

Kindheit als Risiko und Chance

RESEARCH

Miriam Böttner

Doing Junior Uni

Evidente und heimliche
Ordnung einer Kinderuniversität



Springer VS

Kindheit als Risiko und Chance

Reihe herausgegeben von

D. Bühler-Niederberger, Wuppertal, Deutschland

Kindheit ist in den letzten Jahren verstärkt ins Zentrum öffentlicher und fachlicher Diskussionen gerückt: Mangellagen, Verwerfungen und Exklusion, die diese Lebensphase betreffen, sind nicht mehr zu übersehen. Umgekehrt wachsen aber auch Kulturangebote, ein Markt von Lern- und Vergnügungsmöglichkeiten sowie materielle und emotionale Investitionen der Eltern – für das Glück und die Zukunft der Kinder. Kindheiten werden vielfältiger und ungleicher. Vor diesem Hintergrund thematisiert die Reihe einerseits, was „normale Kindheit“ bedeutet, so wie sie Experten definieren und wie sie Sozialpolitik zu garantieren versucht, und andererseits die große Variation realer Kindheiten. In die Analyse sollen auch die Stimmen der Kinder, ihre Einschätzungen und Ansprüche, die in Surveys und Ethnographien ermittelt werden, eingehen. Die Reihe umfasst das Programm einer Soziologie der Kindheit, zu dessen Einlösung aber auch andere Disziplinen beitragen, wie Literatur- und Medienwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Ökonomie und Entwicklungspsychologie.

Reihe herausgegeben von

Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger
Bergische Universität Wuppertal

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/12677>

Miriam Böttner

Doing Junior Uni

Evidente und heimliche Ordnung
einer Kinderuniversität

Miriam Böttner
Soziologie der Familie, der Jugend
und der Erziehung
Bergische Universität Wuppertal
Wuppertal, Deutschland

Dissertation Bergische Universität Wuppertal, 2017

Kindheit als Risiko und Chance

ISBN 978-3-658-22152-2

ISBN 978-3-658-22153-9 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-22153-9>

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

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

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Danksagung

Soziologische Neugierde brachte mir 2008 eine erste Hilfskraftstelle bei Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger ein, wo ich fortan Forschungsluft schnuppern durfte. Ein Bild meiner beruflichen oder gar akademischen Zukunft zeichnete sich bis dato noch nicht ab, der Studienabschluss lag noch fern und Worte wie „Promotion“ waren weder Teil meines aktiven Wortschatzes noch Perspektive. Erst meine Doktormutter Doris Bühler-Niederberger hat mich im Rahmen meiner ersten Anstellung 2011 als Projektmitarbeiterin an den Gedanken der Promotion herangeführt. Ihr Vertrauen in meine Arbeit und ihre Zuversicht haben mir eine Promotion auch in meinen eigenen Möglichkeitshorizont gerückt. Der fachlich inspirierende Austausch und ihre Förderung meiner Teilnahme an nationalen wie internationalen Fachtagungen haben mein akademisches Selbstvertrauen nachhaltig gestärkt. Eine Haltung, die sie bis zum Abschluss der Promotion aufrechterhalten hat und für die ich ihr ganz besonders dankbar bin.

Mit der Projektarbeit an ihrem Lehrstuhl sollte eine unglaublich interessante und lehrreiche Zeit anbrechen, die den Grundstein für diese Dissertation legte. Für diese tolle Möglichkeit möchte ich den Projektverantwortlichen Doris Bühler-Niederberger, Cornelia Gräsel und Alexandra König danken. Ich danke für das entgegengebrachte Vertrauen, die tolle und kollegiale Zusammenarbeit im ganzen Team und die Möglichkeit, die Promotion in einem guten und sicheren Anstellungsverhältnis absolvieren zu können. Die technisch aufwändig zu gewinnenden Videodaten hätten ohne den Projekthintergrund kaum in diesem Umfang erhoben und ausgewertet werden können. Hier möchte ich vor allem Alexandra König dankend erwähnen, die mich stets kompetent und pragmatisch durch den Datenschwung begleitet hat. Auch die guten Kontakte und das Vertrauen, das Cornelia Gräsel zur Junior Uni hat aufbauen können, haben meinem Vorhaben den Weg geebnet. Auch hierfür herzlichen Dank!

Nicht nur als fachliche Kollegin, sondern vor allem als Freundin hat Aytüre Türkyilmaz mich Tag für Tag auf dem herausfordernden Weg dieser Dissertation begleitet. Als engagierte Projektmitarbeiterin in der Unterstützung aller Projektaufgaben, der Datenerhebung und an so manch einem Abend auf, vor oder bald unter dem Sofa war sie Stütze und Motivation. Diese Aufgabe mit ihr gemeinsam zu unser beider Erfolg zu meistern war mir eine Riesensfreude! Danke Dr. Aytüre!

Dem Kreis der Kolleginnen und Kollegen an der Bergischen Universität bin ich für den lebhaften fachlichen Austausch und die langjährige freundschaftliche Zusammenarbeit zu Dank verpflichtet: Lars Alberth, Steffen Eisen-
traut, Alexandra König, Jessica Schwittek und Aytüre Türkyilmaz. Jens Niedenhoff danke ich für den grafischen Support und wende mich zugleich an all die engagierten Hilfskräfte die uns wertvolle Unterstützung leisteten. Christian Schoppe danke ich für das sorgfältige Lektorat und das fachlich-
freundschaftliche Coaching bei der Fertigstellung der Dissertation. Britta Göhrisch-Radmacher danke ich für die tolle Betreuung seitens des VS-Verlags.

Ein ebenfalls großer Dank geht an die Junior Uni, hier insbesondere an Ina Krumsiek und Ariane Staab, die uns in unserem Projektvorhaben vertrauensvoll unterstützt haben und ohne deren Engagement diese Arbeit nicht hätte entstehen können. Hier danke ich auch für den Mut, ein so junges Projekt einem kritisch soziologischen Blick zu öffnen und Erträge daraus für sich abzuleiten. Auch danke ich den Kindern und deren Eltern sowie den Dozierenden, die in die Videostudien eingewilligt haben und damit ihre Bereitschaft signalisierten, Kooperationen zwischen der Bergischen Universität und der Junior Uni Vertrauen zu schenken und sie zu fördern. Wir wurden als Forscherteam stets herzlich willkommen geheißen.

