Christoph Maeder

Streiten in der Schule

Zur Ethnosemantik einer alltäglichen Aushandlungsordnung

(erscheint in: Hünersdorf, Bettina, Burkhard Müller und Christoph Maeder (Hrsg.). Die Ethnographie der Pädagogik. Juventa, Weinheim 2008.

Einleitung

In seiner Analyse „Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft?“ kommt Herman Giesecke (2004: 151-165) zum Schluss, dass mit zunehmender Verwissenschaftlichung der Pädagogik eine zunehmende Irrelevanz der Befunde für die Praxis einhergehe. Dies legt er ausführlich am Beispiel der PISA-Studien dar. Lehrerinnen und Lehrer würden in solchen und ähnlichen Studien nicht als Akteure, sondern als Publikum, Abnehmer oder Adressaten eingeführt und die Produktion solchen Wissens folge keiner schulpraktischen Logik mehr, sondern unterliege mit ihren hochgradig elaborierten, aber künstlichen Konstrukten wie z.B. dem Kompetenzniveau den Zwängen und Anforderungen des Wissenschaftsbetriebs und des „pädagogisch-industriellen Komplexes“ (2004: 155). Die damit einhergehende Überschätzung der empirischen Forschung missachte die Pädagogik als eine gelingende Praxis, der das wichtig und richtig sei, was funktioniere. Solches Praxiswissen mit Handlungsorientierung werde durch die Erziehungswissenschaften (insbesondere des quantifizierenden PISA-Typs) nicht mehr bereitgestellt und deshalb sei ein grosser Teil erziehungswissenschaftlichen Arbeitens für Lehrerinnen und Lehrer unbrauchbar. Oder mit anderen Worten: Brauchbares Praxiswissen auch erfahrener und/oder erfolgreicher Lehrkräfte kann damit leicht als eine „subjektive Theorie“ diskreditiert werden und entwertet werden, obwohl es theoretisch unhintergehbar das Fundament des Sozialen bildet (Berger und Luckmann 1969: 21-48). In der ethnographischen Erforschung pädagogischer Handlungsfelder und ihrer Binnenlogiken ist im Gegensatz dazu dieses Wissen um die Bewältigung der Praxis des Lehrens und des Lernens geradezu der produktive Anknüpfungs- und Ausgangspunkt, auch wenn die Befremdung der eigenen Kultur (Hirschauer und Amann 1997) damit einhergeht. Eine Befremdung

kann aber, wie der vorliegende Fall zeigt, durchaus brauchbar sein für die Praxis des Lehrens und Erziehens. [1]

Im Folgenden wird anhand der ethnographischen Rekonstruktion eines kleinen semantischen Feldes über das Streiten ein Handlungsrepertoire aus dem Wissensbestand von Primarschülern beschrieben und auf seine soziologischen Aspekte unter der Prämisse des pädagogischen Kontextes hin befragt. Dies wird in der Absicht vollzogen, sich dem Plädoyer von Jürgen Zinnecker anzuschliessen, der Mitte der Neunziger Jahre einen auch heute noch gültigen Befund formuliert hat:

> „Kinder, die Bildungseinrichtungen besuchen, werden seit Beginn des 20. Jahrhunderts empirisch untersucht ... Gleichwohl bleibt unser Wissen um dies pädagogische Klientel merkwürdig begrenzt. Wir sehen Schulkinder im Fadenkreuz didaktischer Modelle, spezifischer Handlungsprobleme des Lehrpersonals, eingefangen mit den Mitteln einer Variablenwissenschaft. Wenig geklärt werden kindliche Subjektivität, alltägliche Handlungsroutinen, situative, szenische Interaktionen, alltägliche Wissensbestände und Bewältigungsstrategien, kulturelle Praxen und Traditionen von Schülern und Schülerinnen. Ich plädiere in diesem Beitrag dafür, künftig eine Forschungsrichtung mehr zu pflegen, die den beschriebenen Defiziten entgegenwirken könnte. Als vorläufigen Sammelbegriff für das Gemeinte schlage ich vor: Pädagogische Ethnographie der Kindheit in der Schule“ (Zinnecker 1995: 21).

