

Allgemeiner Teil

Alexandra Flügel

Die Organisation der Arbeit am Gruppentisch – Subjektpositionen im Spannungsfeld zwischen Aufgabenstellung und Peers

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird die Platzierung von Schüler_innen im Unterricht an Gruppentischen aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive betrachtet und danach gefragt, welche Subjektpositionen der Akteure am Gruppentisch sichtbar werden. Anhand der Rekonstruktion der Subjektpositionen über das Adressierungsgeschehen am Gruppentisch in einer videographierten Sequenz wird beispielhaft das Verhältnis von peerkulturellen und unterrichtlichen Anforderungen ausgelotet.

Schlagwörter: Gruppentisch, Anerkennungstheorie, Peer-Kultur-Forschung, Videographie

The Organisation of Work at the Group Table – Subject Positions in the Tension Field between Task and Peers

This paper takes a recognition-theoretical look at the positioning of students at group tables in class and discusses, which subject positions of the actors at the group table become visible. Using the reconstruction of subject positions with regard to the addressing at the group table in a videotaped sequence, the ratio of peer-cultural to instructional requirements is assessed.

Keywords: Group Table, Recognition Theory, Peer Culture Research, Videography

1. Einleitung

In Grundschulen ist die Platzierung der Schüler_innen an Gruppentischen eine gängige Sitzordnungsvariante. Dies wird naheliegenderweise über Gruppenarbeit begründet und es wird argumentiert, dass durch Gruppentische „die Face-to-face-Situation innerhalb der Gruppe sehr gut vollzogen werden kann“ (Weichsel 2014: 23). Jenseits der Praxisliteratur finden sich kaum theoretische Auseinandersetzungen und empirische Befunde zum Unterricht am Gruppentisch.¹ Dennoch liegt auf der Hand, dass die räumliche Organisation der Schüler_innen an Gruppentischen die Unterrichtssituation und die Bezugnahme der Schüler_innen aufeinander präfiguriert (vgl. z. B. Breidenstein 2006). Ausgehend von einer anerkennungstheoretisch inspirierten Perspektive, wie sie beispielsweise von Balzer und Ricken (2010) ausgearbeitet wurde, eröffnet sich ein spezifisches Interesse für die Mikrosituation am Gruppentisch:

„Die Tatsache, dass wir uns von anderen her selbst als ein Selbst erlernen, dass wir uns auf uns selbst zu beziehen lernen in den Kategorien und Sprachen der anderen, hintertreibt jeden Gedanken eines bloßen Nebeneinanders.“ (Ricken 2016: 51)

1 Eine Ausnahme stellt der Aufsatz von Schicke (2007) dar.

An diese Überlegungen anknüpfend wende ich mich in diesem Artikel der Frage zu, welche Anforderungen für Schüler_innen aus der Bearbeitung von Arbeitsaufgaben am Gruppentisch erwachsen bzw. welche Subjektpositionen im Schüler_innen-Sein unter der spezifischen Platzierung im Raum an Gruppentischen unter den Bedingungen der Bearbeitung von Aufgaben bereitgestellt bzw. eingenommen werden. Eine erste Annäherung möchte ich über die Rekonstruktion einer videographierten Unterrichtssequenz versuchen. Dazu werde ich zunächst die theoretische Einbettung der Fragestellung und das methodische Vorgehen skizzieren (2). Hiernach erfolgt die Interpretation einer Sequenz hinsichtlich der Positionierungen der Akteure am Gruppentisch (3) und eine abschließende theoretische Einbettung der Interpretation in Überlegung der Peerkulturforschung im Kontext von Schule und Unterricht (4).

2. Fragestellung und methodisches Vorgehen

Die dem Artikel zugrunde liegende Fragestellung ist eingelassen in ein videographisches Forschungsprojekt, in dem der Frage nachgegangen wird, wie die Hervorbringung von Differenz und Gleichheit in den sozialen Praktiken der Schüler_innen geschieht, wie also ‚doing bzw. undoing difference‘ (vgl. Hirschauer 2014) unter Schüler_innen erfolgt. Es wird danach gefragt, wie Schüler_innen unter den Bedingungen von Schule und Unterricht sich gegenseitig adressieren und welche Subjektpositionen darin zum Ausdruck kommen. Die Perspektivnahme auf Subjektpositionen bzw. das Subjektivierungsgeschehen basiert auf dem analytischen, nicht-normativen Anerkennungsbegriff in Anlehnung an Butler, wie er in der Erziehungswissenschaft beispielsweise von Balzer/Ricken (2010) und Reh/Ricken (2012) herausgearbeitet wurde. Anerkennung und Anerkennbarkeit sind an Normen ge- und mit Subjektpositionen verbunden. Der subjektkonstituierende Akt der Anerkennung ist als ambivalentes Geschehen zwischen Ermächtigung und Unterwerfung zu verstehen. Die Macht der Anerkennung verleiht Subjekten bestimmte Rechte, unterwirft sie gleichzeitig bestimmten Deutungen und legt sie auf bestimmte Eigenschaften fest. Macht ist demnach nicht jenseits des Anerkennungsgeschehens zu verorten, sondern diesem immanent (vgl. Balzer/Ricken 2010). Das Anerkennungsgeschehen findet hierbei „nie nur zwischen zwei Personen statt, sondern stets vor dem Horizont von Normen, die erst die Kriterien dafür liefern, als wer jemand anerkannt oder eben nicht anerkannt wird“ (Fritzsche 2015: 175). Normen und Normsysteme sind allerdings nicht als vorgängige, eindeutige und stabile Systeme zu verstehen, sondern können miteinander konkurrieren und im Widerspruch zueinander stehen. Einer Rekonstruktion zugänglich werden die Normen der Anerkennung im Adressierungsgeschehen, welches in Praktiken erfolgt. Orientiert an der von Balzer und Ricken (2010) formulierten heuristischen Frage wird versucht, das Adressierungsgeschehen rekonstruierbar zu machen: „Als wer [wird; A.F.] jemand von wem und vor wem wie angesprochen und adressiert [...] und zu wem [wird; A.F.] er/sie dadurch vor welchem (normativen) Horizont sprachlich bzw. materiell etablierter Geltung gemacht [...]“ (ebd.: 73)?