Mein ganz persönlicher Dank gilt meiner Familie und meinen Freunden, die mich stets liebevoll unterstützt und geerdet haben, wenn der ‚Diss-Berg‘ drohte, mir über den Kopf zu wachsen. Benedikt Diederichs danke ich ganz besonders für den Rückhalt und seine Gelassenheit in aufgewühlten Zeiten.

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung und Erkenntnisinteresse	1
2	Perspektiven auf institutionalisierte Bildungsarrangements und deren Ordnungen	7
2.1	Kinder in Schule	7
2.2	Bestehende Ordnungsverhältnisse – Kinder vis à vis einer Ordnung.....	10
2.2.1	Kindheit als ‚freie‘ und ‚kreative‘ Kinderkultur.....	10
2.2.2	Ko-Konstruktion und kompetente Bewältigung schulischer Ordnung.....	11
2.2.3	Generationale Ordnung als ‚zwingende‘ Ordnung der Erwachsenen.....	14
2.3	Zusammenfassung: Schulethnographien und Ordnungsvorstellungen.....	16
2.4	Ordnung als Untersuchungsgegenstand: Forschungsprogramme der Ethnomethodologie und Konversationsanalyse.....	18
2.4.1	Geordnete Dialoge.....	18
2.4.2	Funktionale Ordnungsbeiträge	19
2.4.3	Kontingente Ordnung	20
2.5	Zusammenfassung: Ethnomethodologische Perspektive und Ordnungsdimensionen.....	21
2.6	Eine erweiterte Interaktionsperspektive – Körper, Raum und Dinge	22
2.7	Verortung der eigenen Position	23
3	Schulische Ordnung, generationale Ordnung, generationales Ordnen – eine theoretische Hinführung.....	27
3.1	Ordnungsprozesse – ein ‚Interplay‘ zwischen Handeln und Struktur.....	31
3.2	Kompetente Akteure.....	33

3.3	Sinn und Selbst	35
3.4	Eintreten in die Situation	36
3.5	Zusammenfassung: Sozialisation als generationales Ordnen	37
4	Datengrundlage und Feldzugang – videobasierte Kursbeobachtung ausgewählter Junior Uni Kurse.....	39
4.1	Die Potentiale der Videographie in der Untersuchung sozialer Ordnungsprozesse.....	39
4.2	Die Videostudie als Teil des SELBST-Projekts	39
4.3	Videographie	40
4.4	Die explorative Feldphase	42
4.5	Der Aufzeichnungsprozess	44
4.6	Die Videointeraktionsanalyse.....	46
4.7	Die Ergebnisdarstellung	50
4.8	Vorbemerkungen zum Feld	52
5	Die Junior Uni im Spiegel ihrer Selbstdarstellung.....	55
5.1	Die Institution als „Leuchtturmprojekt“ – Einmalig und innovativ	55
5.2	Das Kind der Junior Uni – Kompetent und wissbegierig, einzigartig und gleichwertig	58
5.3	Die Region – Ein „Return on Investments“	59
5.4	Zusammenschau: Selbstinszenierung der Junior Uni	60
6	Die Junior Uni als Ort	63
6.1	Zunächst ein Provisorium.....	63
6.2	Umzug in ein eigenes Gebäude – Ein ‚Doing Junior Uni‘ via Architektur.....	64
6.3	Zusammenschau: Neue Räume, neue Ordnung?	65
7	Die Kurse – Eine Aufstellung	67
7.1	Die Obersegmente der Analyseeinheit ‚Erste Kurssitzung‘	68
8	Räumliche Verhältnisse	71
8.1	Das Setting – ‚Spacing‘	72

8.1.1	Kursbeispiel „Innovation im Häuserbau“	72
8.1.2	Kursbeispiel „Fossilien – im Reich der Urzeit“	74
8.2	Zusammenschau: Spacing	76
8.3	Bewegung und Ausrichtung im Raum – ‚Syntheseleistungen‘	78
8.3.1	Jeder auf seiner Position.....	78
8.3.2	Dynamische Raumkonstitution	83
8.4	Zwischenfazit: Handlungsdimensionen entlang der räumlichen Verhältnisse	87
8.5	Nutzen aus seiner zugewiesenen Position ziehen	89
8.6	Verweigerung der zugewiesenen Position – eigene Platzierungsansprüche	91
8.7	Unsicherheiten in der Platzwahl – Gaststatus in der Junior Uni.....	94
8.8	Zusammenschau: Syntheseleistungen.....	97
9	Sich vorstellen, Anwesenheit prüfen und Regeln klären	101
9.1	„Erstmal das Offizielle“ – ein formaler Auftakt im Kursbeispiel „Häuserbau“	101
9.2	„Wir sind ja hier an der Uni sozusagen“ – Die Junior Uni Regeln	108
9.3	„Ich bin die Michaela“ und wer seid ihr? – Das Kennenlernen im Kursbeispiel „Urzeit“	109
9.4	Zwischenfazit: Selbstpräsentation, Institutionsrepräsentation und Adressierung.....	112
9.5	Selbstverortung als Musterschülerin – Johanna räumt auf	115
9.6	Der Dozent als Helfer – ein dichtes Betreuungsverhältnis	124
9.7	Die ‚Forscherpraktikanten‘ – allgemeine ‚Forscherregeln‘	125
9.8	Zusammenschau: Das gemeinsame Bemühen um einen geordneten Auftakt	128
10	„Richtig anfangen“ – Eintreten in den Dialog um Wissensbestände.....	131
10.1	Gesprächsstrukturen	131
10.1.1	Zentrierte Gespräche – das Kursbeispiel „Häuserbau“.....	131
10.1.2	Mehrdimensionale Gespräche – das Kursbeispiel „Urzeit“	135
10.2	Zusammenschau Gesprächsstruktur	137