Was hier als ein eigentliches ethnographisches Forschungsprogramm formuliert wurde, das lässt sich selbstverständlich nicht in einer einzigen, kleinen Studie einholen. Vielmehr steht dieser Versuch der Rekonstruktion und der Analyse von Handlungsroutinen anhand eines alltäglichen Wissensbestandes von Kindern im Gleichklang mit anderen Ethnographinnen und Ethnographen, die sich mit der Schule und dem Schülerleben der Idee von Zinnecker folgend befassen (vgl. z.B. Breidenstein 2006; Kalthoff 1996; Kalthoff 1997).

Das verwendete Material stammt aus einer zweijährigen Begleitung eines Junglehrers in einer Primarschule in einem Ostschweizer Kanton. Ausgangspunkt für diese doch eher ungewohnte Kooperation zwischen einem ethnographisch arbeitenden Soziologen und einem Primarlehrer war eine wenig erspriessliche Geschichte. Bis Ende des ersten Schuljahres hatten bereits zwei erfahrene Lehrpersonen in der Klasse 2c unterrichtet. Sie waren mit den ihnen anvertrauten Kindern nicht zu Rande gekommen und hatten deshalb die Klasse verlassen. Die eine Lehrperson wurde frühpensioniert,

[1] Zu den Möglichkeiten und den Befremdungspotentialen der Ethnographie in der Schule vgl. Breidenstein in diesem Band.

die andere wechselte zu einer Stelle an einer anderen Primarschule. Im Schulhaus, in dem die Klasse unterrichtet wurde, bei den anderen Lehrpersonen und bei der Schulleitung galt die Klasse seit diesen beiden Abgängen als „schwierig," „schwer zu führen" und „unruhig." Dem Junglehrer, der direkt von seiner Seminarausbildung aus seine erste Stelle antrat, wurde diese Vorgeschichte bei seinem Anstellungsgespräch jedoch eher angedeutet, als vollständig mitgeteilt. Immerhin wurde ihm vermittelt, die Klasse sei „nicht einfach" und deshalb hätten die vorherigen Lehrkräfte die Stelle gewechselt. Worin dieses „nicht einfach" praktisch bestand wurde aber nicht genau spezifiziert. Um für seine bevorstehende pädagogische Aufgabe angesichts dieser Vorgeschichte nicht allein auf sich gestellt zu bleiben, zog der Lehrer den ihm persönlich bekannten Soziologen als eine Art Coach hinzu und bat ihn um Begleitung. Die Klasse umfasste in den zwei Jahren der Beobachtung zwischen 21 und 24 Schülerinnen und Schüler, Mädchen und Knaben etwa je hälftig. Etwas weniger als die Hälfte der Kinder stammten aus armen Migrationsfamilien und vier bis fünf Kinder der Klasse hatten ein so genanntes Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADSL), welches mit ärztlich verordnetem Ritalin behandelt wurde. In der ganzen Schulanlage „Sonnenacker" mit seinen 3 Gebäuden arbeiteten neun bis zehn Lehrpersonen, ein Hausmeister und unterrichteten und betreuten etwa 160 Kinder. Soweit in aller Kürze die leicht eruierbaren Eckwerte zum Feld, die für die lokalen Verhältnisse weder als auffällig noch als speziell zu bezeichnen sind.

Was ist hier eigentlich los?

