

Zeitschrift:	Tsantsa : Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft = revue de la Société suisse d'ethnologie = rivista della Società svizzera d'etnologia
Herausgeber:	Schweizerische Ethnologische Gesellschaft
Band:	10 (2005)
Artikel:	Lebenswelt Klassenzimmer : Überlegungen zur ethnografischen Methode im Forschungsfeld Schule
Autor:	Heid, Michaela
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-1007352

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 06.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Lebenswelt Klassenzimmer

Überlegungen zur ethnografischen Methode im Forschungsfeld Schule

Michaela Heid

Die Ausführungen und methodischen Reflexionen, die im Folgenden angestellt werden, entstammen meiner Forschungsarbeit innerhalb des Nationalfondsprojektes «Integrations- und Ausschlussprozesse bei Jugendlichen in Ausbildungsgruppen» (2003-2006), welches Identitäts- und Gruppenbildungsprozesse von Jugendlichen im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung untersucht. Die Forschung situiert sich im Fach Volkskunde/Empirische Kulturwissenschaft und arbeitet methodologisch mit ethnografisch-hermeneutischen Zugängen.

Im Vordergrund stehen die Beschreibung und Analyse individueller Verhaltensmuster von Jugendlichen im Rahmen komplexer Gebilde von Gemeinschaft wie z.B. der Schulkasse oder von Freundschafts- und Berufsgruppen. Um die Erfahrungen, Deutungen und Handlungsweisen der Jugendlichen erfassen zu können, hat sich das Projekt den für das Lebensalter «Jugend» zentralen Ort «Schule» als Ausgangspunkt der Untersuchung gewählt. Schule und Lebensalter lassen sich aus einer lebensweltlichen Forschungsperspektive nicht trennen, denn als Erfahrungsraum prägt Schule Jugendliche im Alter von 15-16 Jahren ganz entscheidend. Eine verstärkte Hinwendung zu ethnografischen Methoden in der Erforschung jugendlicher Lebenswelten ist seit dem Erscheinen von Jürgen Zinneckers Artikel «Jugendliche Subkulturen. Ansichten einer künftigen

Jugendforschung» aus dem Jahr 1981 festzustellen (Zinnecker 1981). Darin werden Arbeiten des Center for Contemporary Cultural Studies in Birmingham (CCCS) als richtungsweisend für eine zukünftige Jugendforschung vorgestellt.

Als Forscherin ist man im Klassenzimmer zunächst mit Fragen konfrontiert, die jeder aus seinem täglichen Leben kennt: Wie gehen Menschen miteinander um, wie grenzen sie sich voneinander ab und wie nähern sie sich einander an? Vieles von dem, was sich dort abspielt, scheint uns bekannt und vertraut, und dennoch haben wir es mit einem vielschichtigen, komplexen und zum Teil undurchsichtigen Vorgang zu tun. In der Schule treffen auf den ersten Blick zwei Pole aufeinander, nämlich die Lebendigkeit und Spontaneität von Alltag auf der einen und «verfestigte» institutionelle Strukturen auf der anderen Seite. Diese Polarität von «Ereignis» und «Institution» bedingt auch die methodischen Schwierigkeiten, sowohl den Ereignischarakter als auch die strukturellen Bedingungen schulischen Alltags adäquat erfassen zu können. Bei genauerem Hinsehen handelt es sich jedoch nur um eine scheinbare Polarität, denn Ereignisse finden in der Regel immer im Rahmen von «Strukturierungen» (Giddens 1988), d.h. in einem institutionellen Rahmen statt. So gesehen kann Schule als Vermittlungsinstanz zwischen gesellschaftlichen Strukturen bzw. Ordnungen und den in ihnen lebenden Men-

schen angesehen werden. Sie erscheint somit als geeigneter Ort, um Wechselwirkungen zwischen beiden zu erfassen.

Als hilfreicher Erklärungsansatz zum Verständnis der Schnittstelle zwischen Struktur, als gegebenen sozialen Tatsachen, und Praxis, als Lebenswelt, erweist sich Bourdieus Habitus-Begriff. Im Habitus nämlich ist die Struktur der sozialen Lage ebenso enthalten wie eine strukturierende Eigenschaft, indem er die Praxis bestimmt: «Dafür, dass die soziale Ordnung sich fortschreitend in den Köpfen und Gehirnen der Menschen festsetzt, sorgen neben den mit den jeweiligen sozialen Verhältnissen gegebenen unterschiedlichen und Unterschiede produzierenden Konditionierungsprozessen die der Sozialstruktur und deren strukturierender Wirkung zugrundeliegenden Ein- und Ausschliessungen, [...] sorgen all die Rangordnungen und Klassifikationssysteme, die [...] den Institutionen (wie der Schule) oder auch der Sprache eingebunden sind» (Bourdieu 1991: 734).

In Bourdieus Theorie beruht die Differenzierung und Hierarchisierung einer Gesellschaft auf «symbolischer Macht», daher weitet er den ökonomischen Kapitalbegriff sozial und kulturell aus: Symbolische Macht entsteht durch «symbolisches Kapital». Bourdieu geht jedoch davon aus, dass die Symbolsysteme, welche die soziale Welt strukturieren und von den Akteuren selbst geschaffen werden, aus und mit ganz bestimmten – man könnte sagen «strategischen» – Interessen hervorgebracht werden. Diese Interessen werden von Bourdieu mit *der Macht* in Verbindung gebracht, die sich bereits im Habitus finden lässt und die für das zukünftige Handeln der Akteure damit strukturierend wirkt. Die entscheidende Rolle, die das Schulsystem bei der Vermittlung und Einprägung der Kultur innehat, beschreibt Bourdieu in «Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen» (1989), womit er gleichzeitig auch seine eigene Beschäftigung mit dem Thema begründet: «die Soziologie der Erziehung und Kultur hat bei meiner Arbeit eine grosse Rolle gespielt, eben weil das Schul-

system in besonderer Weise Gelegenheit bot, die Phänomene kultureller Weitergabe zu untersuchen bzw. unsere Gesellschaft auf Probleme hin zu befragen, auf die hin herkömmlicherweise die Ethnologen die ihren befragten, beispielsweise die Weitergabe der geistigen Strukturen und der Klassifikationssysteme» (1989: 10).