10.3	Gesprächs- und Wissensordnungen	138
10.3.1	Beamergestützte Frage-Antwort-Sequenz – Quizfragen im Kursbeispiel „Häuserbau“	139
10.3.2	„Wir hier in unserem Kurs machen das so“– Agenda Setting im Kursbeispiel „Häuserbau“	143
10.3.3	Offene Wissensbestände – Rätselfragen im Kursbeispiel „Urzeit“	148
10.3.4	Die gemeinsame Entwicklung einer Geschichte im Kursbeispiel „Urzeit“	152
10.4	Zwischenfazit: Gesprächs- und Wissensordnungen	156
10.5	„Frage-Hilfestellung-Rückmeldung-Bewertung“ im Beispiel „Rasend schnell“	158
10.6	Die Gesprächsapparatur ‚Unterricht‘ im Beispiel „Optische Täuschungen“	161
10.7	Eine theoretische Einführung im Beispiel „Faszination Feuer“	168
10.8	Zusammenschau: Gesprächs- und Wissensordnungen	169
11	Wissen sichtbar und erfahrbar machen – Experimentieren, Bauen, Versuchsanordnungen	175
11.1	Das Vorführexperiment	176
11.2	Bauen in Kleingruppen	178
11.3	Eigene Versuchsdurchführung unter Anleitung.....	180
11.4	Das eigenständige Forschungsexperiment.....	183
11.5	Zusammenschau: Von einem „darf ich“ hin zu einem „ich brauche noch“	185
12	Exkurs – Ein Blick über die erste Kurssitzung hinaus	189
13	Schlussbetrachtungen	193
13.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	194
13.2	Varianten generationaler Arrangements	203
	Literaturverzeichnis	209
	Anhang	219

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Der Forschungszeitraum und -prozess: Feldtermine, Aufzeichnungen und Auswertungen	42
Abbildung 2:	Das Sample: Aufgezeichnete Kurseinheiten der Junior Uni	45
Abbildung 3:	Laufendes Kursangebot im Jahr 2016 nach Fachbereichen..	52
Abbildung 4:	Laufendes Kursangebot im Jahr 2016 Altersgruppen	53
Abbildung 5:	Schematische Darstellung der Obersegmente der zentralen Analyseeinheit.....	70
Abbildung 6:	Tischanordnung und Kameraperspektiven Kurs „Häuserbau“	74
Abbildung 7:	Einblicke in den Kurs „Urzeit“ vor dem Eintreffen der Akteure (FU_1_2_1: 00:04m).....	75
Abbildung 8:	Tischanordnung und Kameraperspektiven Kurs „Urzeit.....	75
Abbildung 9:	Körperliche Ausrichtungen in der ‚organisatorischen Eingangsphase‘ (IH_1_2_1: 00:02 – 18:08m).....	79
Abbildung 10:	Verteidigung des Dozentenraums (IH_1_2_1: 22:23 - 22:28m).....	80
Abbildung 11:	Mädchen (vorne links) nehmen ihren Platz nicht ein (IH_1_2_1: 02:21m.....	82
Abbildung 12:	Körperliche Ausrichtung in der organisatorischen Eingangsphase im Beispiel „Urzeit“ (FU_1_2_3: 1:13 – 05:35m).....	83
Abbildung 13:	Dozentin bewegt sich durch den Raum (FU_1_2_3: 03:36m).....	84
Abbildung 14:	Das Aufnahmegerät im Kurs „Urzeit“ (FU_1_2_3: 02:23 – 02:53m).....	86
Abbildung 15:	Flexible Sitzpositionen (FU_1_2_3: 04:44m).....	87
Abbildung 16:	Ausrichtungen der Körper in der ‚organisatorischen Eingangsphase‘ im Kurs „Rasend schnell und hoch hinaus“ (RH_1_2_1/ 00:32-08:00m).....	90
Abbildung 17:	Körperliche Ausrichtung in der ‚organisatorischen Eingangsphase‘ im Beispiel „Optische Täuschungen“ (OT_1_1_4: 01:30 – 12:29m).....	92

Abbildung 18:	Eigene Positionierungsansprüche – Tomme sitzt lieber (OT_1_1_4: 06:33m).....	93
Abbildung 19:	Körperliche Ausrichtung in der ‚organisatorischen Eingangsphase‘ im Beispiel ‚Faszination Feuer‘ (FF_1_1_4: 10:38 – 30:51m).....	94
Abbildung 20:	Unsicherheiten bei der Platzwahl (FF_1_2_1: 13:26m).....	95
Abbildung 21:	Abwarten der ‚Eröffnung‘ (FF_1_2_1: 13:35m).....	96
Abbildung 22:	Leon (vorne links) zeigt Unbehagen und wendet sich in seiner Vorstellung von der Gruppe ab und ausschließlich dem Dozenten zu (IH_1_2_1: 06:13m).....	104
Abbildung 23:	„Jungs gegen die Mädels! Yeah, bääm!“ (FU_1_2_3:01:57m).....	110
Abbildung 24:	Johanna steht parat (OT_1_1_4: 00:09m).....	116
Abbildung 25:	Der vielsagende Blick in die Kamera (OT_1_1_4: 00:58m).....	116
Abbildung 26:	Alle melden sich, auch die Dozentin (OT_1_1_4: 01:37m).....	117
Abbildung 27:	Benjamin meldet sich „Wie ein Schulkind“ (OT_1_1_4: 02:08m).....	117
Abbildung 28:	Dozentin: „Da waren wir beide noch klein, oder?“ (OT_1_1_4: 05:02m).....	121
Abbildung 29:	Asli legt ihren Zettel ‚ordnungsgemäß‘ zu den anderen (OT_1_1_5: 02:11m).....	122
Abbildung 30:	„Samma!“ Empörung der Dozentin – ein Missverständnis. (OT_1_1_5 02:43m).....	123
Abbildung 31:	Verteilung der Redebeiträge und deren Ausrichtungen im Beispiel ‚Häuserbau‘ (IH_1_2_1: 18:20-28:20m).....	132
Abbildung 32:	Durchgängige Ausrichtung nach vorne IH_1_2_1: 19:26..	133
Abbildung 33:	Ablfolge der Beiträge und Sprecherwechsel im Kurs ‚Häuserbau‘ (IH_1_2_1: 18:20-28:20m).....	134
Abbildung 34:	Verteilung der Redebeiträge und deren Ausrichtungen im Beispiel ‚Urzeit‘ (FU_1_2_3: 05:40-15:40m).....	135
Abbildung 35:	Analyseskizze Ablauf der Beiträge – Komplexität im Beispiel ‚Urzeit‘ (FU_1_2_3:05:40-08:00m).....	137
Abbildung 36:	Beamergestützte Zentrierung der Interaktion im Kurs ‚Häuserbau‘ (IH_1_2_1: 24:04-24:33m).....	140
Abbildung 37:	Ermüdungserscheinungen im Kurs ‚Häuserbau‘	146
Abbildung 38:	Auflösen der zentrierten Interaktion im Kurs ‚Häuserbau‘ über ‚Albernheiten‘ (IH_1_2_1: 57:40m).....	147
Abbildung 39:	Ein kritisches Gegenüber „Ehrlich? Das is wohl ‘n Scherz, oder?!“ (FU_1_2_3: 08:27m).....	150