Für den Ethnographen erwies sich das Feld, trotz seiner Kleinheit und prinzipiell guten Zugänglichkeit keineswegs als einfach fassbar und leicht verständlich. Als „Neuling" in der Klasse fiel es ihm zunächst schwer zu verstehen, was sich da alles auf welchen Ebenen abspielte und wie die Zusammenhänge gestaltet waren. Die Schulklasse als ein Beobachtungszusammenhang war zwar evident, die lokale Schulorganisation bekannt und dennoch stellte sich unweigerlich immer wieder die bekannte Goffman'sche Frage „Was ist hier eigentlich los? (Goffman 1977: 16). Dies gehört zwar zu den Routineerfahrungen einer jeden ethnographischen Forschungspraxis, insbesondere am Anfang der Feldphase, doch ist es immer wieder verblüffend festzustellen, wie lange sich einem nahe Liegendes und Offensichtliches verschliessen kann. Denn gleich vom ersten Tag an zeigte sich die Klasse als eine unruhige Ansammlung von Kindern, in der sehr schnell Streit ausbrechen konnte. Die kleinste Ungenauigkeit der Anweisung seitens der Lehrperson, eine leichte Unachtsamkeit bei der Vorgabe von Aufgaben, ein sich Hinwenden zu einzelnen Schülerinnen oder Schülern und insbesondere jede kurze Abwesenheit des Lehrers im Klassenzimmer führte

zu vielfältigen Ereignisreihen verketteter Interaktionen, die fast automatisch in Auseinandersetzungen bis hin zu leichten Formen körperlicher Gewalt wie boxen, anspucken und schubsen münden konnten. Den körperlichen Auseinandersetzungen, an denen sich die Mädchen genauso wie die Buben engagierten, gingen dabei oft kurze verbale Scharmützel voraus. Beinahe jeder Wechsel im Lernsetting, jede Verschiebung der Aufmerksamkeit des Lehrers von der ganzen Klasse weg und insbesondere Transfers z.B. vom Klassenzimmer zur Turnhalle erwiesen sich als Gefahrenquellen für die Möglichkeit des Auftauchens von Streitigkeiten. Mit anderen Worten: Sobald eine stabile soziale Situation in eine andere überführt werden sollte, wurde diese Chance von den Schülerinnen und Schüler sofort ergriffen und es begannen die irritierenden Streitereien. Doch nicht nur innerhalb des Klassenraums wurde gestritten, auch in der Garderobe, auf dem Schulweg und auf dem Pausenplatz zeigten sich die meisten Kinder der Klasse schnell einmal zum Streit bereit. Das praktische Problem des Lehrers im Klassenraum und darüber hinaus bestand, – vereinfacht formuliert , darin, überhaupt einmal einen Umgang der Kinder untereinander dergestalt einzurichten, der dieses schnell in Streit eskalierende Klima innerhalb der Klasse in Richtung Kooperation und Beruhigung verschieben sollte. Diese Strukturierung des pädagogischen Raums im Klassenzimmer und darüber hinaus als der gemeinsamen Herstellung einer sozialen Ordnung für das Lehren und Lernen erwies sich dabei als eine anspruchsvolle und oft mühsame, weil gelegentlich scheiternde und immer erneut zu erarbeitende Angelegenheit.

Die ethnosemantische Ordnung des Streitens

Um die beobachtbaren Streitereien genauer zu ergründen wurden mittels der Methode der ethnographischen Semantik (siehe dazu: Maeder und Brosziewski 1997: 335-362; Maeder 2003: 52-53) sprachlich verfügbare Begriffe des Streitens der Schülerinnen und Schüler in der Handlungspraxis beobachtet und in Feldnotizen inventarisiert. Die daraus erarbeiteten Kategorisierungen wurden dem Lehrer und den Schülerinnen und Schülern immer wieder zur Validierung als „native Begriffe“[2] vorgelegt und auf deren Anwendung hin thematisiert. Zunächst spielt es dabei in diesem Schritt keine Rolle, ob diese Begriffe auf Praktiken verweisen, die aus irgendeiner Perspektive problematisch sind. Dies deshalb, weil es darum geht die Binnenperspektiven und die Mitgliedschaftskategorien (Silverman 2001:139f) dieser Sozietät anhand der verwendeten Begrifflichkeit in der Beschreibung der Alltagsordnung zu erfassen. Die gemeinsame Sedimentierung von Praxiswissen – hier einer kleinen Subkultur einer Schulklasse – geschieht so

[2] Damit ist gemeint, dass die Begriffe den Schulkindern bekannt und vertraut sein mussten und dass sich damit referenzierte Handlungen beobachten lassen müssen.