Zur Methodik der Untersuchung von Jugendlichen in der Schule

Schon bei einer Gruppengröße von 3 bis 4 Personen ist es für die Forscherin schwierig, die komplexen Gruppeninteraktionsprozesse zu beobachten und detailliert zu beschreiben. In der Schule bzw. bei der Beobachtung einer Klasse kommt noch hinzu, dass es schulspezifische Interaktionsanteile gibt, die sich aus dem aufgaben- und leistungsorientierten Ziel des Unterrichts ergeben. Teilnehmen bedeutet in unserem Forschungszusammenhang «dabei sein» im Sinne von physisch am Ort des Geschehens sein und nicht im Sinne von echter Teilnahme am Unterricht. Es gibt durchaus auch schulische Untersuchungen, in denen der Forschende eine aktiver Rolle einnimmt, indem er z.B. den Unterricht mitgestaltet. Jedem Ethnologen ist aber bekannt, dass durch einfaches «Hinblicken» im Sinne eines voyeuristischen Beobachtens nichts erfasst werden kann. Denn es gibt keine «objektiv» gegebenen Tatsachen, ihr Sinn muss immer erschlossen und ihre Bedeutung interpretiert werden: «Sie sind immer Konstruktionen, von unserem Geist isoliert aus einer sehr komplexen und zunächst verworrenen Wirklichkeit durch die Anwendung von Definitionen und Klassifikationen, die wir selbst gemacht haben» (König 1984: 24).

Die kulturwissenschaftliche Beobachterin hat das Gefühl, sich auf vertrautem Terrain zu bewegen, da die beobachteten Personen ja ihrem Kulturreis angehören. René König zufolge kann ein Problem jedoch gerade darin liegen, «dass die

Differenzen zwischen den Schichten einer gegebenen Gesellschaft grösser sein können als die zwischen verschiedenen Gesellschaften! Dazu kommt das Problem der verschiedenen «Subkulturen» komplexer Gesellschaften. Was also im Verhältnis verschiedener Kulturen zueinander die Regel ist, nämlich die Existenz einer gegenseitigen Vorurteilsbrille, durch die sie einander betrachten, *trifft genau so innerhalb der eigenen Kultur zu»* (1984: 23). In der Feldforschung muss sich die Forscherin die Frage stellen, wieviel gesellschaftliche Unbewusstheit sie mit den Angehörigen ihrer eigenen Kultur teilt. Wer Kultur verstehen will, kann auf das Konzept des Unbewussten nicht verzichten. Mario Erdheim beschreibt, dass Individuen in Institutionen zu einer gemeinsamen Weltsicht kommen und «dass sie – als Individuen – in der Regel das verdrängen bzw. unbewusst machen müssen, was dieser Sicht nicht entspricht, und dass die Ideologie, die in dieser Institution gilt, zum Unbewussten dieser Individuen in einem Bezug steht» (Erdheim 2001: 197). So gesehen kann das Individuum nur im Verhältnis zur Kultur verstanden werden «so wie auch das Eigene ohne Gegenüberstellung zum Fremden keinen Sinn ergibt» (2001: 195). Was also für die Ethnologie eine Selbstverständlichkeit ist, die Vorstellung und das Gespür für das Phänomen des Fremden, ist auch für die Kulturwissenschaftlerin bedeutsam, welche die eigene Kultur analysieren möchte. Alltägliche Lebenswelten unserer eigenen Kultur können sich als genauso undurchdringlich erweisen und die gleichen Anstrengungen der analytischen Annäherung erfordern wie das «Fremde» in der Ethnologie. Die nötige Distanz zur Erfassung von gesellschaftlichen Prozessen der eigenen Kultur zu gewinnen, ist dagegen eine Schwierigkeit, die sich Ethnologen unter den Bedingungen fremder Kulturen so nicht stellt.

Die Annäherung an die Schule erfolgte demzufolge aus einer ethnologischen Perspektive: Eine ausgesuchte Schulklasse wird als eigener Mikrokosmos angesehen, als eine «fremde» Lebenswelt mit

eigenen Handlungsmustern und Werten, mit eigenen Regeln und spezifischen Ritualen. Dieser ethnologische Blick auf die eigene Gesellschaft beinhaltet, sich auf die Jugendlichen einzulassen, sie in ihrer Lebenswelt und als Fachleute für sich selbst ernst zu nehmen. Will man zu einem Verständnis der spezifischen Lebens- und Sinnwelten der eigenen Kultur gelangen, so muss sich die Forschung auf das subjektive Erleben des Einzelnen in der Kultur konzentrieren. Keine andere Methode als die Ethnografie eignet sich mehr dazu, einen intersubjektiv nachvollziehbaren Zugang zu den Lebens- und Denkformen der Angehörigen der eigenen Kultur zu eröffnen. Zudem bietet sie einen methodischen Zugang zu einer offenen Wirklichkeit, die jederzeit Unvorhersehbares für den Forscher bereithält.

Was ist Gegenstand der Beobachtung?

