

Ethnografie in der Schule

Forschendes Lernen im Schulpraktikum

„Textiles Gestalten“

Reflexionen des Projektbandes in GHR 300

Heike Derwanz und Carolin Krämer (Hg.)



Inhalt

Vorwort	3	Über den Hausschuh in der Schule	41
<i>Heike Derwanz</i>		Eine ethnografische Studie zur materiellen Kultur an der Grundschule	
Zur Einleitung	5	<i>Sieke Frerichs</i>	
<i>Carolin Krämer</i>		„Das hätte ich niemals zugelassen, dass diese Schülerin in meine Klasse kommt!“	49
Ethnografieren in der Schule?	9	Konstruktion von Fremd und Eigen in einer Deutschlernklasse	
Zu Schwierigkeiten in Feld und Methode		<i>Marlena Schröder</i>	
<i>Lina Franken</i>		Das Bekleidungsverhalten von Grundschullehrer_innen	57
„Ach – nur Nähen und Stricken“	13	<i>Aileen Köster</i>	
Die Wahrnehmung des Unterrichtsfaches		Ethnografie in einem Schulpraktikum	63
Textiles Gestalten an der Oberschule		Zwischen biografischer Gewohnheit und strategischer Verfremdung	
<i>Laura Krümpelmann</i>		<i>Cordula Weißköppel</i>	
Raum(ab-)geben, Raum(an-)nehmen	21	Ethnografieren als Erkenntnisinstrument in der Lehramtsausbildung	67
Das Lehrer_innenzimmer als Forschungsgegenstand		<i>Heike Derwanz</i>	
<i>Maren Lehmann</i>		Erweitertes Literaturverzeichnis	79
Weil es soo gemütlich ist!	27	Danksagung und Impressum	85
Untersuchung zu den Potentialen textiler Lernlandschaften in der Grundschule			
<i>Anne Reich</i>			
Die Bedeutung des Schlüsselbunds als Bestandteil des Dress von Lehrpersonen	35		
<i>Maren Saul</i>			

Vorwort

Heike Derwanz

Im April 2017 wurde nach fast zehn Jahren die seit der Gründung der Universität 1974 bestehende Professur für Vermittlung materieller Kultur, ehemals Textildidaktik, an der Universität Oldenburg wiederbesetzt. Nun als Juniorprofessur mit der Ausrichtung Transkulturalität zugespitzt, stelle ich mir an dieser Stelle die Frage, wie der Unterricht im Schulfach „Textiles Gestalten“ im 21. Jahrhundert aussehen kann. Welche Relevanz hat dieses Schulfach, das globales kulturelles Wissen vermittelt, grundlegende soziale Fähigkeiten hinterfragt und gleichzeitig im digitalen Zeitalter für körperliche Praktiken steht? Wie können wir dazu beitragen, dass die Beschäftigung mit der uns umgebenden textilen materiellen Kultur in den Schulen weiter ihren Platz findet? Zu diesen und vielen weiteren Fragen wird mit dem hier vorliegenden ersten Band eine neue Reihe der Studien für Materielle Kultur ins Leben gerufen. Diese wird sich zukünftig explizit mit Vermittlungsaspekten in Schulen, Kulturinstitutionen und Medien auseinandersetzen.

Das erste Heft der Reihe beschäftigt sich dann auch gleich mit der Lehramtsausbildung für das Schulfach „Textiles Gestalten“. Zu Beginn des Wintersemesters 2014/2015 wurde die Lehramtsausbildung in Niedersachsen zu einem zweijährigen Masterstudiengang ausgebaut. Das dafür geschaffene Programm zur Ausbildung für eine Tätigkeit an Grundschulen, Real- und Hauptschulen wird seitdem nach insgesamt 10 Hochschulse mestern mit 300 Leistungspunkten abgeschlossen. Die neue Struktur der Master of Education-Studiengänge innerhalb dieses sogenannten GHR300-Programms ermöglicht nun eine stärkere Praxisausrichtung. Der Studienverlauf ist seitdem maßgeblich von einer 18 Wochen umfassenden Praxisphase in der Schule geprägt.

Die hier gesammelten Erfahrungen sollen nicht nur fachdidaktisch auf die spätere Tätigkeit vorbereiten, sondern auch über einen Beitrag zur Unterrichtsforschung eine Rollenreflexion in Gang setzen. Die Rahmenrichtlinien des Niedersächsischen Kultusministeriums sehen zu diesem Zweck das Modul des „Projektbandes“ vor, in dem über forschendes Lernen eine pädagogische Professionalität erlangt werden soll.