gesehen in einer kontextualisierten und kontexualisierenden Handlungspraxis, die sich im primären Rahmen (Goffman 1977: 31-51) „Wir sind hier in der Schule“ abspielt. Dieser Rahmen vermittelt die Chancen und Beschränkungen für darin beobachtbare Ereignisketten, welche dann in der Form sekundärer Rahmen wie z.B. „jetzt haben wir Rechnen“ oder „nach der Pause gehen wir in die Turnhalle“ vom Lehrer vorgegeben und von den Schülerinnen und Schülern übernommen werden müssen. Innerhalb dieser Rahmen können die Schulkinder aber weitere, auch vom offiziellen Programm abweichende Unter- und Nebenrahmen wie z.B. Tauschen von Quartettkarten und all die kleinen Nebengeleise des Daseins im Schulzimmer einführen, oder aber mittels Modulationen der vorgegebenen Rahmen diese in Richtung Auseinandersetzung konterkarieren. Die Schulkinder und der Lehrer werden so als kompetent handelnde Mitglieder einer lokalen Alltagskultur gesehen, die über das nötige und praxisrelevante Routinewissen verfügen, um in ihrer sozialen Umwelt Schule tagtäglich bestehen zu können.

Die unter diesen Prämissen gewonnene, kleine kommunikative Gattung des Streitens mit ihrem Oberbegriff „Striite“ (= Streiten) umfasst ein mindestens fünfgliedriges Repertoire der von den Schülerinnen und Schülern in ihren alltäglichen Auseinandersetzungen gebrauchten Formen (in Klammer dialektale Ausdrücke):[3]

- dumm und unanständig reden („dumm schnorre und gruusig rede“)
- plagen und triezen („chögle“)
- Sachen nehmen („Züüg neh“)
- packen („packe“)
- schlagen („schlägere“)

Jeder dieser Begriffe lässt mit weitern zugehörigen nativen Unterkategorien weiter ausdifferenzieren. Zum Beispiel wird „packen“ mit an den Haaren ziehen, kratzen und beissen detailliert. „Schlagen“ seinerseits mit hauen, treten und stossen. Im Überblick entsteht so ein insgesamt mehr als vierzig Einträge umfassendes semantisches Feld, das die Beschreibungen des Streitens in dieser Schulklasse in ihrer eigenen Sprachlichkeit fasst und auf die gemeinsame Verfestigung und Ablagerung dieses Wissens durch seine praktische Anwendung verweist.

---

[3] Eine solche Rekonstruktion ist in aller Regel in mindestens dreierlei Hinsicht unvollständig. Erstens könnten bei noch längerer oder intensiverer Beobachtung noch weitere, subtilere Formen des Streitens gefunden werden, die in der lokalen Kultur noch nicht versprachlicht vorliegen. Zweitens können auch die Unterkategorien meistens noch erweitert und verfeinert werden. Und drittens könnten auch weitere semantische Relationen als die hier verwendete Inklusion eingeführt werden (vgl. dazu: Werner und Schoepfle 1986). Für den vorliegenden Zweck beschränke ich mich auf die in der Sprache verfügbaren, expliziten Ausdrücke und verfeinere das Repertoire des Streitens nur soweit, als dass es für den Gang des hier verfolgten Argumentes nötig ist.

Wir könnten nun, wie das (Krappmann und Oswald 1995: 123-137) vorgeschlagen haben, diese Umgangformen als „misslingende Aushandlungen" interpretieren. Doch damit wäre an dieser Stelle vorschnell dem pädagogisch-praktischen Blick das Feld geöffnet, der ja in der Tat das Streiten und die damit einhergehenden Handlungssequenzen kontrollieren, einschränken, kanalisieren und allenfalls unterbinden muss, um – wie bereits angeführt – ein in seinem Sinn erwünschtes Klassenklima als Lern- und Lehrordnung zu gewinnen. Dieses legitime und dem Lehrberuf gar mandatierte Anliegen wird hier nicht in Frage gestellt. Aber um diesen Imperativ mit pädagogischer Nachhaltigkeit zu rüsten, lohnt sich der Zwischenschritt einer mikrosoziologischen Analyse.[4]