Jugend ist keineswegs nur als Lebensphase zu sehen, die biologischen Veränderungen unterliegt, als «biologische Krise» sozusagen. Sie ist vielmehr ein Lebensalter, das bereits eine soziale Vergangenheit hat. Jugendliche verfügen über Kultur- und Handlungsmuster, die in ihrem Alltag zum Tragen kommen. Jede Interaktion, auch die unter Jugendlichen in der Schule, hat eine dynamische Struktur, welche die Vergangenheit durch ihre Vorerfahrungen mit einbezieht. Hitzler und Honer nehmen in ihrer Definition der Lebenswelt darauf Bezug: «Sein konkretes Hier-und-Jetzt ist für jedes Subjekt das Zentrum seiner alltäglichen Lebenswelt. [...] Die Lebenswelt setzt sich zusammen aus aktuellen Erfahrungen und aus Sedimenten früherer Erfahrungen sowie aus mehr oder minder genauen Erwartungen zukünftiger möglicher Erfahrungen» (Hitzler/Honer 1988: 500). Anne Honer schlägt vor, «Lebenswelt [...] als das Insgesamt von Sinnwelten zu bezeichnen» (Honer 1999: 64), denn «[m]enschliche Praxis ist – unumgäng-

lich – eine *interpretative*, eine Zeichen und Symbole deutende, wesentlich *kommunikative* [...] Praxis [...]. Das bedeutet auch, dass die Lebenswelt eines jeden Menschen sinnhaft, „offen“ und damit auch erweiterungsfähig ist» (1999: 55). Devereux weist in «Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften» zu Recht darauf hin, dass viele Schwierigkeiten in der Verhaltenswissenschaft darauf zurückzuführen sind, dass Interaktionen zwischen Beobachter und Objekt abgewehrt oder ignoriert werden, «insbesondere die Tatsache, dass die Beobachtung des Objekts durch den Beobachter ihr Komplement in der Gegenbeobachtung des Beobachters durch das Objekt hat» (Devereux 1984: 309). So plädiert er dafür, die Vorstellung ganz aufzugeben, «die Grundoperation der Verhaltenswissenschaft sei die Beobachtung eines Objekts durch den Beobachter. An ihre Stelle muss die Vorstellung treten, dass es um die Analyse der Interaktion zwischen beiden geht, wie sie in einer Situation stattfindet, in der beide zugleich für sich Beobachter und für den anderen Objekt sind.» (1984: 309) Mit Devereux meine ich daher, dass die Forscherin bzw. der Forscher auf eine reflexive Weise selbst auch Gegenstand der Betrachtung sein muss. Selbstwahrnehmung darf aus der Angst vor einem Zuviel an Deutung und Selbstreflexion weder geleugnet, noch als irrelevant abgehandelt werden. Utz Jeggle ist der Ansicht, dass es «im wissenschaftlichen Diskurs als ungenau und dreist» gelte «allzuviel von sich» zu reden (Jeggle 1984: 112). Selbstreflexion ist jedoch unabdingbar, denn «das Subjekt selbst, seine Sinne und seine Intuition» (1984: 112) sind wichtige Werkzeuge der Feldforschung. Natürlich darf aber die Selbstreflexion keine blosse Innenbetrachtung sein und sollte nicht zu einer Nabelschau geraten.

Gerade weil das gemeinsame kulturelle Unbewusste im Vordergrund steht, ist das Aushandeln von Rollen im Forschungsprozess um so wichtiger. Welchen Stellenwert *Rollenerwartungen* in Interaktionen haben und wie wichtig es ist, sie für den Erkenntnisprozess zu thematisieren, möchte ich an einem Beispiel illust-

rieren. Im Frühjahr 2004 machte die Klasse einen Ausflug auf das Messegelände der Frühjahrsmesse BEA. Nachdem wir zwei thematische Führungen und das offizielle Programm hinter uns hatten, kamen drei Mädchen der Klasse auf mich zu und fragten, ob ich nicht mit ihnen noch in den Lunapark kommen wolle. Meine erste Reaktion war Freude, und zwar darüber, dass sie mit mir zusammen sein wollten und dies ausserhalb des offiziellen Programms, das vom Klassenlehrer als beendet erklärt worden war. Wir gingen zum Riesenrad, blieben stehen und betrachteten eine Weile die sich drehenden Gondeln. Dann gingen wir zum nächsten «Karussell», dem ihre ungeteilte Aufmerksamkeit galt. Ein Mädchen meinte, es wäre doch toll, wenn «wir vier» zusammen mitfahren würden. Es waren Gondeln, die sich im Vorwärtsbewegen auch noch um die eigene Achse und ständig auf und ab bewegten. Für jemanden, dem es schnell schlecht wird, wenn er keinen festen Boden unter den Füßen spürt, eine wenig verlockende Vorstellung. Nachdem ich ihnen dies mitgeteilt hatte, ermunterte ich sie, doch zu dritt zu fahren, dies sei mindestens ebenso lustig. Daraufhin meinten zwei der Mädchen, sie hätten kein Geld, um mitzufahren, eine Fahrt koste sechs Franken. Sie nahmen mein Angebot an, ihnen das Geld zu leihen, kauften die Tickets und stiegen ein. Als sich die Gondeln in Bewegung gesetzt hatten, setzte meine zweite Reaktion ein: Ich war etwas enttäuscht darüber, dass sie mich möglicherweise nur gefragt hatten, mitzukommen, weil ihnen das Geld gefehlt hatte, und sie von mir als erwachsener Person annahmen, dass ich es ihnen geben würde. Diese Reaktion verstärkte sich noch, als sie wieder ausgestiegen waren. Sie liefen ohne ein Wort an mir vorbei in Richtung Autoscooter. Plötzlich war ich Luft für sie.

Meine Enttäuschung hatte mit meinem Rollenverständnis zu tun und den Erwartungen, die sie durch ihre Frage bei mir geweckt hatten. Es war die Annahme, sie hätten mich gefragt, weil sie es unterhaltsam fänden, zusammen noch etwas zu

unternehmen, quasi «unter Freundinnen». Ihre Reaktion machte mir bewusst, dass ich für sie die erwachsene Person blieb, von der man sich Geld borgen konnte (was viele regelmässig taten) und von der man vielleicht sogar angenommen hatte, dass sie einen zum Karussell fahren einlud. Neben der Rolle als Forscherin für sie eventuell auch die Rolle einer Freundin einnehmen zu können, entsprach meiner Einstellung, nicht nur *über* die Jugendlichen arbeiten zu wollen, sondern *mit* ihnen Erfahrungen teilen zu können. Dennoch muss man sich vor dem *going native* schützen. Will man sich planvoll Erkenntnisse aneignen, dann wäre es gefährlich, die Rolle als Wissenschaftlerin aufzugeben und damit die nötige Distanz zu verlieren.

