft seien drei Horizonte markiert.

Zentral für die Erforschung der konstitutiven Bedeutung von Sozialität – hier am Beispiel der Klasse – ist erstens eine doppelte kategoriale Umstellung, die mit dem Verweis auf ‚Selbst-Anderen-Verhältnisse‘ hier nur angedeutet worden ist. Verkürzt formuliert geht es darum, sowohl individuelle Subjektivität als auch soziale Formationen als relationale ‚Figurationen‘ (vgl. Elias, 1987) zu verstehen, die miteinander verknüpft sind; das aber heißt, den weithin verbreiteten Gegensatz von ‚Individuum‘ und ‚Gesellschaft‘ zu überwinden und mit individualtheoretischen Denkgewohnheiten zu brechen. Erst dann – so unser Eindruck – ließe sich besser verstehen, wie soziale Prozesse ablaufen und welchen Logiken – z. B. Zugehörigkeits- und Kohäsions-, aber auch Distinktionslogiken – sie folgen. Ergebnisse der sozialpsychologischen Gruppenforschung jedenfalls machen deutlich, dass man Gruppenprozesse und -praktiken nicht gut versteht, wenn man sie von den Individuen her denkt (vgl. z. B. Wagner, 2000).

Vor diesem Hintergrund gälte es dann zweitens, die anfangs skizzierten Entwicklungslinien der bisherigen Forschungen zur Bedeutung von Klassen wissenschaftsgeschichtlich und wissenschaftsgeschichtlich zu vertiefen. Zum einen hieße das, vergangene und oft auch vergessene Debatten über die Bedeutung von Sozialität nochmals aufzunehmen; der Verweis auf die von Karl Mager bereits Mitte des 19. Jahrhunderts formulierte Frage nach dem Verhältnis von „Individual- und Socialpädagogik“ (Mager, 1844, S. 396) mag dies exemplarisch plausibilisieren. Zum anderen aber wäre auch danach zu fragen, wie und warum insbesondere auch die deutschsprachige (Schul-)Pädagogik – dann auch in international vergleichender Perspektive – in besonderer Weise das Problem des Einzelnen betont hat und sich zunehmend als „Individualpädagogik“ (Mager, 1844) entwickelt hat.

Schließlich folgt daraus drittens, die Bedeutung von Sozialität auch in den kategorialen Diskursen der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft stärker – und anders – zur Geltung zu bringen. Die vielfältigen Debatten dazu monieren ja nicht nur, dass Sozialität eine gegenwärtig eher vernachlässigte Kategorie (und Perspektive) darstellt (vgl. exemplarisch Bellmann, 2016), sondern machen auch deutlich, dass das pädagogische Problem weitgehend unverstanden bleibt, wenn es nicht als ein mit Sozialität verknüpftes und durch sie allererst konstituiertes Problem verstanden wird; das aber hieße, das ‚pädagogische Problem‘ (Dilthey) auch grundbegrifflich anders zu perspektivieren und z. B. sowohl ‚Bildsamkeit‘, die dann weniger als bloß individuelle ‚Plastizität‘ (z. B. des Lernens), sondern auch als soziale ‚Ansprechbarkeit‘ (Schaller) buchstabiert werden müsste (vgl. Ricken, 2012), als auch ‚Kompetenz‘ (vgl. Gelhard, 2011) sozialtheoretisch zu reformulieren.

Literatur

- Adick, C. (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika*. Paderborn: Schöningh.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bellmann, J. (2016). Der Aufstieg der Bildungswissenschaften und das sozialtheoretische Defizit der Erziehungswissenschaft. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Die Sozialität der Individualisierung* (S. 51–70). Paderborn: Schöningh.
- Breidenstein, G., & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Caruso, M. (2015). Erwachsene(r)/Kind als Leitdifferenz. Zur Entstehung der modernen Unterrichtsordnung für die Massen im 19. Jahrhundert. In C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 65–92). Wiesbaden: Springer VS.
- Elias, N. (1987). *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Engelmayer, O. (1952). *Schulkinder unter sich. Das Soziogramm in der modernen Schule*. München: Ehrenwirth.
- Fend, H. (1977). *Schulklima. Soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule 3*. Weinheim: Beltz.