Wir können dazu ein solches Repertoire des Streitens eben nicht nur als eine unerwünschte soziale Handlungsform lesen, sondern es auch als eine Mikroökologie des Kampfes um die Gewinnung und Sicherung der eigenen Identität der Schülerinnen und Schüler, wie auch des Lehrers interpretieren. Dies ist für alle Beteiligten ein ereignisreiches Spannungsfeld von komplexen Aushandlungen. Dabei geht es in dem hier registrierten semantischen Feld der Formen des Streitens um die eigene Reputation im sozialen Nahraum, die körperliche Integrität und den Schutz von Besitz-, Informations- und Gebrauchsterritorien (Goffman 1982: 54-96) innerhalb der Interaktionsordnung. In der *prinzipiellen Enge* des Klassenzimmers, der Turnhallengarderoben und des räumlich regulierten Schulhofes in der Pause liegt ein übergeordnetes strukturelles Element welches den Schulkindern eine Gelegenheitsstruktur für territoriale Konflikte geradezu anbietet oder auferlegt.[5] Die heikle Regelung von Nähe und Distanz findet demzufolge in einer voraussetzungsvollen räumlichen, zeitlichen und sozialen Verdichtung statt, der sich niemand entziehen kann und die vielfältige Möglichkeiten für Fehler in der Interaktionsordnung geradezu anbietet. Solche Fehler, auch Patzer und ungewollte kleine Abweichungen vom Erwarteten im Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander sind umso mehr zu erwarten, je näher sie sich an der Grenze des Übergangs von der primären zur sekundären Sozialisation befinden, d.h. je unerfahrener sie mit den Anforderungen an das soziale Handeln im Schulkontext sind. Oder andersherum formuliert: Je grösser die noch fehlenden Anteile des inkorporierten Wissens um die Schülerinnen- und Schülerrolle bei den Kindern sind, und je mehr der Leh-

[4] Hinzu kommt, dass das Streiten als eine soziale Form genauso zum kommunikativen Haushalt (Berger und Luckmann 1969: 36-48) gehört, wie z.B. eine Sympathieerklärung und dass aus der subjektiven Sicht des Gewinners eines Streites eine solche Interaktion nicht unbedingt als misslungen gesehen wird.

[5] Auch in architektonisch grosszügigen Schulanlagen bleibt die räumlich-territoriale Ordnung eng, denn das in der Schule immer wieder nötige Prinzip der seriellen Ordnung z.B. in Garderoben, beim Einstehen in die Zweierkolonne für die Überquerung einer gefährlichen Strasse auf dem Weg zur Turnhalle, das Einsammeln und Verteilen von Lernmaterial, die Aufrechterhaltung von Reihenfolgen bei Wortmeldungen usw. erzeugen eine soziale Verengung der Möglichkeiten der Interaktionsordnung.

rer noch nicht dem generalisierten Anderen entspricht, sondern irgendwo zwischen Eltern und dem den Kindern noch unbekannten pädagogischen Professionellen steht, desto grösser sind die Zonen in denen interaktive Rahmenfehler geschehen können und müssen. Rahmenirrtum, Rahmenstreit und Rahmenbruch stehen dabei als Streitauslöser zur Wahl.

Rahmenirrtum. Wenn ein Schüler einem anderen Schüler aus seinem Schreibzeug ohne zu fragen etwas wegnimmt (vgl. Sachen nehmen) und damit eine aggressive Gegenreaktion in der Form eines Stosses einfängt (vgl. schlagen), dann kann es durchaus sein, dass sich der Initiant dieser Interaktion im Rahmen geirrt hat und keineswegs einen Streit anzetteln wollte. Was auf den ersten Blick wie ein klarer Fall eines absichtlichen Eingriffs in ein Besitzterritoriums aussieht, entpuppt sich bei genauerem Hinsehen als eine fehlerhafte oder ungenaue Interpretation des Beziehungsrahmens. Was familiär zulässig ist, wie der gemeinsame Gebrauch von auf dem Tisch liegenden Sachen, unterliegt in der Schule einem anderen Rahmen. Solche kleinen, aber folgenreichen Rahmenirrtümer der Schulkinder untereinander lassen sich auf der Mikroebene insbesondere im Umgang mit Sachen konstant beobachten.