Die Fremdheit der Jugendkultur gegenüber der Erwachsenenwelt ist «gewollt», denn Jugend will sich bewusst und deutlich von der Erwachsenenkultur abgrenzen. Ein Merkmal dafür ist z.B. die Jugendsprache, die für Erwachsene ein Hindernis auf dem Weg des Verstehens darstellt. Um so schwieriger ist es, als erwachsene Forscherin eine Nähe zu Jugendlichen aufzubauen, die ein Verstehen ihrer Wünsche und Ängste ermöglicht und ein «Sicheinfühlen» in ihre Haltungen und Lebenseinstellungen. Am professionellsten und damit sehr wünschenswert wäre es natürlich, man könnte die Rolle als Forscherin transparent machen und sich darin bewegen. Leider blieb den Jugendlichen diese Rolle jedoch fremd und unbestimmt. Rolf Lindner spricht davon, dass sich «die Frage des „how to do it“ (die Frage nach den von konkreten Untersuchungssituationen abgelösten abstrakten Verfahrensregeln)» sehr von der «wirklichen Erfahrung», der «Frage nach dem „what is it like“ (die Frage nach der konkreten Untersuchungssituation)» unterscheidet (Lindner 1981: 51ff.). Zwischen Methodologie und Praxis bestehe eine Diskrepanz, wenn nicht gar ein Konflikt. Als Lösung plädiert er dafür, «die sogenannten Störungen als Daten» aufzufassen. Die dargestellte affektive Verstrickung mit den Mädchen ist Folge der von Devereux (1984: 211) geforderten

Weise, sich ins Feld zu begeben, nämlich mit der Bereitschaft, im Kontext von Übertragung und Gegenübertragung zu forschen. Die Jugendlichen kennen Erwachsene in der Schule nur vor dem Hintergrund des Machtgefälles Lehrer-Schüler. Erwachsene, mit denen Jugendliche im Alltag zu tun haben, seien dies ihre Eltern und Verwandte oder die Lehrer, begegnen ihnen überwiegend mit einem erzieherischen Interesse. Da es der Schauplatz «Schule» war, an dem ich zu ihnen Kontakt gesucht hatte, war es für sie dementsprechend schwierig, mich als Forscherin in dieser Schulwelt einzurunden. Dahingehend sind auch Äusserungen zu verstehen, die zeigten, dass die Jugendlichen zu Beginn meines Forschungsaufenthaltes versuchten, mir «richtige» Antworten zu geben, d.h. Antworten, von denen die Jugendlichen annahmen, dass sie Lehrpersonen hören möchten. Zum Beispiel sagte mir ein Schüler auf meine Frage, wie er mit den anderen klarkomme, er fühle sich von einem bestimmten Mitschüler gestört. Das Gestört-fühlen bezog sich auf seine Konzentration aufs Lernen. Der Leistungs-gedanke nimmt im schulischen Alltag einen solch hohen Stellenwert ein, dass auch die SchülerInnen diese Perspektive in ihren Argumentationen übernehmen. M. Douglas stellte fest, dass jede «gesellschaftlich legitimierte soziale Gruppe», wie dies die Institution Schule ist, einen eigenen «Denkstil» erzeugt (Douglas 1991: 31ff.). In Anlehnung an Ludwik Fleck (1935) bezeichnet sie Institutionen daher auch als «Denkkollektive», deren Denkstil als verbindlicher Rahmen für die Wahrnehmung und Erkenntnis dienen. Damit, dass sie mich auf dem BEA Gelände einfach hatten stehen lassen, machten die Schülerinnen deutlich, dass sie mich nicht mehr als Lehrerin einordneten, denn dann hätten sie sich zumindest noch von mir verabschiedet. Vielleicht wollten sie mir einfach nur zeigen, dass meine Person ihnen überhaupt nicht mehr wichtig war, nachdem ich nicht so reagierte, wie sie es von mir erwartet hatten.

In diesem Sinne erschienen mir die Interaktionen, in denen sich die Jugendli-

chen mit mir als Erwachsener auseinander setzten, sehr aufschlussreich, weil sie mir zeigten, wie Jugendliche einer «Fremden» begegneten und wie sie mich im Laufe der Zeit als solche in ihre Gruppe integrierten. In ganz besonderer Weise spielt bei der Wahrnehmung des «Fremden» und der Kommunikation unter Fremden der Beziehungsaspekt eine Rolle für das Verstehen. Viele Bedeutungen (im Sinne unsichtbarer Subjektivationen wie Ideen und Denkweisen, Ein- und Vorstellungen, Werte und Normen) werden in Interaktionen nicht verbal, sondern durch Mimik und Gestik und nonverbales Verhalten übermittelt. Als ich z.B. am Tag nach dem Ausflug zur BEA in der Schule eintraf, kam ein Mädchen noch vor dem Schulgebäude auf mich zu und drückte mir wortlos die sechs Franken in die Hand. Im Klassenzimmer erhielt ich auch von ihrer Freundin ohne einen Kommentar, aber mit einer fast verächtlichen Mimik das Geld zurück. Es schien ihnen wichtig zu sein, möglichst schnell ihre Schulden bei mir zu begleichen, was überraschte, denn es gab andere SchülerInnen, von denen ich das geliehene Geld nie mehr zurückerhielt. Vielleicht wollten sie damit einen Schlusspunkt unter diese Episode setzen und sie mit der Begleichung ihrer Schulden auch symbolisch bereinigen. Dass dies wortlos geschah, kann darauf hindeuten, dass sie unsicher waren und wussten, dass am Vortag etwas nicht gut gelaufen war. Welche Interpretationen ihr Verhalten noch zulässt, bleibt für mich offen. Auch die Definition meiner Rolle blieb weiterhin ein offener Prozess.