Abbildung 40:	„Wir bauen das Skelett einfach nach! Einfach nachbauen“. (FU_1_2_4: 03:24m).....	152
Abbildung 41:	Eine spannende Geschichte – fokussierte Studierende (FU_1_1_1: 10:16m).....	153
Abbildung 42:	Noel: „Boah, ist das ein Hammerteil! So’n Teil wünsch ich mir mal!“ (FU_1_1_1: 19:04m)	154
Abbildung 43:	Das ‚Klassengespräch‘ (OT_1_1_5: 7:49m)	162
Abbildung 44:	Alle Augen auf Tomme (OT_1_1_5: 07:45m).....	164
Abbildung 45:	Unter dem strengen Blick der Studierenden (OT_1_1_5: 12:13m)	166
Abbildung 46:	Frage-Antwort Sequenz an der „Tafel“ (FF_1_1_1: 35:32m)	169
Abbildung 47:	Versuch unter Anleitung (FF_1_1_2: 25:03m)	183
Abbildung 48:	Raumdynamik beim Experimentieren (FU_2_2_6: 41:47m)	184



1 Einführung und Erkenntnisinteresse

„[...] [D]ie vielen Aktiven der Junior Uni Wuppertal „durchkreuzen“ den in vielen Köpfen vorherrschenden klassischen Bildungsweg – und das ist gut so: Sie bilden schon Vierjährige, sind aber kein Kindergarten. Sie bieten Kurse für Tausende von Schülerinnen und Schüler, sind aber keine riesige Schule. Sie vermitteln Wissenschaft, sind aber keine Hochschule. Sie unterrichten praktisch und anwendungsbezogen, sind aber kein Berufskolleg oder Ausbildungsbetrieb. Also: kein Kindergarten, keine Uni, kein Ausbilder. Aber doch ein großartiger Bildungsort.“ (Jakim Essen, persönlicher Referent der Ministerin Sylvia Löhrmann, Grußwort zur ersten Bildungskonferenz der Junior Uni 2016)

Es herrscht Aufbruchsstimmung im Audimax der Junior Uni. Anlässlich der von ihr ausgerichteten Bildungskonferenz versammeln sich zahlreich geladene Gäste zum gemeinsamen Austausch. Lokalpolitiker, Initiatoren, Wissenschaftler, Rektoren, Vorstandsmitglieder großer Unternehmen, Stiftungsvorsitzende, Förderer, Mitarbeiter und Interessierte lauschen gespannt den Eröffnungsbeiträgen der Tagung.¹ Es wird vom „Forscherleuchtturm“, dem „Pilot-Projekt“ und von „Modellcharakter“ gesprochen. In den Beiträgen der Redner wird immer wieder eines deutlich: Hier entsteht etwas Neues, vielleicht auch etwas Gewagtes, vor allem aber etwas sehr Erfolgreiches. Von der Gründung der Junior Uni 2008 an, wird der öffentliche Auftritt der Institution von der Ankündigung begleitet, Lernen neu gestalten zu wollen.

Bereits im Namen der Institution, der „Junior Uni“, kündigt sich in gewisser Weise ein neuer Entwurf an. Versucht man sich anhand der Begrifflichkeiten anzunähern, um herauszufinden, welche Art von Veranstaltung und Institution sich hinter dem Namen verbergen, muss man sich zunächst einer Irritation stellen. Denn wie passen Junior und Universität zusammen? Der Begriff des Juniors hat eine Notion von ‚schon drin‘ aber ‚noch nicht richtig etabliert‘ sein und ist uns beispielsweise geläufig in Formulierungen wie Junior Chef, Junior Professor, oder Junior Manager. Sie alle haben gemeinsam, dass sie eine hie-

¹ In der vorliegenden Arbeit wird der besseren Lesbarkeit halber das generische Maskulinum verwendet, dabei sind grundsätzlich beide Geschlechter gemeint. Im Rahmen der Interaktionsanalysen werden die jeweiligen Dozenten und Dozentinnen entsprechend ihrer Geschlechtszugehörigkeit bezeichnet und von Dozierenden für den allgemeinen Bezug auf die Gruppe der Dozierenden gesprochen. Entsprechendes gilt für Student, Studentin und Studierende.

rarchische Unterstellung ausdrücken, die auf einen zugeschriebenen Erfahrungsmangel im beruflichen Feld, vor allem aber auf eine altersspezifische Ordnung verweist. Es gilt also, dass nicht allein der unerfahrenere Einsteiger der Junior ist – denn wahrscheinlich würde ein Neueinsteiger höheren Alters in ein Berufsfeld, trotz seines Neueinstieges nicht mit dem Zusatz Junior betitelt. Auch trägt der Begriff den Gedanken der Entwicklung in sich, denn Junior bleibt man nicht. Mit wachsender Erfahrung und zunehmendem Alter verlässt man das Junior-Stadium und ‚fasst Fuß‘ im Unternehmen. Der Begriff der Universität verweist auf einen gehobenen Bildungsbereich, der bislang ausschließlich Erwachsenen vorbehalten ist, die nach einer ‚Reifeprüfung‘, dem Abitur, Zugang zu einem berufsqualifizierenden Studium erhalten. Studenten kommen mit Vorkenntnissen und einem Studieninteresse an die Universität, um ihre Kenntnisse in einem Bildungsgang ihrer Wahl zu erweitern, zu fundieren und am Ende zertifizieren zu lassen. Es ist der akademische und zugleich höchste Ausbildungsweg, der in unserer Gesellschaft den Zugang zu statushohen Positionen ermöglicht. Mit dem Begriff der Junior Uni und ebenso mit dem der Kinder Uni² wird zusammengeführt, was bislang in unserer Gesellschaft eigentlich nicht so recht zusammen passt: Kinder ab vier Jahren in einer Universität, mit dem Zusatz ‚Junior‘, der aus einer Art Entwicklungsperspektive auf den Berufseinstieg verweist.