Rahmenstreit. Die Definition des in einer Interaktionsequenz gültigen Rahmens ist auch im Unterricht oft fragil. Wenn z.B. das Unterrichtssetting vom frontalen Unterricht des Lehrers vor der Klasse in ein anderes Arrangement überführt wird, dann kann regelmässig beobachtet werden, wie Schülerinnen und Schüler diesen Übergang „verpassen“ und in eine Art vorübergehende Leerstelle der Interaktionsordnung geraten. Sie sind dann gezwungen von Mitschülern zu erfragen oder ihnen abzuschauen, was denn jetzt allgemein erwartet wird. Nicht immer läuft diese Einholung in die Erwartungsstruktur des Unterrichts korrekt und konfliktfrei ab. Insbesondere dann, wenn jemand bereits früher im Ablauf schon einmal auffällig geworden ist, besteht das Risiko einer unfreundlichen Reaktion seitens der Mitschüler. „Also pass jetzt mal auf,“ „schon wieder Du!?“, „bist Du eigentlich behindert?“ sind noch vergleichsweise harmlose Rückholbemerkungen. Solche Hinweise können gelegentlich auch von einem Knuff oder Stoss begleitet sein, der nach einem Kontermanöver ruft und bereits ist der Boden für weitere streitförmige Austauschformen gelegt. In solchen Situationen fällt auf, dass die Kinder prinzipiell sehr darum bemüht sind die vom Lehrer gewünschte Arbeitsform einzunehmen und gleichzeitig den Erwartungsdruck an Klassenkameraden und –kameradinnen weitergeben. Aber in ihrem Engagement für die Aufrechterhaltung der situativen Ordnung durch Normalisierung finden sie nicht immer die passende Umgangsform und verstricken sich in Aushandlungen darüber, was jetzt wichtig ist: das zu tun, was verlangt ist oder seine Identität gegenüber den Gleichaltrigen zu verteidigen? Mithin entsteht eine kleine Auseinandersetzung darüber, welcher Rahmen gilt und wie man sich wieder in die erwünschte Schulzimmerordnung einbringen kann.

Rahmenbrüche sind zwar eher selten, aber auch solche lassen sich beobachten. Sie ereignen sich am ehesten in den pädagogisch unbeaufsichtigten Zwischenräumen des Schulgeschehens in der Pause oder beim Übergang von Schulzimmer in die Turnhalle usw. Während die einen Kinder den vom Lehrer gesetzten Anforderungen an das Handeln auch ohne seine Gegenwart längere Zeit folgen können, sind andere schnell hilflos und dann brechen die situativen Rahmen. Auf dem Pausenhof kann gut beobachtet werden, wie z.B. Spiel in Streit umbricht und es ernst wird. Dieser Übergang findet analog der von Geertz als „Deep Play" (1987) beschriebenen Struktur statt, in der äussere Einwirkungen Dritter zu einem vielschichtigen Prozess von Täuschungen führt, der auch von den darin Engagierten keinesfalls einfach zu durchschauen ist.