Rollenkonflikte in der schulischen Interaktion

Als die Lehrperson bei einer Klassenarbeit einmal den Raum verliess, tat sie dies in der Annahme, dass ich als anwesende erwachsene Person ihre Aufsichtspflicht übernehmen würde. Sie unterstützte dies mit einer entsprechenden Aufforderung an mich – ohne allerdings

mein Einverständnis oder meine Zusage abzuwarten. Dass ich ihre Rolle übernehmen würde schien – unter Erwachsenen sozusagen – fraglos gegeben. Einige der Jugendlichen fingen sofort mit dem Spicken an, andere schauten zu mir, wohl um an meiner Gestik oder Mimik meine Haltung zu ihrer «verbotenen» Handlung ablesen zu können. Immer mehr schauten auf das Blatt ihrer unmittelbaren Nachbarn und es entwickelte sich eine turbulente Situation. Ich erhielt Zurufe und Aufforderungen wie «Sie verraten uns nicht, oder?» Es wurde eines schnell deutlich: Während man von seinen MitschülerInnen annehmen kann, dass sie einen selbst nicht denunzieren, wurde von mir als erwachsener Person – obwohl keine Aufsicht führende Lehrperson – dies aber durchaus erwartet. Konnte man mir wirklich vertrauen oder würde ich der Lehrperson das Erlebte ausplaudern? Die Situation förderte zweierlei zutage: erstens gilt Solidarität untereinander als Wert und zweitens stellt es ein Tabu dar, belastende Informationen an die Lehrer weiterzugeben. Natürlich bringt eine solche Situation den Forschenden auch in ein Dilemma und in Gewissenskonflikte: Man kann der Aufforderung der Lehrperson folgen und die Rolle als Stellvertreter übernehmen, was zur Folge hat, dass die Jugendlichen einen auch als solchen wahrnehmen, oder aber man bricht mit dieser Verhaltenserwartung und solidarisiert sich mit den SchülerInnen, was ich in diesem Fall tat. Dies hatte zur Folge, dass ich meine Rolle in der Klasse klarer definieren konnte: Ich demonstrierte, dass mein Interesse nicht den schulischen Leistungen, sondern ihrer Person galt. Zudem zeigte ich auch, dass ich der Autorität der Lehrperson nicht fraglos nachkam. Diese Botschaft ist bei ihnen auch so angekommen und registriert worden. Das anfängliche Misstrauen mir gegenüber legten sie danach zum grössten Teil ab. Sich solcher unterschiedlicher Rollenvorgaben bewusst zu werden und sie auch bewusst abzulehnen oder einzusetzen ist ein wichtiges Element ethnografischer Forschung in der Schule, welche durch vielfältige Rollenerwartungen an die Akteure strukturiert ist.

Raum und Zeit

Die schulische Ordnung zeigt sich in der Gestaltung und Nutzung des Raumes genauso wie in der Gliederung der Zeit. Ein wichtiger Aspekt der schulischen Reglementierung betrifft die Zeit bzw. die Zeiteinteilung in Arbeitszeiten und freie Zeit. Taktgeber sind dabei das Läuten der Schulglocke und das Erscheinen der Lehrpersonen im Klassenzimmer. Ein Schultag unterliegt darüber hinaus einer eigenen Dynamik und strukturiert sich unter anderem aufgrund von Routinehandlungen aller Beteiligter. So ist das morgendliche Zusammenkommen und der Unterrichtsbeginn ein wichtiger Teil des gesamten Schultages und wesentlicher Bestandteil der Schaffung einer gemeinschaftlichen Atmosphäre. Um so mehr wird auch einer gewissen rituellen Rahmung Bedeutung beigemessen, z.B. durch das gemeinsame Hören eines Musikstückes. Während es für die Lehrpersonen wichtig ist, dass am Ende dieses Musikstückes alle auf ihren Plätzen sitzen, messen die Jugendlichen auf der anderen Seite dem Unterrichtsende die höchste Bedeutung bei: Sie achten peinlich genau darauf, dass eine Schulstunde pünktlich zu Ende ist. Dies entspricht spiegelbildlich dem Verhalten der Lehrerpersonen zu Beginn des Unterrichts: Während diese auf die Sekunde genau darauf achten, dass alle auf ihren Plätzen sitzen, wenn es das erste Mal klingelt, ist es für die SchülerInnen umgekehrt enorm wichtig, dass die Schule aus ist, wenn die Schulglocke läutet, was für sie bedeutet, dass sie dann auch sofort aufstehen und weggehen können. Jede minimale Überziehung wird sofort mit Kommentaren ihrerseits belegt. Selbst als die Probe ihres Theaterstückes einmal «überzogen» wurde, fingen Einzelne an zu rebellieren. Und dies, obwohl wir uns im Theaterraum in einem anderen Gebäude aufhielten, in dem keine Glocke läutete. Auch als es in einer so genannten «Klassenstunde», in der Ereignisse oder Probleme ausserhalb des gewöhnlichen Unterrichts besprochen werden können, um die Gestaltung und den Ablauf des Sporttages ging, stiess eine neue Regelung

auf heftigste Kritik. Diese Regelung besagte, dass die Mittagspause am Sporttag zusammen, in Form eines gemeinsamen Picknicks, verbracht werden sollte. Der Meinungsführer unter den Jungen in der Klasse fragte: Wenn sie schon den ganzen Tag zusammen seien, weshalb dann auch noch über Mittag? Die Schülerin, die unter den Mädchen wortgebend war, meinte, man brauche den Mittag, um mal für sich zu sein, worauf vom Lehrpersonal gleich die Gegenfrage kam «Meinst Du wegen dem Rauchen?» Die Schülerin entgegnete «Nein» und bekräftigte: «Einfach, um mal für sich zu sein». Eine gewisse Privatsphäre, auch wenn es nur für eine Stunde am Mittag ist, scheint ihnen sehr wichtig zu sein.