Die ethnografisch-kulturwissenschaftliche Ausrichtung des Instituts für Materielle Kultur schlägt sich in diesem Modul in der Ausrichtung auf eine ethnografische und/oder ästhetische (Feld-) Forschung in der Schule, begleitend zum Praktikum, nieder. Studierende lernen sich so als Feldforschende in der Institution Schule zu orientieren.

Dieser Band bündelt und reflektiert die Ergebnisse der ersten drei Jahre Projektband in GHR 300. Im Zentrum des Bandes stehen die zusammengefassten ethnografischen Berichte der Studierenden. Sie werden flankiert von einem einleitenden Text der ersten Dozentin des Projektbandes am Institut sowie wissenschaftlichen Reflexionen der Anwendung von ethnografischen Techniken in der Analyse von Schule. Das erweiterte Literaturverzeichnis enthält die von den Studierenden genutzten Texte und stellt einen Überblick über die Lektüre des Projektbandes dar.

Für diese Inneneinsichten von außen auf eine uns allen allzu gut bekannte Institution wünsche ich nun viel Vergnügen.

Zur Einleitung

Carolin Krämer

Carolin Krämer studierte Kunstgeschichte und Geschichte in Halle an der Saale sowie Museum und Ausstellung in Oldenburg und promoviert derzeit zum Feld ehrenamtlich geführter Museen. Als Kustodin betreut sie die Sammlung Textile Alltagskultur am Institut für Materielle Kultur.

Am Anfang steht eine Frage. Bei unserer ersten Projektband-Studentin am Institut für Materielle Kultur im Jahr 2015 war es die nach der Bedeutung kerncurricularer Vorgaben des Faches Textiles Gestalten im Land Niedersachsen für den Schulalltag. Hier wollte sie also mit ihrem Mikro-Forschungsprojekt ansetzen. Und schon habe ich den entscheidenden Schritt übersprungen. Am Anfang stand nämlich bei ihr und allen anderen Studierenden der Veranstaltung „Ethnografie in der Schule“ in den Folgejahren etwas Anderes – eine Irritation, ein produktives Befremden in einem neuen Feld.

Wo setzte dieses Befremden bei der Studentin ein? In ihrem Projektbericht beschreibt sie ihre im allgemeinen Schulpraktikum (ASP) ein Jahr zuvor gemachte Erfahrung,

„[...] dass scheinbar losgelöst von der Gegenwart und dem Potenzial des Faches Unterrichtsinhalte vermittelt werden, die schon vor Jahrzehnten auf dieselbe Art und Weise vermittelt wurden. Während meines ASP hatte ich schon erlebt, dass Pompons gewickelt oder Pappschälchen umwebt wurden,

ohne dass diese Handlungen in sinnvolle und dem Bildungsauftrag des Faches entsprechende theoretische Inhalte und Themen verpackt wurden“.¹

Da hakte also etwas, da bestand eine Differenz zwischen dem in der Universität erarbeiteten Herangehen ans eigene Fach und der erlebten Praxis im zukünftigen Arbeitsfeld. Besser kann es, aus der Sicht der Fachdidaktik gesprochen, gar nicht kommen.

Das in den ersten drei Semestern des Master of Education verankerte und am Konzept des forschenden Lernens orientierte „Projektband“ ist mit einer Praxisphase an einer Schule der Region im Tandem aus zwei Studierenden verbunden, welche in der Regel von Februar bis zu den Sommerferien absolviert wird. Die Studierenden betreten das schulische Feld damit in einer Praktikant_innenrolle, die zur Durchführung empirischer Forschungsmethoden wie der teilnehmenden Beobachtung durchaus ihre Vorzüge bietet. Während die Praxisphase gleichberechtigt durch beide Studienfächer betreut wird, ist das Projektband entweder in einem der beiden Fächer oder in den Bildungswissenschaften zu absolvieren. Zu den Rahmenbedingungen des Moduls gehören ein Arbeitsumfang von 450 Stunden über die Gesamtdauer von zweieinhalb Semestern und die durchgängige Betreuung der Studierenden in einer wöchentlichen Begleitveranstaltung in einem Vorbereitungs-, einem Begleitungs- und einem verkürzten Nachbereitungssemester. Mit der Anfertigung einer Projektskizze, vergleichbar einem Forschungsexposé, eines Forschungsberichtes und der mündlichen Präsentation der Forschungsergebnisse als Projektabschluss sind außerdem die Prüfungsformate niedersachsenweit einheitlich geregelt. Spielräume ergeben sich