Irritation ruft die Zusammenstellung der Begriffe auf, weil sie ein zentrales Element gesellschaftlicher Ordnung konterkariert: das Alter. Ähnliche Verwirrung könnte man beispielsweise mit einer ‚Seniorkrippe‘ für Erwachsene stiften. Auch hier würde eine Altersordnung durcheinandergebracht, die neben weiteren Ordnungskategorien wie etwa der Geschlechterordnung unserer Gesellschaft als sichtbares und einleuchtendes Element sozialer Ordnung zur Verfügung steht und mit einer Zuschreibung von Qualitäten, Aufgaben und Rechten einhergeht. In dieser kleinen Ausgangsirritation, die eine gewisse Spannung entlang einer generationalen Achse erkennbar werden lässt, begründet sich das kindheitssoziologische Interesse, das sich mit der Untersuchung der Junior Uni verbindet: Die Junior Uni interessiert im Kern, weil mit dem angekündigten Neuentwurf der Institution eine Ordnung zur Disposition gestellt wird. Aus soziologischer Sichtweise verbindet sich mit der Ankündigung, Lernen hier in ein anderes generationales Arrangement zu verlegen, also Lernen auf „Augenhöhe und ohne Notendruck“ ermöglichen zu wollen, ein großer Anspruch. Um es ein wenig zu überzeichnen, könnte man fast von einem revolutionären Vorhaben sprechen, wenn wir uns vor Augen halten, dass die Soziologie vor allem

² Die Junior Uni ließe sich auch als „Nachwuchsinstitution“ stärker in Bezug auf die Universität fassen und als kleine Hochschulvariante verstehen, die zusätzliche Titulierung Kinderuni legt aber eine Interpretation nahe, die das Kind als den Junior verstehen lässt.

einen Befund kontinuierlich hervorbringt: Die Stabilität sozialer Ordnungen. Gerade grundlegende Ordnungskategorien wie das Geschlecht oder das Alter, werden in unserem täglichen Miteinander beständig konstruiert und rekonstruiert. Sie stehen uns als ordnungsstiftende Elemente zur Verfügung und kennzeichnen basale Ordnungslinien unserer Gesellschaft. Veränderungen dieser Gefüge anzustoßen, bedeutet Kernelemente gesellschaftlicher Ordnung verändern zu wollen. Dies wirft Fragen nach der Umsetzung solcher Vorhaben auf. Folglich soll es nicht etwa darum gehen einen bildungswissenschaftlichen Beitrag zu leisten und zu untersuchen, was ein solches Vorhaben für die Bildungslandschaft bedeutet oder Fragen nach gutem und schlechtem Lernen aufzuwerfen, sondern darum wie Gesellschaft entlang kategorialer Zugehörigkeiten geordnet wird.

Organisiertes Lernen findet in unserer Gesellschaft in spezifischen Ordnungsarrangements statt, die weit mehr regeln als nur den Erwerb bestimmter intellektueller Fähigkeiten. Dies gilt in besonderer Weise für das organisierte Lernen von Kindern. Mit ihnen vermag man scheinbar jegliche Ordnung herzustellen. Vom Sitzen auf dem Boden bis zum Sitzen im Stuhlkreis, vom unisono Reden bis zum schweigend in der Ecke stehen. Alleine wegen des Machtgefälles zwischen Kindern und Erwachsenen scheinen hier mehr und ausgefallener ‚Ordnungszumutungen‘ möglich. Spezifisch gestaltete Bildungsprogramme sind dabei immer auch Ausdruck gesellschaftlicher Formungsbemühungen und geben Auskunft über gegenwärtige Ordnungsvorstellungen. Aus kindheitssoziologischer Perspektive hat Bühler-Niederberger (2011) aufgezeigt, wie wandelnde gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen und damit einhergehend Anforderungen an Individuen und Ordnungen des Lernens ineinandergreifen (vgl. ebd. S. 87ff). Sichtbar wird anhand ihrer Ausführungen, wie mit dem Zugriff auf die Lebensphase Kindheit, etwa durch institutionelle Verortung, stets auch gesellschaftliche Ordnungsprozesse einhergehen. Die Junior Uni, eine Kinderuniversität, entspricht mit ihrem Programm den Selbstidealen unserer modernen Gesellschaft in der zunehmenden Individualität, Selbstmanagement und Selbstengagement gefordert werden (vgl. Bühler-Niederberger 2011, S.218f). Die Frage, welche konkreten Vorstellungen von Kindern und Kindheit, von Lernen und Lernarrangements in das Programm der Junior Uni eingelassen sind, wird den ersten Teil der empirischen Untersuchung ausmachen. Es geht darum diese Ankündigung oder dieses Versprechen, dass die Junior Uni fast schon wie eine Art Aura umgibt, genauer zu untersuchen. Worauf zielt das Programm der Junior Uni ab? Worin begründet sich der ‚Neuentwurf‘ und worin unterscheidet er sich allenfalls von vorherigen? Die Erörterung dieser Fragen führt zum Kern der Studie.

Hauptanliegen der Untersuchung ist die Rekonstruktion der Interaktionsordnungen in den einzelnen Kurseinheiten. Bearbeitet wird die Frage, welche Ordnung(en) sich zwischen den Akteuren im Rahmen der Kursarrangements der Junior Uni herstellen und wie diese sich in ihrer Vollzugswirklichkeit beobachten und beschreiben lassen. Der explorative Charakter der Erkundung dieser außerschulischen Bildungseinrichtung und der hier stattfindenden Ordnungsprozesse, lässt sich mit einer klassischen Frage ethnographischer Forschung ausdrücken: „What the hell is going on here?“ (vgl. Geertz et al. 1983). Insbesondere in Anbetracht des Programms der Institution und der Frage nach Ordnungsprozessen entlang alterskategorialer Zugehörigkeiten, interessiert ob in der interaktiven Ausgestaltung der Kurse eine Ordnung in Frage gestellt wird und wenn ja welche? Diese Frage wird nicht zuletzt als spannend erachtet, weil der Entwurf, den die Junior Uni präsentiert, von Erwachsenen gezeichnet wird.