An beiden Beispielen wird deutlich, was «Schule» für die Jugendlichen bedeutet: nämlich nicht machen zu können, was man möchte, sondern durch die Schule (fremd)bestimmt zu werden. Dabei spielt es keine Rolle, ob man sich direkt im Klassenraum aufhält. Auch Sportplatz oder Theaterbühne, selbst eine Wiese, welche z.B. der Ort der Verabschiedung am letzten Schultag war, sind in diesem Sinne «Schulräume», weil die Strukturen dort dieselben sind wie im Klassenzimmer. Es geht darum, dass es ein Ort ist, an dem die Lehrer die Regeln vorgeben und an dem die Jugendlichen dementsprechend von der Erlaubnis ihrer Lehrer abhängig sind. Martina Löw plädiert dafür, «sich von der erkenntnisleitenden Vorstellung, Raum habe eine von sozialen Gütern, Menschen oder menschlichem Handeln unabhängige Existenz oder könne von Handeln getrennt betrachtet oder nur punktuell auf Handeln bezogen werden, zu verabschieden» (Löw 2001: 270). Sie legt dar, dass das Räumliche nicht gegen das Gesellschaftliche abzugrenzen ist, «sondern [...] eine spezifische Form des Gesellschaftlichen [ist]. Räumliche Strukturen sind, wie zeitliche Strukturen auch, Formen gesellschaftlicher Strukturen» (2001: 167). So prägt auch Schule als Ort menschlichen Zusammenlebens die Vorstellungen und Verhaltensweisen der in ihr tätigen Menschen.

Raum und Zeit sind im obigen Beispiel eng miteinander verknüpft, dies gilt über-

haupt für die Beschreibung des Geschehens im Klassenzimmer. Sehr häufig hat der Schüler, der mir am nächsten sass, die verbleibende Unterrichtszeit ausgezählt. «Noch fünf Minuten und zwanzig Sekunden», «Noch zwei Minuten und zehn Sekunden», usw. Zum einen demonstrierte er mir damit, dass ihn der Unterricht langweilte, zum anderen hinterliess dies bei mir auch den Eindruck, das Unterrichtsende markiere zugleich das Ende seines «Schülerseins». In dem Augenblick, wo das Schulgebäude verlassen ist, kann er in einer stärker selbst bestimmten Weise Jugendlicher sein und eben nicht mehr Schüler. Es ist der Raum und die darin geltenden Regeln, die aus den Jugendlichen SchülerInnen machen. Da die LehrerInnen in diesem Raum die *Definitionsmacht* haben, sind sie es auch, welche die Rolle der Jugendlichen als SchülerInnen definieren.

Das Klassenzimmer und Strategien seiner Aneignung

Jede Interaktion ist eine situationsspezifische Interaktion, d.h. sie wird bestimmt durch den Ort, an dem sie stattfindet. Die physikalische Beschaffenheit und die sozial-kulturelle Definition des Ortes bestimmen wesentlich mit, wie soziales Verhalten wahrgenommen und interpretiert wird.

Das Klassenzimmer, in dem ich während eines gesamten Schuljahres die Jugendlichen beobachtete, hatte nichts mit dem gemeinsam, woran ich mich aus meiner Schulzeit erinnerte: Kein schmuckloser Raum, in dem einem das Geruchspotpourri aus Bohnerwachs, Kreide und Putzmittel entgegenschlug. Wären nicht die Tafel und die Schultische gewesen, man hätte meinen können, in einem grossen Wohnzimmer zu sitzen: Hinter dem Bereich der Schultische standen drei ausgediente Couchen in U-Form beieinander, die während des Unterrichts zwar auch als Arbeitsbereich, vorwiegend aber

in den Pausen als Ort der Entspannung und des kollektiven Abbaus von Frustrationen genutzt wurden. Diverse Regale, Schränke, TV- und Videogerät, Bilder, Bücher, Pflanzen und ein Aquarium mit Fischen gaben dem Klassenzimmer eine wohnliche, fast familiäre, Atmosphäre. Zudem war es den Schülerinnen und Schülern gestattet, sich dort auch während der kleinen und grossen Pause aufzuhalten. Den Jugendlichen gestand man damit die Freiheit zu, in den Pausen selbst entscheiden zu können, ob sie diese im Freien, d.h. auf dem Schulhof, oder im Klassenzimmer verbringen möchten.

Dass Räume und Raumnutzung mit Macht und Machtgefälle zu tun haben, diese Erfahrung musste ich gleich zu Beginn meiner Beobachtungsphase machen. Als ich beim Klingeln der Schulglocke keine Anstalten machte, wie der Lehrer das Klassenzimmer zu verlassen und ich es «wagte», sitzen zu bleiben, stellte ein Jugendlicher die bereits laufende Musik auf Vollpower. Es war so laut, dass selbst andere Jungs zunächst von ihren Plätzen aus riefen, er solle die Musik wieder leiser stellen, und als er dies nicht tat, selbst zum Rekorder liefen und ihn leiser stellten. Der Jugendliche stellte daraufhin die Musik wieder lauter, andere danach wieder leiser, so ging dies eine ganze Weile hin und her. Für mich hatte die Situation etwas von Kräftemessen: würde ich diese Lautstärke aushalten können? Das Klassenzimmer war gerade während der Pausen *ihr* Raum. Dies verdeutlichten sie durch zwei Handlungen, erstens dadurch, dass die Zimmertür während der Pause geschlossen wurde und zweitens dadurch, dass die Musik angestellt wurde.

Nach Monaten kam es zu folgender Szene: Es war grosse Pause, draussen war es kalt, daher blieben fast alle Jugendlichen im Klassenzimmer. Meine Integration in die Klasse war zu diesem Zeitpunkt soweit gediehen, dass ich mit ihnen auf der Couch sass und wir bei geschlossener Türe zusammen assen und Musik hörten. Es war eine ausgelassene Atmosphäre entstanden, die immer begleitet war von Geschrei und einer

unglaublichen Lautstärke. Plötzlich wurde die Türe geöffnet und der Lehrer, der an diesem Tag die Pausenaufsicht hatte, kam ins Klassenzimmer. Er machte auf die enorme Lautstärke aufmerksam und schaute mich dabei an. Sein Blick drückte Erstaunen und Verwunderung darüber aus, dass ich mitten in diesem Geschrei und Getümmel sass und nicht eingriff.