Im Kontext dieses Forschungsprojektes wurden fünf Grundschulklassen (3. und 4. Schuljahr) aus verschiedenen Grundschulen (Stadt, Land, verschiedene Stadtteile mit

unterschiedlicher Sozialstruktur, Grundschulen mit inklusivem Anspruch und nicht explizit inklusiv arbeitende Schulen) videographisch (vgl. Herrle/Dinkelaker 2016) begleitet. Im Zuge einer fokussierten Ethnographie (Knoblauch 2001) wurde der Kamerafokus auf Gruppentische ausgerichtet, um das Interaktionsgeschehen unter den Schüler_innen in den Blick nehmen zu können. Bei der Auswertung des Materials hinsichtlich des gegenseitigen Adressierungsgeschehens der Schüler_innen und den darin enthaltenen Praktiken des ‚doing bzw. undoing difference‘ habe ich mich dazu entschieden, um der Gefahr der Reifizierung bewusst zu begegnen und offenzuhalten, welche Praktiken im Feld relevant werden, keine Suchstrategie orientiert an einzelnen und vorab bestimmten Differenzlinien vorzunehmen. Allerdings müssen, nicht zuletzt auf Grund der Datenfülle und der Überkomplexität von Unterricht, die sich in den videographischen Aufzeichnungen niederschlägt, Selektionsentscheidungen getroffen werden. Da der Fokus auf die gegenseitige Adressierung von Schüler_innen und die darin zum Ausdruck kommenden Subjektpositionen unter den Bedingungen von Schule und Unterricht gerichtet ist, segmentiere ich das Datenmaterial entlang der Situationskonstellationen im Unterricht, also des Bearbeitungssettings, welchem die Schüler_innen im Unterricht zu begegnen haben. Für diesen Artikel konzentriere ich mich auf die Situationskonstellation ‚Einzelarbeit am Gruppentisch‘ und *frage nach den (verschiedenen) Subjektpositionen im Schüler_innen-Sein im Fall der spezifischen Platzierung im Raum an Gruppentischen unter den Bedingungen der Einzelarbeit.*

Die Auswertung des Materials kann als eine Kombination von Kodierung² und sequenzanalytischer Rekonstruktion beschrieben werden (vgl. z.B. Breidenstein/Hirschauer u. a. 2015). Zuerst wird die offene Kodierung jeweils separat für das spezifische Bearbeitungssetting (Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Frontal-, Übergangsphasen) vorgenommen. Hieran schließt sich das fokussierte, systematische Kodieren an, welches zum Ziel hat, aus dem Datenmaterial eine analytische Ordnung zum Vorschein zu bringen (vgl. ebd.: 135f.). Auf der Basis dieser Kodierung werden einzelne Sequenzen, die fragestellungsgeleitet für die jeweilige Kategorie als besonders dicht und exemplarisch gewertet werden (zu den Kriterien vgl. ebd. 140ff.), einer sequenzanalytisch, rekonstruktiven Feinanalyse unterzogen (vgl. Deppermann 2008). Der Wechsel zwischen systematischem Kodieren und sequenzanalytischer Rekonstruktion ist als iterativer Prozess zu verstehen. Die ausgewählten Sequenzen werden verbal transkribiert und ebenso hinsichtlich des im Video visuell Wahrnehmbaren sequenziell interpretiert (vgl. ebd.). Das jenseits der Tonspur Stattfindende (Mimik/Gestik, Körper-Raum-Konstellationen, Artefakte) wird dabei, in Anlehnung an Reh (2012), ebenfalls verschriftlicht und festgehalten, jedoch bleibt die Videoaufnahme das zentrale Datum der Interpretation: „Das schriftliche Erfassen der abgebildeten Abläufe dient als Protokoll eines genauen Hinsehens“ (Reh 2012: 163). In einer szenischen Beschreibung wird dann Gesagtes und

2 Orientiert an dem sensibilisierenden Konzept der Anerkennung und den sich darin zeigenden Subjektpositionen werden die Daten orientiert am Kodiervorgehen der Grounded Theory (Strauss/Corbin 2010) analytisch aufgebrochen. Allerdings wurde das Kodiervorgehen angesichts der praxistheoretischen Reformulierungen der Grounded Theory dahingehend angepasst, so dass nicht mehr dem handlungstheoretischen Kodierparadigma gefolgt wird und so nicht mehr die Teilnehmer_innen im Vordergrund stehen, sondern Situationen (vgl. Strübing 2014: 100ff.).

Gesehenes einer Sequenz „möglichst präzise als ‚verstandene [s; A.F.]‘ notiert“ (ebd.), was bedeutet, dass der Beschreibung „die Rekonstruktion des körperlichen Tuns und der sprachlichen Äußerungen [...] in ihrem spezifischen räumlich-zeitlichen Kontext“ (ebd.: 163f.) inhärent ist und diese den sequenziellen Sinnaufbau abbildet. Insofern handelt es sich bei der szenischen Beschreibung immer auch um ein bereits ‚verstandenes‘ und gedeutetes Produkt, welches verdichtete Beschreibungen und somit Kürzungen in der Beschreibung des Gesehenen und Gesagten mit sich bringt.

3. Subjektpositionen am Gruppentisch

Im Folgenden wird eine Sequenz dargestellt und interpretiert, die der aus dem Material herausgearbeiteten Kategorie der ‚Gleichzeitigkeit von schulischer Bearbeitung und peerkultureller Aktivität‘ zugeordnet wurde. Das anonymisierte Standbild, welches in die szenische Beschreibung der Sequenz integriert wurde, dient an dieser Stelle lediglich der Orientierung für den/die Leser_in.