Auf der Ebene der Interaktionen wird nun auch das Kind selbst zum beteiligten Akteur des Ordnungsgeschehens. Wie wird das Arrangement von Kindern und Erwachsenen in den Interaktionen bearbeitet und zugeschnitten? Welche Positionen räumen sich Kinder und Erwachsene gegenseitig ein und inwiefern beruhen die jeweilig zugeschriebenen Rechte und Pflichten auf einem Machtgefälle? An welchen subjektiven und institutionalisierten Wissensbeständen orientieren sich die Akteure dabei erkennbar? So lässt sich beispielsweise im Programm der Junior Uni der Anspruch auslesen, Kindern abseits der Regularien und Bewertungspraxen der Schule einen größeren Handlungsspielraum einzuräumen. Solche Spielräume oder Beschränkungen gilt es entlang der Hauptdimensionen der Körperbewegungen im Raum, dem Umgang mit Dingen, der Organisation und Strukturierung der inhaltlichen Beiträge auf Ebene der Interaktionen zu untersuchen. Die Studie bewegt sich auf der institutionellen Ebene und ermittelt Kongruenzen und Diskrepanzen zwischen Anspruch und sozialer Wirklichkeit; nicht um die Junior Uni zu evaluieren, sondern um zu ergründen inwiefern bestimmte Abweichungen von etablierten Ordnungsarrangements möglich werden.

Die Methode der Videographie bietet die Möglichkeit, die Interaktionen nicht alleinig in Bezug auf verbale Äußerungen, sondern auch in Bezug auf die Ausrichtungen der Körper, deren Bewegungen im Raum zu analysieren und so detaillierte Einblicke in die Mitarbeit der Kinder an Prozessen der Ordnungsherstellung und -reproduktion zu gewinnen. Beobachtungen aus ethnographischer Feldarbeit und detaillierte Videoanalysen von fünf Kurseinheiten der Junior Uni bilden die Datengrundlage vorliegender Forschungsarbeit.

Die Arbeit ist in einen theoretisch-methodologischen (Kap. 2-4) und einen empirischen Teil (Kap.5-12) gegliedert. Da zu außerschulischen Lernorten in der Kindheitsforschung wenig Literatur vorliegt, wird im zweiten Kapitel vor

allein ein Überblick anhand des Forschungsstands zu schulischen Interaktionsordnungen geboten. Diese Studien bieten Anregungen für die Analyse situativer Ordnungsproduktion in institutionellen Settings, weisen aber auch empirische und theoretische Leerstellen auf. Mit der Anlage des Forschungsstands wird bereits der theoretische Bezugsrahmen der empirischen Studie eingeführt, in Kapitel drei elaboriert und auf die vorliegende Forschungsanlage übertragen. Das theoretische Modell der „Sozialisation als generationalem Ordnen“ von Bühler-Niederberger (2011) wird eingeführt und gibt der Analyse die Forschungsperspektive vor. Kapitel vier legt das methodische Vorgehen der Videographie in seinen einzelnen Schritten offen. Die Analysen der einzelnen Ereigniszusammenhänge und Sequenzen werden in den Kapiteln fünf bis zwölf detailliert vorgestellt. Der Leser wird von der Selbstdarstellung der Institution über einen ersten Zugang in die Gebäude bis in die einzelnen Analysesequenzen geführt. Abschließend werden im letzten Kapitel die zentralen Ergebnisse zusammengefasst. Von hier aus bieten sich zahlreiche Ansatzpunkte, die Ergebnisse der Videostudie in einem breiteren gesellschaftlichen Rahmen zu diskutieren.



2 Perspektiven auf institutionalisierte Bildungsarrangements und deren Ordnungen

Stehen institutionalisierte, formale Bildungsorte in Abgrenzung zu informellen Lernwelten³ im Fokus, so ist es vor allem die Institution Schule, die in einer Vielzahl von Untersuchungen zum Gegenstand wird. Studien zu außerschulischen Bildungsorten lassen sich hingegen kaum ausmachen. Auch wenn das Interesse sich in jüngerer Zeit auf vorschulische oder vereinzelt auf reformpädagogische Bildungsinstitutionen ausweitet, bleiben insbesondere Untersuchungen außerschulischer Bildungsorte aus (kindheits-) soziologischer Perspektive unterrepräsentiert.⁴ Alternative Bildungsarrangements werden zumeist unter der Maßgabe ihres schulvorbereitenden oder leistungsfördernden Potentials betrachtet und in Anbetracht ihrer Sozialisierungseffekte untersucht. Weniger beforscht werden sie hinsichtlich der hier produzierten und reproduzierten Ordnungen sowie der Herstellungsprozesse beteiligter Akteure.

2.1 Kinder in Schule

Betrachtet man die unterschiedlichen disziplinären Zugänge, die sich der Untersuchung institutionalisierter Bildungsarrangements widmen in ihrer Entwicklung, lässt sich zunächst feststellen, dass sich das Interesse an formalen Bildungsorten, vornehmlich der Schule, und das Interesse an Kindheit als zwei

³ In Anlehnung an eine Definition des 12. Kinder- und Jugendberichts wird hier eine Unterscheidung in folgendem Sinne vorgenommen:

„Von Bildungsorten im engeren Sinne wäre vor allem dann zu sprechen, wenn es sich um lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder zumindest impliziten Bildungsauftrag handelt. Sie sind eigens als zeit-räumliche Angebote geschaffen worden, bei denen infolgedessen der Angebotscharakter überwiegt. Im Unterschied zu Bildungsorten sind Lernwelten weitaus fragiler, nicht an einen geografischen Ort gebunden, sind zeit-räumlich nicht eingrenzbar, weisen einen weitaus geringeren Grad an Standardisierung auf und haben auch keinen Bildungsauftrag. Von ihrer Funktion her handelt es sich bei ihnen eher um institutionelle Ordnungen mit anderen Aufgaben, in denen Bildungsprozesse gewissermaßen nebenher zustande kommen.“ (BMBFSJ 2005, S. 91).