Die Ausstattung des Klassenraumes ist ein wesentliches Merkmal für die Erzeugung eines Klassenklimas, das dem einzelnen ein sich «(Wohl-)Fühlen» in der Klassengemeinschaft ermöglicht. Das Klassenklima ist dabei mehr als die Summe seiner konstitutiven, objektiv gegebenen Merkmale, es umfasst den emotionalen Gehalt, in den einzelne Interaktionen eingebettet sind, und die Atmosphäre, welche eine Klasse als soziale Gruppe auszeichnet. Der Begriff *Klima* suggeriert dabei eine relativ langfristige Dauer und Stabilität und täuscht darüber hinweg, dass Situationen im Klassenzimmer sehr häufig von spontanen, kurzfristigen Stimmungen bestimmt werden. Außerdem bringt er nicht zum Ausdruck, dass das, was sich in einer Klasse täglich abspielt, von jedem einzelnen ganz individuell erlebt und verarbeitet wird.

Wie eingangs ausgeführt bilden sich gesellschaftliche Ordnungsprinzipien in Handlungsmotiven und im Habitus ab, d.h. sowohl mit dem Beruf des Lehrers und der Lehrerin als auch mit dem Dasein als Schüler und Schülerin sind bestimmte Rollenerwartungen verknüpft. Daher ist die Rolle, die den SchülerInnen zugeteilt wird, ein entscheidender Faktor dafür, wie sie Schule erleben. Sie verfügen jedoch über verschiedene Strategien, mit denen sie versuchen, sich innerhalb der SchülerInnenrolle ihren eigenen (Frei-) Raum zu schaffen. So grenzen sie sich etwa bewusst nach aussen hin, d.h. gegenüber der Lehrperson ab, indem sie sich quasi «einigeln». Das völlige Verdecken von Kopf und Teilen des Gesichtes durch das Überziehen von Kapuzen und Tragen von Mützen, die bis tief ins Gesicht gezogen werden, ist dabei eine Möglichkeit, die ich beobachten konnte. Eine gegensätzliche Strategie, die allerdings zum Teil

gleichzeitig praktiziert wurde, ist die «Erweiterung» des persönlichen Raumes, indem man auch während der Klassenstunde Musik hört oder SMS-Nachrichten liest und versendet. Dadurch können sich die Jugendlichen eine Präsenz weit ausserhalb des Klassenzimmers verschaffen.

Auffallendstes Merkmal, wie die Jugendlichen Schule als Raum konstituieren, ist ihre permanente Mobilität. Sie sind ständig in Bewegung, stehen auf, setzen sich wieder hin und verändern, auch wenn sie sitzen, fortwährend ihre Sitzposition. Gegenüber dem Lehrer produzieren sie kontinuierlich Gründe für ihre Gänge von ihrem Sitzplatz zu dem anderer Mitschüler. Ganz vorne in der Rangliste liegt die Begründung, einen Gegenstand von einem ihrer Mitschüler zu benötigen und ausleihen zu wollen, weil sie ihn selbst nicht besitzen oder gerade vergessen haben. Daneben dient der «Vorwand», etwas nicht richtig verstanden zu haben und sich dies von einem Mitschüler erklären lassen zu wollen, als wichtiger Grund, um sich zu bewegen. Dabei konnte ich beobachten, dass nicht die vermeintlich Intelligenteren befragt werden, sondern diejenigen, die am weitesten von einem entfernt sitzen.

Daneben gibt es weitere Gründe, sich kurzfristig dem Unterrichtsgeschehen zu entziehen, wie etwa «auf die Toilette zu müssen» oder «den Bleistift anspitzen zu müssen», wozu man aufstand, um zu einem Bleistiftspitzgerät zu gehen, welches hinten im Klassenzimmer auf einem Tisch befestigt war. Da ich an diesem Tisch sass, wurde das Spitzen des Bleistifts dann auch benutzt, um mir – häufig nur durch Mimik und Gestik – kurze Kommentare zum Unterricht, zur Tagesverfassung des Lehrers oder ihrer eigenen zu geben. Umgekehrt nutzte ich ihre Verweilzeit an diesem Gerät auch, um ihnen manchmal kurze Fragen zu stellen.

Die Jugendlichen verfügen mit den genannten Verhaltensweisen also über Strategien der Raumaneignung und der Gestaltung von Schul-Zeit, welche nicht als offener Widerstand erscheinen, sondern sich in die vorgegebenen Struktu-

ren und deren «Lücken» einfügen. Damit schaffen sie sich einen (von den Lehrern beobachteten) Freiraum, in welchem sie ihre Persönlichkeit innerhalb ihrer SchülerInnenrolle artikulieren können.

Divergente Wirklichkeiten

Das Klassenzimmer, als *Lebenswelt* verstandener Raum, umfasst zwei grundlegende Dimensionen: zum einen handelt es sich um einen Raum, der täglich immer wieder neu von den Jugendlichen produziert wird, zum anderen spiegeln sich im Klassenzimmer auch gesellschaftliche Verhältnisse, indem von Jugendlichen bestimmte Verhaltensweisen erwartet werden.

Paul Willis hat in den 1970er Jahren in Grossbritannien eine Untersuchung über die Statuspassage von Jungen aus der Arbeiterklasse in die Erwerbsarbeit durchgeführt (Willis 1977). In seiner Studie stehen sich zwei Gruppen von Jugendlichen gegenüber: eine Gruppe oppositioneller Schüler, die sich selbst *lads* nennen und die von den *lads* als *ear-oles* betitelte Gruppe konformistischer Schüler. Die *lads* formieren sich als informelle Gruppe in Abgrenzung und als Gegenformation zum offiziellen schulischen System. Willis zufolge entwerten sie die Autorität der Lehrer und verweigern ihnen Respekt.