¹ Anonym (2015): Unveröffentlichter Projektbericht zum Projektband, Modul prx565, Titel „Curriculare Vorgaben des Faches Textiles Gestalten im Fokus – ein Projektbericht“, S. 11. Die Studierende möchte anonym bleiben.

jedoch in der inhaltlichen Ausrichtung des Projektbandes und in der Aufteilung der insgesamt vier Semesterwochenstunden zur Betreuung der Studierenden im Forschungsprozess.

Am Institut für Materielle Kultur haben wir uns für eine methodische statt einer inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Forschungsprojekte entschieden. Die Kernveranstaltung „Ethnografie in der Schule“ wird als Übung exklusiv für den mit ein bis fünf Studierenden bislang überschaubaren Kreis der Projektbandstudierenden im Umfang von einer Semesterwochenstunde durchgeführt. Inhaltlich hat sie bereits im ersten Semester eine Doppelfunktion: so wird in den ersten vier Sitzungen ein Fokus auf Methoden der Ethnografie und die Entwicklung von Forschungsdesigns gelegt. Die darauffolgenden sechs Sitzungen dienen der exemplarischen Auseinandersetzung mit im Kontext Schule entstandenen Ethnografien. Die Themencluster Bildungsbegriffe, Lehr- und Lernkörper, schulischer Raum, materielle Kultur (in) der Schule, Anerkennungs- und Kommunikationspraktiken, Heterogenität von Lerngruppen und innerschulische Hierarchien bilden verschiedene Schwerpunkte der gelesenen Texte. Im gesamten Prozess werden bereits hier unter Rückgriff auf Erfahrungen und Präkonzepte der Studierenden und Lehrenden exemplarisch Forschungsfragen entwickelt und Forschungsdesigns skizziert. Die Auswahl der behandelten Betrachtungsaspekte wird vor dem Hintergrund der spezifischen Interessen der Lerngruppe gemeinsam vorgenommen, bevor die letzten vier Sitzungen des Semesters der Entwicklung konkreter vorläufiger Beobachtungsziele der Studierenden und deren methodischer Umsetzung dienen. Parallel zur Kernveranstaltung des Moduls besuchen die Studierenden am Institut eine „Forschungswerkstatt“. Hier werden sie durch Anwendungsübungen zu verschiedenen ethnografischen Verfahren nach ihren Bedarfen unterstützt. Die Arbeit erfolgt dabei am eigenen Material und dient der weiteren Schärfung des Forschungsansatzes bis hin zur Erstellung der Forschungsskizze vor Eintritt ins eigentliche Praktikum im Februar.

Zurück zum Eingangsbeispiel: die Studierende ging also methodisch und inhaltlich umfassend vorbereitet ins Feld. Sie war darauf vorbereitet, in ihrem eigenen Tun vor Ort zwischen der Beobachterinnen- und

der Teilnehmerinnenrolle zu wechseln, selbstreflexiv zu agieren und ihre Beobachtungen zu dokumentieren. Und dann kam es doch ganz anders:

„Auch bei meinen eigenen Planungen der teilweise oder vollständig selbstgestalteten Unterrichtsstunden konnte ich feststellen, dass ich mich nahezu gar nicht an den Themen und vorgeschlagenen Unterrichtsinhalten des Jahresarbeitsplans orientiert hatte, sondern nach eigenen Vorlieben und den Ideen meiner Mentorin entschied.“ (Unveröffentlichter Projektbericht 2015, S. 12)