⁴ Vereinzelt lassen sich Studien zur Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen in Jugendverbänden (z.B. Voigts 2011) oder zu außerschulischen Institutionen sozialpädagogischer Ausrichtung finden (z.B. Thole und Hüblich 2014). Diese fokussieren allerdings, anders als die vorliegende Untersuchung, auf Professionslogiken.

getrennte Felder etablierten und deren Untersuchung in unterschiedlichen Disziplinen verortet war. Die Schulforschung fasste ihren Forschungsgegenstand – Schule, Unterricht, Schüler und Lehrer – in Abgrenzung zur außerschulischen Lebenswelt der Kinder und interessierte sich vorrangig für Effekte pädagogischer und didaktischer Modelle. Im Gegensatz dazu befassten sich die soziologischen Ansätze der Kindheitsforschung traditionell mit Kindern und Kindheit abseits von Schule und kamen nahezu ohne die Thematisierung von Schule aus (vgl. Zusammenstellung bei Fuhs 2005). Mit einem gesteigerten Interesse seitens der Erziehungswissenschaften an einer kindgerechteren Schule und den außerschulischen Erfahrungen der Schüler wurde die „Realabstraktion Schüler“ (Helsper 1993) aufgebrochen und Kinder und Kindheit zogen forschungslogisch in ‚Schule‘ ein. Andersherum – aus der Kindheitssoziologie heraus gesprochen – wurde ‚Schule‘ zu einem relevanten und bedeutsamen Ort der Lebensphase Kindheit (vgl. Wiesemann 2005). Trotz differenter Forschungsperspektiven entwickelte sich ein gemeinsamer Forschungsgegenstand: ‚Kinder‘ in ‚Schule‘.⁵

Die allgemeinen Ansprüche einer ‚neuen‘ soziologischen Kindheitsforschung, Kinder als gleichwertige Gesellschaftsmitglieder zu fassen und ihren Perspektiven und Beiträgen Rechnung zu tragen, wurden auch auf die Untersuchung gesellschaftlicher Institutionen wie der Schule übertragen. Unter forschungsanleitenden Motiven wie dem der ‚Voice‘ (vgl. Prout und James 1997) versuchten zahlreiche Studien die ‚Stimme der Kinder‘ zu erfassen und ihr Ausdruck zu verleihen. Produktive Konzepte wie das der ‚Akteurschaft‘ (Honig et al. 1999; Bühler-Niederberger 2011) wurden entwickelt und zahlreiche empirische, vor allem ethnographisch angelegte Untersuchungen generiert, die etwa seit den 1990iger Jahren formale Bildungsorte in den Blick nehmen und dabei an der Überschreitung einer schulpädagogisch verengten Perspektive auf Schule arbeiten (vgl. hierzu auch Fritzsche et al. 2011). So hat sich insbesondere in diesem Bereich ein dezidiert qualitativ ausgerichtetes Forschungsfeld entwickelt, das sich aus mikrosoziologischer Perspektive für schulische Interaktion und Kommunikation interessiert.

Dieses Kapitel liefert einen Überblick über die verschiedenen empirischen Studien und Ansätze, die sich im für die Untersuchung relevanten Bereich ansiedeln lassen. In Ermangelung einer an außerschulischen Lernorten ausgerichteten Forschung werden im Folgenden vor allem exemplarische Studien zu schulischen Interaktionen vorgestellt, die in unterschiedlichem Gehalt Anregungen für diese Untersuchung boten. Die Dimension der Ordnung, deren Untersuchung in der vorliegenden Studie zentraler Bestandteil der Analysen ist,

⁵ Vgl. für weitere Ausführungen zur Entwicklung beider Forschungstraditionen in Bezug auf Kindheit und Schule die Beiträge in Prengel und Breidenstein 2005.

strukturiert die Zusammenstellung. Erkennbar wird, wie sich die Ansätze in unterschiedlicher Weise auf einen Ordnungsbegriff beziehen, respektive implizit eine Vorstellung von Ordnung mitführen und damit einhergehend das Bild kindlicher Akteurschaft unterschiedlich konturieren. Dabei richtet sich die Perspektive vorliegender Arbeit von Untersuchungen, die eine Bezugnahme auf Ordnung im Sinne ‚bereits bestehender Ordnungsverhältnisse‘ erkennbar werden lassen (Kap. 2.2) hin zu Untersuchungen der Herstellungsleistungen von Ordnung (Kap. 2.4).⁶ Teil eins bietet drei verschiedene Lesarten hinsichtlich der zugrundeliegenden Ordnungsvorstellungen an, die sich in idealtypischer Weise aus den Untersuchungsanlagen vor allem schulethnographischer Forschungsarbeiten ableiten lassen:

- Kindheit als freie und kreative Kinderkultur
- Ko-Konstruktion und kompetente Bewältigung schulischer Ordnung
- Generationale Ordnung als ‚zwingende‘ Ordnung der Erwachsenen

Teil zwei befasst sich mit ethnomethodologisch oder konversationsanalytisch ausgerichteten Ansätzen, die vor allem aus dem angloamerikanischen Raum stammen. Sie untersuchen Interaktionen in Bildungskontexten und legen den Fokus insbesondere auf die Methoden der Teilnehmer zur Erzeugung geordneter Situationen und streichen damit konsequent Herstellungsleistungen heraus. Zentrale Befunde werden im Folgenden in drei Teilen vorgestellt:

- Geordnete Dialoge
- Funktionale Ordnungsbeiträge
- Kontingente Ordnung

In einem dritten Teil (Kap. 2.6) werden schließlich ausgewählte neuere Arbeiten zur Analyse von Interaktionen vorgestellt, die sich ein Stück weit an die Untersuchungsanlagen der Ethnomethodologen anschließen lassen, deren Untersuchungsinteresse allerdings um eine materielle Dimension erweitern. Sie bieten sowohl methodisch als auch inhaltlich vielseitige Anregungen für die vorliegende Arbeit. Ersichtlich wird, dass sich je nach Forschungszugang und Erkenntnisinteresse, unterschiedliche Zugänge zur Erfassung der komplexen Interaktionszusammenhänge, der Positionen und Verhältnisse finden lassen – mit konzeptuellen Folgen für Kindheit und Akteurschaft im Kontext veranstalteter Sozialisation. Die für die vorliegende Studie genommenen Anleihen sowie

⁶ Die Gruppierung der Studien folgt in erster Linie dem Anliegen, das jeweilige Ordnungsverständnis und die Vorstellung von kindlicher Akteurschaft herauszustellen. Sie sollte nicht zu dem Schluss verleiten, dass zitierte Autoren ausschließlich dem jeweiligen Bereich zuzuordnen sind. Sie stehen lediglich mit einzelnen Studien beispielhaft für die jeweilige Relation zur Ordnungsdimension.