Bei meinen Beobachtungen zeigten sich sehr viele Ambivalenzen und grundsätzliche Widersprüchlichkeiten im Verhalten der Jugendlichen, die es nicht erlaubten, klare und eindeutige Zuordnungen zu verschiedenen Schülerfraktionen auszumachen. Ihr Verhalten schien mir subtil und häufig auch undurchschaubar. Jugendliche, die vermeintlich in Opposition zur Schule standen, zeigten ein Verhalten, welches man nicht gesamthaft als gegenschulisches Verhalten bezeichnen kann. So gab es etwa in der Klasse einen Schüler, der immer wieder der Schule fern blieb, aber wenn er im

Unterricht anwesend war, konnte ich keine subversive Kraft spüren, im Gegen teil, er beteiligte sich dann rege am Unterrichtsgeschehen. Für ihn schien kein Widerspruch darin zu bestehen, sich dem Regelwerk der Schule zeitweise zu entziehen, indem er ihr einfach fernblieb, gleichzeitig aber die Regeln der Schule anzuerkennen, wenn er sich entschieden hatte, am Unterricht teilzunehmen. In meinen Beobachtungen und den Interviews wurde deutlich, dass die Jugendlichen keine grundsätzliche Abwehr gegen die Ansprüche des offiziellen Schulsystems zeigen. So stellen sie ihren Schulbesuch an sich nicht in Frage, wohl aber die Sinnhaftigkeit schulischer Ordnungsprinzipien wie etwa das von den Lehrern geforderte pünktliche Erscheinen am Morgen. Katharina Eisch hat in ihrer Beschreibung einer britischen *Public School* die schulische Gemeinschaft dement sprechend als «pünktlicher, kontrollierter Aufmarsch aller» bezeichnet (Eisch 2001: 281). Wie wir gesehen haben reagieren die Jugendlichen auf eine schulische Forderung, die Pünktlichkeit zum Prinzip erhebt, mit dem Potenzial, das ihnen zur Verfügung steht. Im Hinblick auf Machtprozesse hat Max Weber (1976) gezeigt, dass Geltung auf Anerkennungsbereitschaft beruht. So halten sich die Jugendlichen zwar an die Regeln, was den von den Lehrern vorgegebenen Tagesablauf betrifft, versuchen aber mit der Durchsetzung ihrer eigenen Mobilität und mittels vielschichtiger Strategien, sich in dem gesteckten Rahmen kleine Freiheiten zu schaffen. Und sie legen Wert darauf, dass die Grenzen des von den Lehrern besetzten Geltungsbereichs klar sind und eingehalten werden, wie dies zum Beispiel anhand der Verhaltensweisen beim Unterrichtsende beschrieben wurde.

Literatur

BOURDIEU Pierre

1989. *Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen*. Berlin: Wagenbach.

1991. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

DEVEREUX Georges

1984. *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

DOUGLAS Mary

1991. *Wie Institutionen denken*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

EISCH Katharina

2001. «Racing the Void. Angewandte Kurzzeit-Ethnographie in einer britischen Public School», in: Katharina EISCH und Marion HAMM (Hg.), *Die Poesie des Feldes. Beiträge zur ethnographischen Kulturanalyse*, S. 272-304. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde.

ERDHEIM Mario

2001. «Psychoanalyse und Kulturwissenschaften», in: Roland APSEL (Hg.), *Ethnopsychanalyse* (6). *Forschen, erzählen und reflektieren*, S. 182-201. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

FLECK Ludwik

1935. *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Neuauflage 1980, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

GIDDENS Anthony

1988. *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt a. M., New York: Campus.

HITZLER Ronald und Anne HONER

1999. «Der lebensweltliche Forschungsansatz». *Neue Praxis* (Neuwied) 6: 496-501.

HONER Anne

1999. «Bausteine einer lebensweltorientierten Wissenssoziologie», in: Ronald HITZLER (Hg.), *Hermeneutische Wissenssoziologie: Standpunkte zur Theorie der Interpretation*, S. 51-67. Konstanz: Universitätsverlag.

JEGGLE Utz

1984. «Verständigungsschwierigkeiten im Feld», in: Ders., *Feldforschung. Qualitative Methoden in der Kulturanalyse*, S. 93-112. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde.

KÖNIG René

1984. «Soziologie und Ethnologie», in: Ernst Wilhelm MÜLLER, René KÖNIG, Klaus-Peter KOEPPING und Paul DRECHSEL (Hg.),

Ethnologie als Sozialwissenschaft, S. 17-34. Opladen: Westdeutscher Verlag.

LINDNER Rolf

1981. «Die Angst des Forschers vor dem Feld». *Zeitschrift für Volkskunde* (Münster, München, New York, Berlin) 77: 51-66.

LÖW Martina

2001. *Raumsoziologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

WEBER Max

1976 . *Wirtschaft und Gesellschaft*. (Orig. 1922) 5. rev. Aufl., Hg.: Johannes Winckelmann, Tübingen.

WILLIS Paul

1977. *Learning to Labour. How Working Class Kids gets Working Class Jobs*. Westmead, Farnborough: Saxon House.

ZINNECKER Jürgen

1981. «Jugendliche Subkulturen. Ansichten einer künftigen Jugendforschung». *Zeitschrift für Pädagogik* (Weinheim u.a.) 27: 421-440.

Abstract

The classroom as life-world.
Thoughts and ideas on ethnographic
methods in the research field
«school»

The article presents aspects of ongoing research on processes of inclusion and exclusion among adolescents in vocational training groups. Referring to her experiences in the field, the author addresses the difficulties of adult researchers in finding an adequate, socially accepted role in the school environment and points to the possibilities of using role interferences as a tool for analysis and understanding. Furthermore, the article describes students' strategies in acquiring at least some degree of control over the institutionally defined space of school.

Autorin

Michaela Heid, M. A., Dipl.-Ing., Studium der Empirischen Kulturwissenschaft und Romanistik in Tübingen und Trient. Nach Studienabschluss verschiedene Verlags- und Museumstätigkeiten in Deutschland und der Schweiz. Seit 2003 Mitarbeit im Nationalen Forschungsprogramm NFP 51 «Integration und Ausschluss» sowie Doktorandin am Fachbereich Volkskunde der Universität Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jugendkultur, ethnografisch-hermeneutische Methoden, Integration und Exklusion, nationale Identität und Symbolik.

Volkskundliches Seminar der Universität Zürich, Wiesenstrasse 7/9, CH-8008 Zürich, M.Heid@access.unizh.ch