- Fend, H., & Stöckli, G. (1997). Der Einfluß des Bildungssystems auf die Humanentwicklung. Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 1–35). Göttingen: Hogrefe.
- Fritz, J. (1980). Gruppenprozesse in der Schule. In C. Rittelmeyer, D. Baacke, M. Parmentier & J. Fritz (Hrsg.), *Erziehung und Gruppe* (S. 149–194). München: Juventa.
- Geißler, G. (1960). Das System des Klassenunterrichts. In ders. & H. Wenke (Hrsg.), *Erziehung und Schule in Theorie und Praxis* (S. 55–65). Weinheim: Beltz.
- Gelhard, A. (2011). *Kritik der Kompetenz*. Zürich: Diaphanes.
- Graumann, O. (2012). Individualisierung im Unterricht. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft KLE Band 2: Gruppenpuzzle – Pflegewissenschaft* (S. 75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hannover, B., & Zander, L. (2017). Editorial. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(3), 349–352.
- Harks, M., & Hannover, B. (2017). Sympathiebeziehungen unter Peers im Klassenzimmer: Wie gut wissen Lehrpersonen Bescheid? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(3), 425–448.
- Helsper, W. (Hrsg.) (1991). *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*. Opladen: Leske + Budrich.
- Herzog, W. (2009). Schule und Schulklassen als soziale Systeme. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 155–194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huf, C. (2006). *Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Handlungsperspektiven und Deutungsmustern von SchülerInnen der Bielefelder Laborschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, T.-S., Rabenstein, K., & Ricken, N. (2017). Zu Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 139–156). Wiesbaden: Springer VS.
- Ingenkamp, K. H. (1969). *Zur Problematik der Jahrgangsklasse*. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz.
- Jenzer, C. (1991). *Die Schulklasse: Eine historisch-systematische Untersuchung*. Bern: Lang.
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 253–178). Göttingen: Hogrefe.
- Kelle, H. (1987). „Wir und die anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 138–167). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Köck, P. (1994). Individualisierung. In P. Köck & H. Ott (Hrsg.), *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Sozialwesen, Soziologie* (S. 319). Donauwörth: Ludwig Auer.
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften*. Bern: Huber.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behaviour in Experimentally Created „Social Climates“. *Journal of Psychology*, 10(2), 271–299.
- Lochner, R. (1927). Das Soziogramm der Schulklasse. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, 28(4), 177–205.
- Mager, K. (1844). Schule und Leben. Glossen zu Dr. Curtmanns Preisschrift. *Pädagogische Revue*, 8(4-5), 395–409.
- Martens, M. (2017). Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung* (S. 207–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meumann, E. (1904). *Haus- und Schularbeiten. Experimente an Kindern der Volksschule*. Leipzig: Klinkhardt.