3.1 „Da hab’ ich ja noch mal Glück gehabt, dass ich da heile durchgekommen bin mit der Nummer“ – Szenische Beschreibung

Im Deutschunterricht einer vierten Klasse gibt die Lehrerin die Aufgabe, dass jede_r Schüler_in vier Sätze mit wörtlicher Rede formulieren und notieren soll. Die Lehrerin, Frau Hinterland, beendet ihre Aufgabenstellung mit den Worten: „Es gibt Smileys für die Kinder, die fleißig arbeiten. Stillezeit beginnt.“ Drei der videographierten Schüler_innen am Gruppentisch blicken in ihre Hefte, Timo (rechts hinten) blickt umher und dreht seinen Stift mit den Fingern, berührt dann seinen Sitznachbarn Dustin (rechts vorne) an der Schulter und sagt: „Schreib doch: ‚Dustina denkt.‘“ Dabei blickt er erst lächelnd zu Dustin und schaut dann zu dem ihm schräg gegenüberstehenden Jonas (links vorne), der auch kurz lächelt und sofort formuliert: „Astrid denkt.“ Dabei blickt Jonas im Klassenraum umher, öffnet weit die Augen und nickt (als wäre ihm eine Idee gekommen). Er beugt sich über sein Heft und beginnt zu schreiben. Timo: „Was ist? Was ist, Jonas?“ Dieser reagiert nicht. Timo: „Jonas, was ist?“ Kichernd blickt Jonas weiterhin auf sein Heft.



Abb. 1: Standbild zur beschriebenen Sequenz

Die drei anderen am Tisch beugen sich zu Jonas und versuchen in sein Heft zu blicken. Eine Schülerin vom Nachbartisch mutmaßt: „Der weint“, was Dustin verneint. Jonas blickt auf, schaut umher und lacht. Erneut fragt Timo: „Was steht da? Was steht da?“ Jonas liest vor: „Ingeborg ruft“, und lacht hinter den vor den Mund gehaltenen Händen. Timo versucht über den Tisch gebeugt weiter in Jonas‘ Heft zu lesen. Jonas liest weiter vor: „Ingeborg ruft: ‚Scheiße, die Eier!‘“ Timo, Angeline und Jonas lächeln und lehnen sich auf ihren Stühlen zurück. Dustin blickt zu Angeline und lehnt sich ebenfalls auf seinem Stuhl zurück. Timo, Jonas und Angeline schreiben, Dustin bewegt, während er auf sein Heft blickt, die Stifthülle mit seinen Händen. Timo hebt sein Heft nach oben und wendet es Jonas zu: „Guck mal, was ich geschrieben habe.“ Jonas lächelt. Timo lächelt. Dustin sucht den Blickkontakt zu Timo, welcher nicht erwidert wird. Dustin blickt noch einige Zeit lang auf Timos Heft, während die anderen drei wieder in ihre Hefte schreiben, und wendet sich dann seinem Heft zu und schreibt. Leicht schnaubend formuliert Timo: „Karl sagt.“ Er sucht wiederum Blickkontakt zu Jonas, der diesen allerdings nicht erwidert, sondern auf sein Heft blickt und schreibt. Dustin hingegen blickt sofort auf und sucht Blickkontakt zu Timo, der diesen nicht erwidert. Alle am Tisch Sitzenden schauen wieder auf ihre Hefte herab und schreiben. Jonas fängt nach einiger Zeit an zu sprechen. Sofort unterbricht Dustin sein Schreiben und wendet seine Aufmerksamkeit ihm zu. Dieser formuliert ohne aufzublicken: „Weißt du, was ich geschrieben habe? Spacko labert: ‚Ich kaufe eine Zeitung.‘“ Er blickt auf zu Timo und lächelt dann in die Runde. Timo erwidert sein Lächeln und sagt: „Was?“ Jonas wiederholt das bereits Vorgelesene und alle Schüler_innen am Gruppentisch blicken zu Jonas und lächeln. Dustins Blicke wandern zwischen Jonas und Timo hin und her. Timo sagt leicht ermahnend Jonas‘ Namen, lächelt und blickt zur Videographin, auch Jonas wendet sich zu ihr um. Die Lehrerin, die mit dem Rücken zum Gruppentisch steht, dreht sich um und blickt, ohne

etwas zu sagen, in die Runde. Jonas, Timo und Angeline blicken wieder auf ihre Hefte und beginnen zu schreiben. Dustin schaut umher und spielt mit der Hülle seines Stiftes.

Timo lacht leise auf und sagt: „Carlos sagt: ‚Meine Güte, is dat geil!‘“, worauf Dustin zu Timo schaut. Dieser blickt Jonas an und lacht. In diesem Moment beugt sich Dustin zu seinem Heft hinunter und schreibt. Nachdem eine Zeit lang alle vier in ihre Hefte geschrieben haben, Dustin immer wieder auch umherguckt, mit der Stifthülle gespielt und seinen Kopf mit dem Gesicht zur Tafel auf den Tisch gelegt hat, schiebt Jonas sein Heft unter sein Etui, schaut zu Timo hinüber und sagt, dass er fertig sei. Timo fragt nach Jonas‘ Sätzen und dieser holt sein Heft wieder hervor und liest die Sätze vor. Timo und Dustin blicken Jonas beim Vorlesen an: „Ich habe geschrieben: Astrid denkt: ‚Habe ich Deutsch?‘ Ingeborg ruft: ‚Scheiße, die Eier!‘ Spacko ...“ Jonas und Timo fangen an zu lachen, Dustin lächelt und auch Angeline richtet sich nun auf und blickt zu Jonas: „... labert: ‚Ich kaufe eine Zeitung‘ Jonas fragt: ‚Habe ich heute Schule?‘“ Jonas senkt seinen Kopf und schaut wieder auf sein Heft und sofort beginnt Timo, seinen Blick immer wieder zu Jonas gewandt, aus seinem Heft vorzulesen: „Carlos sagt: ‚Meine Güte, is dat geil!‘“ „Was?“, fragt Jonas, während er sein Heft wieder unter sein Etui schiebt und Timo wiederholt seinen Satz. Frau Hinterland kommt zum Gruppentisch und zieht Jonas Heft unter seinem Etui hervor. Im Flüsterton sagt sie: „Zeig mir mal!“ Angeline und Timo lachen, während die Lehrerin ins Heft blickt. Jonas hält seine Hände vor sein Gesicht. Dustin blickt zu Jonas und spielt mit seinem Stift. Die Lehrerin sagt lächelnd: „Ingeborg.“ Jonas darauf: „Ja, so heißt unsere Nachbarin mit Vornamen.“ Darauf Timo: „Echt?“ Die Lehrerin wendet ihr Gesicht in Richtung anderer Gruppentische und macht ein „Pscht“-Geräusch. Sie reicht Jonas das Heft und sagt: „Ja. Gut“, wendet sich ab und geht vom Tisch weg. An die Klasse gewandt formuliert sie: „So, hier ist Stillezeit.“ Angeline und Timo blicken wieder auf ihre Hefte und schreiben. Dustin blickt in Richtung Jonas und führt seinen Stift an den Mund. Nur für die Tischgruppe hörbar sagt Jonas: „Da hab ich ja noch mal Glück gehabt, dass ich da heile durchgekommen bin mit der Nummer.“ [...] Frau Hinterland, mit dem Rücken zum videographierten Tisch stehend, ruft in die Klasse: „So, Edem und Vanessa haben einen Heuli!“