Abgrenzungen hinsichtlich der Konturierung eines Ordnungsbegriffes und der damit verbundenen Vorstellung kindlicher Akteurschaft werden zum Ende des Kapitels als zentraler theoretischer Rahmen herausgearbeitet.

2.2 Bestehende Ordnungsverhältnisse – Kinder vis à vis einer Ordnung

2.2.1 *Kindheit als ‚freie‘ und ‚kreative‘ Kinderkultur*

Der advokatorische Gehalt der Maximen und Konzepte der ‚neuen‘ Kindheitsforschung schlägt in folgenden Untersuchungen vor allem im Anspruch durch, die bislang vernachlässigten Perspektiven der Kinder zu erfassen und in einer Abkehr vom dominierenden Sozialisationskonzept kindliche Kompetenzen zu betonen. Ein großer Teil dieser Untersuchungen widmet sich der Erschließung sogenannter Kinderkulturen in Schule: Erforscht werden die Gleichaltrigenkultur und Freundschaftsbeziehungen auf dem Pausenhof oder im Unterricht (vgl. Krappmann und Oswald 1995), der Geschlechteralltag in der Schulklasse (vgl. Breidenstein und Kelle 1998), die Hinterbühnen und bislang wenig wahrgenommene Kinder- und Jugendwelten in der Schule sowie die nicht beachteten Handlungsfelder der Schüler (vgl. Kalthoff 1997; Zinnecker 1975). Die Studien ergreifen Partei für die ‚marginalisierten Schüler‘ und untersuchen die Subkultur der Kinder in Schule. Mit Blick auf die Peerinteraktion oder auf Tätigkeiten abseits der Regularien des Unterrichts tritt die ‚kindliche‘ Seite des Schüler-Seins stärker in den Vordergrund. In dieser Perspektive auf Kinderkulturen in Schule scheinen die Beiträge oder Leistungen der Kinder vor allem in der kreativen Nutzung der Frei- und Gestaltungsräume zu bestehen. In diesen kommen sie ihren Bedürfnissen nach und können ihr Selbst vis à vis einer festgelegten schulischen Ordnung einbringen.

Hier klingt schon an, dass eine Trennung zwischen der Untersuchung von Kindern in Schule im Sinne der ‚kindlichen‘ Gestaltung ihrer Freiräume und von Schülern in definiertem Unterricht für die Theoretisierung von Kindheit im Kontext formaler Lernorte nicht ohne Konsequenz bleibt. So hält eine solche Perspektive auf Kinder in Schule gewissermaßen eine ähnliche Separierung aufrecht, wie sie durch die unterschiedlichen disziplinären Zugänge eingezogen wurde.⁷ Kind-sein findet dann vor allem abseits der pädagogischen Intervention statt – in den Pausen oder auf der Hinterbühne des Unterrichts, ohne die Erwachsenen oder an ihnen vorbei. Fuhs (2005) bezieht sich auf solche Ansätze,

⁷ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit Kindheitsforschung und pädagogischer Schulforschung bezogen auf das Handlungsfeld Schule findet sich bei Breidenstein und Prengel (2005)

wenn er eine übergreifende Perspektive vermisst und sich kritisch auf die „neue“ Kindheitsforschung bezieht:

„Die Kindergruppe, die wie ein ‚Naturvolk‘ ethnographisch erforscht wird, findet sich in den Zwischenräumen der Schule, in den pädagogisch verdünnten Zonen, zu denen etwa der Pausenhof zählt. Interaktionen mit Lehrern werden dabei oftmals ausgeblendet [...]. So bleiben selbst dann, wenn Kindheit in Schule untersucht wird, die beiden Zugänge von Kindheits- und Schulforschung zumeist strikt voneinander getrennt.“ (Fuhs 2005, S. 169)

So mahnt er hier an, die Kindheitsforschung klammere die Analyse pädagogisch kontrollierter Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern in ihrem Blick auf Schulkindheit aus. Gleichzeitig, so lässt sich die Kritik hier übertragen, werden auch Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern nicht berücksichtigt und Ordnungsprozesse entlang dieser Zugehörigkeiten bleiben außen vor. Seiner Meinung nach wohl auch, da die Gestaltung von Unterricht vor allem als Handlungsfeld der erwachsenen Lehrkräfte verstanden wird und sich damit wenig für eine Darstellung des Kindes als Akteurs seiner eigenen Lebenswelt zu eignen scheint (vgl. ebd., S. 166).

2.2.2 *Ko-Konstruktion und kompetente Bewältigung schulischer Ordnung*

Untersuchungen, die sich zur Aufgabe machen, die soziale Ordnung der Schule ganzheitlicher zu fassen und nach den ordnungsstiftenden Beiträgen der jeweiligen Akteure fragen, finden sich zunehmend. So fokussieren ethnographische Studien (vgl. etwa Breidenstein 2006; Huf 2006) ebenfalls darauf, wie Kinder in Auseinandersetzung mit der institutionellen Ordnung als Ko-konstrukteure „soziale Ordnung des Unterrichts mitgestalten, umgestalten oder sie auch unterlaufen“ (Fritzschke et al. 2011, S. 30).

An der Schnittstelle zu den vorherigen Ausführungen lassen sich hier die Untersuchungen von Monika Wagner-Willi (2005) anführen. Indem sie Peer-group-Aktivitäten zu Interaktion im Schulunterricht kontrastiert, zieht sie zwar eine ähnliche Trennung in ihre empirischen Untersuchungen zu Übergangsritualen von der Pause zum Unterricht ein, betont aber zugleich die Mitarbeit aller Akteure an der Herstellung von Unterrichtsordnung. Wagner-Willis besonderes Interesse gilt der Analyse einer so genannten Schwellenphase, „einer Phase der institutionell erwarteten Ablösung vom konjunktiven Erfahrungsraum der Peer-group und der Übernahme des rollenförmigen Handlungsmodus des Schülers“ (Wagner-Willi 2004, S. 54). Dabei beobachtet sie Rituale, wie etwa das Eintreten der Akteure in den Klassenraum, das Aufsuchen der Garderobe oder verschiedene Aufführungen von Kämpfen bis hin zu Anbahnungsversuchen zwi-