- Meyer, J. W. (1977). The Effects of Education as an Institution. *The American Journal of Sociology*, 83(1), 55–77.
- Meyer, J. W., Kamens, D. H., & Benavot, A. (1992). *School Knowledge for the Masses. World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Washington, D. C.: Falmer Press.
- Meyer-Drawe, K. (1984). *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim.
- Oswald, H., & Krappmann, L. (1991). Der Beitrag der Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 201–216). Stuttgart: Enke.
- Parsons, T. (1959). The School Class as a Social System: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297–318.
- Pekrun, R., & Fend, H. (Hrsg.) (1991). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart: Enke.
- Petillon, H. (1991). Soziale Erfahrungen in der Schulanfangszeit. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 183–200). Stuttgart: Enke.
- Petrat, G. (1979). *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750 bis 1850*. München: Ehrenwirth.
- Rabenstein, K., Idel, T.-S., & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde. In J. Budde, N. Blasse, A. Bosen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 241–258). Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Rabenstein, K., Reh, S., Steinwand, J., & Breuer, A. (2014). Leistung, Alter und Entwicklung. Zur Re-Inszenierung von Differenzen im individualisierenden Unterricht. In B. Kleiner & N. Rose (Hrsg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag* (S. 135–155). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Rabenstein, K., & Steinwand, J. (2016). Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht. Ethnographische Videobeobachtungen. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 242–262). Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Reh, S. (1997). *Von der „Idioten-Anstalt“ zu den Vorwerker Heimen*. Lübeck: Schmidt-Römhild.
- Reh, S. (2011). Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivationsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 33–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Ricken, N. (1999). *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ricken, N. (2012). Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 329–352). Wiesbaden: Springer VS.
- Rittelmeyer, C. (1980). Gruppenforschung und Gruppenpädagogik: Ein Überblick. In C. Rittelmeyer, D. Baacke, M. Parmentier & J. Fritz (Hrsg.), *Erziehung und Gruppe* (S. 11–44). München: Juventa.

- Rizzo, T.A. (1989). *Friendship Development among Children in School*. Norwood: Ablex.
- Scholz, J., & Reh, S. (2015). Auseinandersetzung um die Organisation von Schulklassen. Verschiedenheit der Individuen, Leistungsprinzip und die moderne Schule um 1800. In C. Grope, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 93–113). Wiesbaden: Springer VS.
- Schubert, J. (2011). „Ich finde an unserer Klasse einfach toll, dass die so zusammengewürfelt ist.“ Heterogenität und Homogenisierungsbedürfnisse in schulischen Gruppen. In T. Hoyer, U. Beumer & M. Leuzinger-Bohleber (Hrsg.), *Jenseits des Individuums – Emotion und Organisation* (S. 219–245). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Specht, W. (1982). *Die Schulklasse als soziales Beziehungsfeld altershomogener Gruppen*. Dissertation, Universität Konstanz.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2008). Das Konzept der Inneren Differenzierung. Eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (9. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 159–172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner, U. (2000). *Gruppenprozesse. Kurseinheit 2: Intergruppenprozesse*. Hagen: Fernuniversität.
- Walz, U. (1960). *Soziale Reifung in der Schule: Die sozialerzieherische Bedeutung von Gruppenunterricht und Gruppenarbeit*. Hannover/Berlin: Schroedel.
- Wenzl, T. (2016). *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zander, L., Kreutzmann, M., & Hannover, B. (2017). Peerbeziehungen im Klassenzimmer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(3), 353–386.

Abstract: Research on school classes does not currently distinguish between differently organised school classes, but assumes that school classes are normally organized by chronological age. Moreover, it rarely takes account of the fact that the school class not only affects individuals but is also responsible for the development of the social context which makes learning possible in the first place. Two ethnographic case studies deal with the meaning and function of mixed-age classes that employ individualised education so as to open up more possible choices for the individual. These case studies provide a backdrop to analyse changes seen in comparison to classes organized by age group. In addition, the theoretical background will be discussed that underpins the research on school classes as the central sociality of learning in schools.

Keywords: School Class, Ethnography, Case Studies, Individualised Learning, Sociality

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Waldweg 26, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

Prof. Dr. Till-Sebastian Idel, Universität Bremen,
Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften,
Postfach 330440, Universitätsboulevard 13, 28334 Bremen, Deutschland
E-Mail: idel@uni-bremen.de

Prof. Dr. Sabine Reh, Direktorin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)
des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland
Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Bildungsforschung,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: sabine.reh@dipf.de

Prof. Dr. Norbert Ricken, Ruhr-Universität Bochum,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 150, 44780 Bochum, Deutschland
E-Mail: norbert.ricken@rub.de