3.2 Interpretation der Sequenz

Die Lehrerin rahmt die Situation als Leistungssituation, in der die Schüler_innen als solche adressiert werden, die eine bestimmte Arbeitshaltung (fleißig sein) einzunehmen haben. Die in Aussicht gestellte Honorierung bezieht sich auf die Arbeitshaltung und nicht auf die Qualität eines Arbeitsproduktes oder -ergebnisses. Potentiell wird allen Schüler_innen die Zugänglichkeit zur Belohnung (Smileys) suggeriert, obwohl ebenso angedeutet wird, dass nicht alle Schüler_innen diese erhalten werden. Die erwartete Arbeitshaltung wird an Lautstärke gebunden: Stillezeit! Im akustischen Raum und der Öffentlichkeit des Gruppentisches findet eine spielerisch-humoristisch aufgeladene Bearbeitung des Arbeitsauftrages statt, die bei allen Schüler_innen am Gruppentisch zu sichtbarer Freude und Spaß führt. Jedoch sind unterschiedliche Positionen zu beobachten: Produzenten der humorvollen Bearbeitung sind Timo und Jonas, wobei Jonas seine witzige Idee mimisch und gestisch pointiert in Szene setzt. In der ‚vermeintlichen Geheimnisproduktion‘, an der sich alle beteiligen, wird die Bedeutsamkeit dessen,

was Jonas in sein Heft notiert, kollektiv hervorgebracht. Dustin und Angeline zeigen sich als Interessierte, Zuhörende und Aufmerksamkeit-Schenkende. Timo, der zu Beginn die Spielidee eingeführt hat, bereitet Jonas durch sein beharrliches Nachfragen den Aufmerksamkeitsraum für das In-Szene-Setzen seiner Satzkonstruktion, die eine schulische Aufgabe zu einem Moment des peerbezogenen Amüsements modelliert. Jonas wird adressiert als einer, der etwas Geheimnisvolles und Bedeutsames produziert hat. Dass diese Inszenierung über den Gruppentisch hinweg Beachtung findet, markiert die Schülerin, die sich an der Deutung von Jonas' Verhalten beteiligt („Der weint.“). Das gemeinsame Amusement wahrt den unterrichtlichen Rahmen (stille und fleißige Bearbeitung einer Einzelaufgabe) und wird weder von der Lehrerin noch von anderen Schüler_innen als unpassend markiert. Dass die unterrichtliche Rahmung ohnehin dominant bleibt, zeigt sich darin, dass alle Beteiligten nach der ‚Pointe‘ wieder in ihre körperlich demonstrierte und sichtbare Arbeitshaltung zurückkehren.

Im weiteren Verlauf der Sequenz sind wieder Jonas und Timo diejenigen, die sprechend agieren und sich durch die Blickrichtung und die Wahl der Ansprache gegenseitig als Ansprechpartner adressieren (Timo zu Jonas: „Guck mal, was ich geschrieben habe.“). Timo adressiert Jonas exklusiv, aber tischöffentlich und präsentiert seine Arbeitsleistung. Dustins Bemühungen, auch in das Heft zu schauen, werden nicht berücksichtigt. Das in der Öffentlichkeit des Gruppentisches stattfindende Zwiegespräch zwischen Jonas und Timo kreist um die gegenseitige Aufmerksamkeit. Entscheidend dabei scheint jedoch zu sein, ob von Jonas Beachtung geschenkt wird. Timos Sprachhandlung bleibt unvollendet, da sie von Jonas nicht mit Aufmerksamkeit belegt wird. Während Timos Blicke fortwährend evaluierend zu Jonas wandern, spricht dieser hingegen ohne aufzublicken in die Runde. Er versichert sich nicht, ob sein Gesagtes auf Interesse bei den anderen stößt, sehr wohl aber, welche Wirkung dieses erzeugt. Dustin gelingt es nicht auf seine Kontakt suchenden Blicke Erwiderung zu erfahren. Jonas' zweite Satzkonstruktion erfährt wiederum kollektive Beachtung und erregt Amusement. Der Blick zur Videographin, nachdem Jonas ein Schimpfwort in seine Formulierung eingebaut hat, deutet darauf hin, dass ausgelotet wird, ob im Grenzgang zwischen Bearbeitung und Konvertierung eine Überschreitung stattgefunden hat bzw. ob im Verhalten der Videographin eine Duldung markiert wird. Hieran wird deutlich, dass die Tischöffentlichkeit nicht als privater Raum gesehen wird, sondern allgegenwärtige Sichtbarkeit und Hörbarkeit mitschwingt. Dieses Risiko wird durch den ermahnenden Blick der Lehrerin, die sich am Nachbartisch im Gespräch befindet, bestätigt. Die wortlose Erinnerung der Lehrerin an eine unausgesprochene Norm (es ist hier nicht eindeutig herauszuarbeiten, ob es sich um den Hinweis auf den Arbeitsmodus „Stillezeit“ oder den Verweis auf die soziale Norm, keine Schimpfwörter zu benutzen, handelt) überführt Jonas, Angeline und Timo sofort in ihre Arbeit dokumentierende Körperhaltung. Dustin allerdings findet nicht umstandslos in die Bearbeitung seiner Einzelaufgabe zurück und verbleibt in selbstbezüglichen Aktivitäten.

Im Austausch zwischen Timo und Jonas über ihre jeweiligen Satzkonstruktionen entsteht das Bild einer spielerischen, freundschaftlichen Bezugnahme aufeinander, die sich in Exklusivität präsentiert. Dustins Versuche der Kontaktaufnahme (Suche nach Blickkontakt, Zuschauen, körperliche Hinwendung zu Jonas und Timo) führen nicht zu einer Erwiderung. Vielmehr wird er in dieser Sequenz als Nicht-Gemeinter positioniert.