Schlussfolgerungen

Zusammengefasst können wir festhalten, dass sich in dieser kleinen sozialen Welt (Strauss 1984) der Klasse 2c Aushandlungsmuster um gültige Rahmen als geteilte Bedeutungssysteme in die Organisationskultur hinein verdichtet haben (Fine 1984) und diese recht häufig unerwünschte, konfliktive Formen angenommen haben. Diese Muster, die – wie argumentiert – auch aus guten Gründen zu Konflikten führen können, fordern die Lehrkraft in ihrer regulatorischen Fähigkeit zur Erzeugung und Durchsetzung von gültigen und zugelassenen Rahmen im Klassenraum heraus. Die pädagogisch sinnvolle Beeinflussung solcher Ereignisketten der Verbindung und Entflechtung von Interaktionssystemen als Rahmen ist nun keineswegs eine einfache Aufgabe, auch bei der in der Schule immer gegebenen Machtasymmetrie zwischen Lehrer und Schüler nicht. Wie der amerikanische Berufssoziologe Everett C. Hughes bemerkt hat (Fine 1994: 267) ist die Herstellung guter, schöner Dinge eben selber meistens nichts Schönes. Die Wirklichkeit eines Operationssaales, einer Restaurantküche, eines Gerichts oder einer Wursterei entspricht deshalb oft nicht den allgemeinen Vorstellungen darüber. Es braucht jedenfalls einen starken Magen, um die genaue Produktion schöner und guter Dinge zu verfolgen. Dies gilt auch für die Schule und die Herstellung einer produktiven und konstruktiven Lernkultur und daran waren die Vorgänger des Lehrers in der Klasse 2c gescheitert. Unser Lehrer dagegen hatte mit dem rekonstruierten Lexikon des Streitens und seiner theoretischen Einbettung in Aushandlungsordnung und Rahmentheorie Mittel in der Hand, die es ihm nach und nach erlaubten über kleine Ritualisierungen der Übergänge von sozialen Settings und mit einer systematischen Thematisierung des Unerwünschten in der Klasse im Sinn einer Selbstreflexion, das Stigma von der „schwierigen Klasse" langsam, aber sicher und geplant aufzulösen.

Literatur

Berger, Peter L. und Thomas Luckmann. 1969. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer.

Breidenstein, Georg. 2006. *Teilnahme am Unterricht : ethnographische Studien zum Schülerjob,* Georg. Wiesbaden: VS, Verlag. für Sozialwissenschaften.

Fine, Gary A. 1984. "Negotiated Orders and Organizational Cultures." *Annual Review of Sociology* 10:239-262.

Fine, Gary A. 1994. "Ten Lies of Ethnography. Moral Dilemmas of Field Research." *Journal of Contemporary Ethnography* 22:267-294.

Geertz, Clifford. 1987. ""Deep Play": Bemerkungen zum balinesischen Hahnenkampf." S. 202-260 in *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme,* Hrsg. Clifford Geertz. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gieseke, Hermann. 2004. "Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft?" *Neue Sammlung* Heft 2:151-165.

Goffman, Erving. 1977. *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung*. Frankfurt: Suhrkamp.

Goffman, Erving. 1982. "Die Territorien des Selbst." S. 54-96 in *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hirschauer, Stefan und Klaus Amann. 1997. "Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie." Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kalthoff, Herbert. 1996. "Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis." *Zeitschrift für Soziologie* 25:106-124.

Kelle, Helga. 1997. ""Wir und die anderen". Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder." S. 138-167 in *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie,* Hrsg. Stefan Hirschauer und Klaus Amann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Krappmann, Lothar and Heinz Oswald. 1995. *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen,* Hrsg. Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Maeder, Christoph. 2003. "Ethnografische Semantik." S. 52-53 in *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung,* Hrsg. Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser. Opladen: Leske + Budrich.

Maeder, Christoph und Achim Brosziewski. 1997. "Ethnographische Semantik: Ein Weg zum Verstehen von Zugehörigkeit." S. 335-362 in *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik,* Hrsg. Ronald Hitzler und Anne Honer. Opladen: Leske + Budrich.

Silverman, David. 2001. *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London Thousand Oaks New Dehli: Sage.

Strauss, Anselm L. 1984. "Social worlds and their segmentation processes." *Studies in Symbolic Interaction* 5:123-139.

Werner, Oswald und Mark G. Schoepfle. 1986. *Systematic Fieldwork. Foundations of Ethnography and Interviewing*. Newbury ParkLondonNew Dehli: Sage.

Zinnecker, Jürgen. 1995. "Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer." S. 21-38 in *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung,* Hrsg. Imbke Behnken und Olga Jaumann. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Autorenangabe

Christoph Maeder ist Professor und Leiter Forschung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau. Er ist Präsident der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie und Mitglied des Vorstandes des Research Network „Qualitative Methods“ der European Sociological Association ESA.