Die Lehrerin überführt die zuvor in der Halböffentlichkeit des Gruppentisches präsentierte Aufgabenbearbeitung von Jonas in die weiterhin halböffentliche, nun aber offizielle Begutachtungs- und Bewertungssituation. Die Aufgabenmodellierung von Jonas wird von den am Tisch Sitzenden kollektiv als spielerisch-humoristische Bearbeitung mit der Option zur Riskanz re-inszeniert (lachen, Hände vor das Gesicht halten). Das Lachen der am Tisch Sitzenden bricht die Inszenierung jedoch dahingehend, dass die Situation nicht von wirklicher Sorge bestimmt zu sein scheint, was eher auf eine spielerische Aufführung von Riskanz verweist. Frau Hinterland schließt sich der humorvollen Deutung der Bearbeitung der Aufgabe an, indem sie eine inhaltlich ‚unverfängliche‘ Stelle („Ingeborg“) sprachlich und lachend markiert, während die Begriffe „Scheiße“ und „Spacko“ de-thematisiert bleiben. Jonas‘ Arbeitsprodukt wird von der Lehrerin, positiv evaluiert („Ja. Gut.“) und als unterrichtsadäquat markiert. Anderen bleibt dies hingegen verwehrt, was sich in der Vergabe von Sanktionen (Heulis) dokumentiert. Indem Jonas – in der Hörweite seiner Mitschüler_innen – auf „Glück“ verweist, das ihn vor weiteren Konsequenzen bewahrt habe, wird die spielerisch-humoristische Bearbeitung seiner Aufgabe wieder in den Vordergrund gerückt, die von Beachtung durch die Peers begleitet war und somit peerkulturelle Bedeutsamkeit hat.

3.3 Subjektpositionen – Zwischen Gemeinschaft und Nicht-Gemeint-Sein

Positionen werden zugewiesen, zurückgewiesen, von Akteuren eingenommen oder es wird ihnen entsprochen, sie sind aber keineswegs auf eine statische Positionierung im Feld zu reduzieren: „Subjektpositionen sind [...] in einen Raum eingebunden, der durch die Subjekte erst hervorgebracht wird und dabei spezifische Möglichkeiten transportiert“ (Schütz 2015: 81). Bezogen auf die hier eingenommene Forschungsperspektive bedeutet dies, dass der Raum ‚Gruppentisch in der Schule‘ einen Möglichkeitsraum für verschiedene Subjektpositionen darstellt, in die Akteure unterschiedlich über Adressierungen verwiesen werden. In diesen Positionierungen re-positionieren sie sich different über Re-Adressierung (vgl. Ricken 2015: 143). Die Bezugnahmen der Akteure aufeinander (körperlich und verbal) werden hinsichtlich der „emergierenden Situationsdeutungen, normativen Orientierungen und einander zugewiesenen Positionen“ (Rabenstein/Steinwand 2016: 255) rekonstruiert. Bereits Bennewitz und Meier (2010) haben eindrücklich herausgearbeitet, dass Unterricht nicht eine Situation ist, „die von allen Schülern in gleicher Weise getragen und erfahren wird, sondern dass sie sich aus mehreren kleinen Welten zusammensetzt“ (ebd.: 101). Im Folgenden werden die in der Sequenz simultan³ sich zeigenden und miteinander interferierenden Subjektpositionen kontrastierend herausgearbeitet, um so den Möglichkeitsraum ‚Gruppentisch‘ hinsichtlich des Verhältnisses von Peerkultur und unterrichtlichen Anforderungen näher bestimmen zu können.

3 Bedeutung generiert sich nicht nur daraus, „dass etwas gesagt [oder getan; A.F.] wird und etwas anderes nicht, sondern auch dadurch, dass [es; A.F.] sich parallel zu anderem ereignet, was nicht diese Mitteilung, aber dennoch wahrnehmbar ist“ (Dinkelaker/Herrle 2009: 49).

In der oben dargestellten Sequenz findet am Gruppentisch eine gemeinsame Belustigung und die Teilhabe an der humorvollen Bearbeitung einer Arbeitsaufgabe statt, in der das Amüsement unter anderem darin liegt, die Grenzen des im Unterricht Sagbaren im halböffentlichen akustischen Raum des Gruppentisches zu ‚bespielen‘. Die Aufführung der spielerischen Bearbeitung und gemeinsamen Belustigung ist jedoch auf die Öffentlichkeit der Gruppe angewiesen, die sich so situativ als Peer-Gruppe etabliert. Hier erfolgt nun eine Aufführung von Handlungsfähigkeit im Spielraum zwischen Peerorientierung und Unterrichtsorientierung, den der Unterricht bietet. Handlungsfähigkeit, im Sinne eines praxeologischen Zugriffs auf Agency, ist nicht zu verstehen als immer schon bestehende Eigenschaft eines autonom handelnden Akteurs, sondern wird von Kindern „in und durch Adressierungspraktiken situiert. Kinder statten sich demnach durch ihre wechselseitige Adressierung mit Handlungsmächtigkeit aus“ (Eckermann/Heinzel 2015: 35). Die verschiedenen Positionierungen der Akteure finden ihren Ausdruck über „Ermöglichung und Verhinderung von Tätigkeiten“ (Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011: 32f.), hergestellt über die Adressierungen zum Beispiel in didaktischen Arrangements (z. B. Einzelarbeit), durch Schüler_innen und Lehrer_innen, durch die Anordnung des Mobiliars (z. B. Gruppentische) und anderer Artefakte. Mit Blick auf die Akteure in der beschriebenen Sequenz und die herauszuarbeitenden Subjektpositionen werden unterschiedliche Möglichkeitsräume von Agency erkennbar.

Betrachtet man **Jonas**⁴, wird sichtbar, dass eine Unterscheidung von Schülerpraktiken, d. h. unterrichtsnahe Praktiken, und peerkulturelle Praktiken kaum möglich ist, da „jedes Handeln vor dem Hintergrund beider analytisch getrennter Anforderungsbereiche interpretiert werden kann“ (Bennewitz 2009: 68). Jonas kann sich einerseits als handlungsfähig hinsichtlich peerrelevanter Themen zeigen und wird von den am Tisch Sitzenden als ein solcher adressiert. Seine Äußerungen werden als relevant eingestuft, ihnen wird Beachtung geschenkt und die anderen beteiligen sich an der Inszenierung seiner humorvollen Bearbeitung. Die Nischen des Schüler_innen-Seins werden also genutzt für eine kreative, humorvolle, ein wenig ‚aufmüpfige‘ Bearbeitung. Andererseits passt sich diese mit positiver Resonanz belegte Aufführung reibungslos in die Bearbeitung der Aufgabe und die schulischen Ansprüche ein. Jonas kann sich vor der Lehrerin und auch vor seinen Mitschüler_innen als ein Könnender hinsichtlich der formalen Bearbeitung der Arbeitsaufgaben präsentieren, als ein schnell Arbeitender, denn er ist als erster am Gruppentisch fertig, und als ein solcher, dessen Bearbeitung von der Lehrerin beachtet, begutachtet und gelobt wird („Ja. Gut.“). Die Lehrerin unterwirft ihn in der Adressierung als „Gut“-Leistender der Anforderungs- und Bewertungslogik des Unterrichts. Jedoch erfolgt durch Jonas‘ Verweis auf die spielerisch humoristische Bearbeitung seiner Aufgabe („Da hab ich ja noch mal Glück gehabt, dass ich da heile durchgekommen bin mit der Nummer.“) eine Re-Positionierung vor der Öffentlichkeit seiner Peers am Gruppentisch.

Während die Fokussierung auf Jonas, dessen Handlungsfähigkeit in das Zentrum rückt, sowohl hinsichtlich der Darstellung von Freundschaftsbeziehung (zu Timo), Achtung durch die Peers, aber auch hinsichtlich der unterrichtlichen Anforderungen

4 Auf Grund des begrenzten Umfangs des Artikels ist auf die Explizierung der Subjektposition von Timo verzichtet worden, da die Kontrastierung zwischen Angeline und Dustin vor der Folie von Jonas im Vordergrund steht.

(sich arbeitend präsentieren; Arbeiten (schnell) fertig stellen; sich unterrichtsadäquat inszenieren), möchte ich nun **Dustin** und **Angeline** genauer betrachten, um ihre beiden Positionen kontrastierend gegenüberzustellen. Beide, sowohl Angeline als auch Dustin, haben bei der Aufführung der humoristischen Bearbeitung der Unterrichtsaufgabe die Position des interessierten, neugierigen, aber möglicherweise austauschbaren Publikums inne. Hierdurch sind sie als Beteiligte der sich situativ herstellenden Peer-Gruppen-Vergemeinschaftung für diese konstitutiv. Hinsichtlich der dyadischen Kommunikation zwischen Timo und Jonas werden sie jedoch zu den Nicht-Gemeinten einer exklusiven Beziehung.

Betrachtet man die Blickwechsel und Blickrichtungen in der videographischen Aufnahme genauer, wird deutlich, dass **Angeline** sich den am Tisch Sprechenden hin und wieder zuwendet, lacht, mit am Amüsement beteiligt ist. Sie blickt, wenn sie von ihrem Heft hochschaut, zu demjenigen, der spricht: Sie ist Beteiligte und Interessierte an der gruppenbildenden Praktik des gemeinsamen Amüsements. Jedoch wendet sie ihre Blicke nicht sofort von ihrem Heft ab, sobald Jonas oder Timo kommunizieren. Vielmehr kann eine partielle Involvierung aus Angelines Aufmerksamkeitsfoki abgeleitet werden. Beispielsweise blickt Angeline auf ihr Heft und schreibt, während Jonas und Timo in gegenseitiger Ansprache dyadisch kommunizieren. Erst als ein Schimpfwort fällt bzw. das Lachen ansteigt, richtet sie ihren Kopf auf und dreht sich zum kommunikativen Geschehen am Gruppentisch. Anders als Dustin wirkt Angeline nicht darum bemüht, Teil der Bezogenheit von Timo und Jonas sein zu wollen. So wird zwar die Position als die Nicht-Gemeinte in der freundschaftlichen und exklusiven Bezogenheit zwischen Timo und Jonas hergestellt, aber gleichzeitig macht Angeline „qua Re-Adressierung sich selbst zu jemandem“ (Ricken 2015: 143), der auch nicht danach sucht, Zugang zu dieser Exklusivität zu erlangen. Parallel dazu kann sie sich in dieser Sequenz auch als eine zeigen, die kontinuierlich zu der körperlichen Arbeitshaltung zurückkehrt und ebenso stilles und fleißiges Arbeiten präsentieren kann.

Ausgehend von der detaillierten Analyse der Blickwechsel und Blickrichtungen fällt kontrastierend hierzu bei **Dustin** auf, dass dieser meist zu Timo und Jonas schaut. Seine Blicke, aber auch seine körperliche Hinwendung zu den Heften von Jonas und Timo wirken so, als suche er nach Kontakt und versuche eine Position in der freundschaftlichen Bezugnahme zwischen Jonas und Timo zu etablieren, die ihm allerdings verwehrt bleibt (Seine Blicke werden nicht erwidert, Timo präsentiert ihm sein Heft nicht). Die Aufführung von freundschaftlicher und exklusiver Bezogenheit zwischen Timo und Jonas adressieren Dustin in dieser Sequenz als Ausgeschlossenen. Während Dustin im Kontext der Vergemeinschaftung am Gruppentisch über das gemeinsame Amüsement eine legitime Position des Dazugehörigen erlangt und darin gleichsam die Vergemeinschaftung mit herstellt – Unterwerfung und Ermächtigung –, bleibt es ihm verwehrt, der Gemeinte und Dazugehörige hinsichtlich der Aufführung einer freundschaftlichen Bezogenheit zu sein.

Im Gegensatz zu Angeline, die auch durch die Exklusivität zwischen Jonas und Timo die Position der Nicht-Gemeinten erhält, sich jedoch re-positionieren kann als eine, die auch nicht danach sucht, erhält Dustin in dieser Sequenz die Position des Ausgeschlossenen. Prekär wird Dustins Situation dadurch, dass er dieser Positionierung nicht durch ein ‚Aus-der-Situation-Gehen‘ entfliehen kann. So sind seine Bewegungs-

optionen und damit auch seine Handlungsfähigkeit durch das unterrichtliche Setting und die damit verbundenen Reglementierungen eingeschränkt. Ein Ausweichen auf andere Mitschüler_innen oder das Verlassen der Situation sind im schulischen Ordnungsrahmen nicht vorgesehen. So trägt die bestehende Sitzordnung übersituativ zur Stabilität von Positionierungen bei (vgl. Budde 2015). Am Gruppentisch sind Personen füreinander wahrnehmbar, andere sind jenseits der unmittelbaren Sichtbarkeit, da sie sich nicht im Blickfeld befinden, aber möglicherweise dennoch im akustischen Nahbereich verbleiben. Die Positionierung am Gruppentisch schafft räumliche Bedingungen für Interaktionen, Zonen der gesteigerten Sichtbarkeit und Exponierung, der Bezogenheit und Exklusivität, Räume, die die Möglichkeit zu ‚privater‘ Kommunikation bieten, die körperliche Zugriffe zulassen und die Körper aufeinander ausrichten (vgl. Hnilica 2010).

Auch hinsichtlich der unterrichtsrelevanten Perspektive wird eine Differenz zwischen Angeline und Dustin sichtbar. Während Angelines Körper immer wieder in eine Arbeitshaltung überführt wird, zeigt sich dies bei Dustin im Verlauf der Sequenz immer weniger. Zunehmend wird er sichtbar als ein Schüler, der sich nicht als Arbeitender zeigen kann, sondern der als einer wahrnehmbar wird, der – scheinbar selbstvergessen – selbstbezogenen Aktivitäten nachgeht (schaut umher, spielt mit seiner Stifthülle, legt seinen Kopf auf den Tisch), während die anderen am Tisch auf ihre Hefte blicken und schreiben. Die Aufgabe, die die Schüler_innen dieser Klasse – und somit dieses Gruppentisches – zu bewältigen haben, ist als Einzelaufgabe formuliert und somit von dem Einzelnen zu bearbeiten und zu verantworten. In der Mikroperspektive wird jedoch deutlich, dass die Arbeitsprozesse nicht unabhängig von den Anderen gestaltet werden (vgl. Breidenstein 2006: 175). Die haptische, akustische und visuelle Nähe am Gruppentisch kann auch zu einer gewissen Schutzlosigkeit gegenüber den Handlungen der Anderen führen, die sich auf die Bearbeitungsprozesse der Einzelnen auswirken, die wiederum unter die Begutachtung schulischer Bewertungsnormen fallen.

4. Zur Ordnung am Gruppentisch – Ausblick

Die in der Interpretation des Geschehens am Gruppentisch sichtbar gewordene Gleichzeitigkeit, Verschränkung und Verwobenheit von peerorientierten und unterrichtsorientierten Aktivitäten ist für die Unterrichtsforschung nicht neu (vgl. z. B. Bennewitz/Maier 2010; de Boer 2009): „lehrseitige und peerkulturelle Anforderungen“ (Bennewitz/Meier 2010: 109) verzahnen sich ineinander. Die Schüler_innen stehen einerseits vor dem Auftrag, eine Einzelaufgabe *alleine* zu bearbeiten und diese Bearbeitung, als strukturelles Merkmal von Einzelarbeit, *alleine* zu verantworten. Die Platzierung am Gruppentisch verweist die Schüler_innen andererseits – und dies zeigt sich nicht nur in dieser Sequenz, sondern ist charakteristisch für das gesamte videographierte Material – in einer spezifischen Weise aufeinander: Kommunikation und Bezugnahme aufeinander scheint konstitutives Moment des Gruppentisches zu sein. Die Gestaltung der gegenseitigen Bezugnahme und die Kommunikationspflege stellt die Schüler_innen allerdings vor die Herausforderung, die immer wiederkehrende, dauerhafte Kommunikationsaufnahme, Erwiderung und auch Ablehnung mit der Erledigung der unterrichtlichen Aufgaben in Einklang zu bringen und auszutarieren. Das soziale Prinzip der Kommunikationspflege folgt dabei nicht nur den

Ansprüchen, die sich aus den Logiken der Peer-Kultur ergeben, also Freundschaft, Sympathie und Antipathie, Zugehörigkeit und Abgrenzung, Imagepflege etc. auszuhandeln (vgl. Bennewitz/Breidenstein/Meier 2015: 289), sondern positioniert die Kinder als Schüler_innen am Tisch im Unterricht zueinander: Kommunikationspflege ist auch eine angemessene Reaktion auf die gestellte Anforderung im Unterricht, als didaktisches Setting am Gruppentisch platziert zu sein, und gehört damit zum schulischen Code.⁵

Demnach verweist die Interpretation darauf, dass der Unterricht in dieser Sequenz weder einfach von peerkulturellen Prozessen überformt wird (vgl. de Boer 2009: 105), noch dass diese, quasi als Hinterbühne, heimlich einen Nebenstrang zum Unterrichtsgeschehen bilden. Vielmehr treten das „Ineinander“ und die „untrennbare Aufeinanderbezogenheit“ (Schütz 2015: 222) hervor. In den Interferenzen zwischen peerkulturellem und unterrichtlichem Agieren (vgl. Hertel/Pfaff 2015: 270) werden verschiedene Subjektpositionen realisiert und je spezifische Formen der Agency interaktiv hergestellt (vgl. auch Bollig/Kelle 2013: 275). Während Jonas, Timo und Angeline sich positionieren bzw. positioniert werden als Beherrscher_innen des Wechsels zwischen „spielerische[r] Umfunktionierung von Unterrichtsinhalten“ (Breidenstein 2006: 193) und Anpassung an die Verhaltenserwartung im Unterricht (still und leise arbeiten), erfährt Dustin keine Anerkennung als ‚Gemeinter‘ und ‚Adressierter‘ in einer freundschaftlichen Inszenierung, der er sich, auf Grund des unterrichtlichen Settings, nicht entziehen kann. Parallel kann er sich situativ nicht mehr gemäß den Anforderungen des Unterrichts als Arbeitender zeigen. Die Bezugnahme und Herstellung von Differenz in den peerkulturellen Aufführungen wurde bislang hinsichtlich von Sympathie (Antipathie), Freundschaft (z. B. Bennewitz 2004) oder hinsichtlich der „schulischen Leistungserbringung“ (Rose/Gerkmann 2015: 205) herausgearbeitet. In dieser Sequenz tritt jedoch darüber hinaus hervor, wie die Positionierung innerhalb der Mitschüler_innen in den peerbezogenen Aktivitäten mit der Handlungsfähigkeit und den Positionierungen im Rahmen der unterrichtlichen Codes verwoben ist. Die Betrachtung der Mikroperspektive, in der das Geschehen am Gruppentisch fokussiert wird, bietet das Potential, die über (Re-)Adressierungen und (Re-)Positionierungen hergestellten Differenz- und Hierarchieverhältnisse zwischen den Schüler_innen hinsichtlich ihres Zusammenhangs und ihrer Verwobenheit mit der unterrichtlichen Ordnung bzw. ihrem „institutionellen Unterbau[s]“ (Eckermann/Heinzel 2015: 36) zu untersuchen. Denn es ist davon auszugehen, dass in den Adressierungen immanente Strukturen der pädagogischen Institution prozessiert und zur Aufführung gebracht werden, so wie in der hier interpretierten Sequenz die Anforderungen aus der Platzierung am Gruppentisch (Kommunikationspflege und Bezugnahme aufeinander) und der Bearbeitung einer Einzelaufgabe zu differenten Subjektpositionen (sich Leistungsfähig-zeigen-Können, Dazu-Gehören, Nicht-gemeint-Sein, Ausgeschlossen-Sein, Sich-Ermächtigen und Handlungsfähig-Sein) führen, die

5 Diese These wirkt, angesichts der in der Sequenz explizit geforderten Arbeitshaltung „still und leise“ zu arbeiten, widersprüchlich. Allerdings zeigt sich, sowohl in dieser Sequenz als auch über alle Einzelarbeitsphasen im videographierten Material hinweg, dass die Schüler_innen wie selbstverständlich miteinander dauerhaft kommunizieren und dies auch von den Lehrer_innen nicht kommentiert wird. Wann die Grenze überschritten wird, ab der sie einschreiten, variiert bei den einzelnen Lehrer_innen stark.

durch Ermöglichung und Verschließung der Handlungsfähigkeit hergestellt werden und diese gleichzeitig bedingen.

Autorenangaben

Prof'in Dr. Alexandra Flügel
Department Erziehungswissenschaft und Psychologie
(Fakultät II: Bildung – Architektur – Künste)
Universität Siegen
alexandra.fluegel@universität-siegen.de

Literatur

- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 35-87.
- Bennewitz, Hedda (2009): Zeit zu Zetteln! – Eine Praxis zwischen Peer- und Schülerkultur. In: de Boer, H./Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 119-136.
- Bennewitz, Hedda/Meier, Michael (2010): Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zu Peerkultur und Unterricht. In: Brake, A./Bremer, H. (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeit. Weinheim: Juventa Verlag, S. 97-110.
- Bennewitz, Hedda/Breidenstein, Georg/Meier, Michael (2015): Zum Verhältnis von Peerkultur und Schulkultur. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 285-305.
- de Boer, Heike (2009): Peersein und Schülersein – ein Prozess des Ausbalancierens. In: de Boer, H./Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 105-118.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34, 3, S. 263-279.
- Breidenstein, Georg (2004): KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 5, 1, S. 87-107.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. Aufl. Konstanz: UTB.
- Budde, Jürgen (2015): Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 16, 1, S. 7-24.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Eckermann, Torsten/Heinzel, Friederike (2015): Kinder als Akteure und Adressaten? – Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schüler-)Subjekten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 35, 1, S. 23-38.

- Fritzsche, Bettina (2015): Wenn niemand zu Schaden kommen darf: Eine kulturvergleichende Analyse schulischer Praktiken der Konfliktbearbeitung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 16, 2, S. 173-190.
- Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31, 1, S. 28-44.
- Herrle, Matthias/Dinkelaker, Jörg (2016): Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: Rauin, U./Herrle, M./Engartner, T. (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Weinheim: Beltz Juventa Verlag, S. 76-129.
- Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicole (2015): Studien zur Konstruktion sozialer Klassenzugehörigkeit im schulischen Feld – eine Perspektive der Bildungsgleichheitsforschung. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Budrich, S. 263-278.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie 43, 3, S. 170-191.
- Hnilica, Sonja (2010): Schulbank und Klassenzimmer – Disziplinierung durch Architektur. In: Egger, R./Hackl, B. (Hrsg.): Sinnliche Bildung. Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch. Wiesbaden: VS, S. 141-162.
- Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: Sozialer Sinn 2, 1, S. 123-141.
- Rabenstein, Kerstin/Steinwand, Julia (2016): Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht: Ethnographische Videobeobachtungen. In: Rauin, U./Herrle, M./Engartner, T. (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Weinheim: Beltz Juventa Verlag, S. 242-262.
- Reh, Sabine (2012): Mit der Videokamera beobachten. Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung. In: de Boer, H./Reh, S. (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 151-169.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 35-56.
- Ricken, Norbert (2015): Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag, S. 137-157.
- Ricken, Norbert (2016): „Streit trennt, Streit verbindet“. Das Problem der Heterogenität zwischen Immunisierung und Communisierung. In: Dogmus, A./Karakasoglu, Y./Mecheril, P. (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 43-58.
- Rose, Nadine/Gerkmann, Anna (2015): Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 16, 2, S. 191-210.
- Schicke, Christiane (2007): Oder doch lieber im Hufeisen? Vom Experimentieren mit Sitzordnungen. In: Grundschule 10, S. 18-21.
- Schütz, Anna (2015): Schulkultur und Tischgemeinschaft. Eine Studie zur sozialen Situation des Mittagessens an Ganztagschulen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (2010): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz PVU.
- Weichsel, Felix (2014): Plädoyer für eine variable Sitzordnung. Wie sich didaktisch-methodische Unterrichtsansätze im Arrangement von Tischen und Stühlen wiederfinden lassen. In: Lernende Schule 17, 65, S. 22-24.