Die Studierende erlebt hier hautnah, wie sich im Reagieren auf das neue Feld und seine Spielregeln eigene Herangehensweisen verändern, eigene Ansprüche nicht immer eingelöst werden können. Diese Irritationen des Selbstbildes als Lehrperson werden in ihrem reflexiven Potenzial bestmöglich dadurch genutzt, dass das zweite Semester der Kernveranstaltung vor allem als ein Forum für Formate von Peer-Reviews genutzt wird. Die Studierenden stellen sich gegenseitig das erhobene Material vor, welches gemeinsam in seinem Aussagewert und vor dem Hintergrund der methodischen Passung reflektiert wird. Fragestellungen werden einer kritischen Revision unterzogen, das eigene Unbehagen im Feld offen thematisiert und in der Diskussion ergründet. Und hier sind wir erneut an einer zentralen Stelle angelangt. Nicht zuletzt durch Thomas Pille (siehe Pille 2013) wurde der Berufseinstieg ins schulische Feld am Beispiel des Vorbereitungsdienstes als eine Phase der Verunsicherung beschrieben. Die Verunsicherung hat dabei multiple Ursachen, dreht sich um eigene inhaltliche Positionen vor dem Hintergrund der Praktiken vor Ort, der habituellen Anpassung an die Subjektposition „Lehrer_in“ und des mühsamen Einfindens in tacit knowledge (vgl. Thomas 2010, S. 470) und implizite Hierarchien vor Ort. All das prasselt nun auch auf die Studierenden in ihrer Praxisphase ein und mündet in eine Anspannung, den sogenannten Praxisschock, der das eigene Forschungsvorhaben neben den Arbeitsanforderungen eines

selbstgestalteten Unterrichts phasenweise ganz weit in den Hintergrund rücken lässt. Hier leisten die regelmäßigen Begleitsitzungen zwei-erlei: zum einen halten sie den Forschungsgegenstand präsent, zum anderen ermöglichen erst sie das regelmäßige Zurücktreten aus dem Feld und das gezielte Einnehmen einer Beobachter_innenposition, die eine abstrakte Kontextualisierung der gemachten Erfahrungen zulässt. Gemeinsam mit dem kontinuierlichen Austausch in einer über mehrere Semester personell konstanten Lerngruppe wird so vor dem tatsächlichen Berufseintritt der Grundstock dazu gelegt, auch später nicht blind für Naturalisierungs- und Hierarchisierungsmechanismen der eigenen Institution zu agieren und Formen des gemeinsamen Austauschs und der Intervention zu erproben. Die Studierenden reflektieren ihr eigenes Handeln als bedingt durch die Strukturen des Feldes und fühlen sich diesen daher nicht ausgeliefert, sondern entwickeln ein Gefühl für den eigenen Agens.

Erst durch das Abstrahieren vorgefundener und persönlich empfundener Problem- und Konfliktlagen kann ein Schritt hin zu deren potenzieller Lösung getan werden. Während es der Studierenden in unserem Beispiel also zunächst so schien, als sei eine allein handlungs- und interessenorientierte und weitgehend theorieferne Ausrichtung des Unterrichts im Textilen Gestalten an ihrer Praxisschule der Unkenntnis oder dem mangelnden Engagement einzelner Lehrpersonen geschuldet, kommt sie in Abschlusspräsentation und Projektbericht des Projektbandes zu einem wesentlich differenzierteren Ergebnis. Neben einer tatsächlich bei wenigen Lehrpersonen vorhandenen einseitigen Fokussierung auf die Vermittlung textiler Techniken aus Überzeugung benennt sie den mangelnden strukturellen Raum für die im Kerncurriculum vorgesehene Projektarbeit als einen Hauptgrund für die Fragmentierung von Unterrichtsinhalten in ihrem Fallbeispiel (vgl. unveröffentlichter Projektbericht 2015, S. 13). Abschließend gelingt ihr eine noch weitere Kontextualisierung ihrer Beobachtungen, wenn sie schreibt:

„Zentral für die Wirkung der curricularen Vorgaben des Faches Textiles Gestalten scheint auch die Sicht von außerhalb auf dieses Unterrichtsfach zu sein. Den das Fach unterrichtenden Lehrpersonen ist es zwar wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler Textilunterricht erhalten [...] jedoch gilt dies [...] nicht für alle Kolleg_innen und auch Eltern. Nach den Ansichten von L1 und L2 seien für viele die Hauptfächer wichtiger, da sie für die Schullaufbahn von größerer Bedeutung sind. Dies führe dazu, dass häufig für den Textilunterricht vorgesehene Stunden anderweitig verwendet würden. [...] L3 fügt an, dass das Fach einen negativen Beigeschmack mit sich bringe, denn viele Kolleg_innen würden damit das Bild der Frau als Handarbeiten ausführende Hausfrau verbinden. Diese generell negativen und abwertenden Sichtweisen auf Textilunterricht scheinen der Grund dafür zu sein, dass den curricularen Vorgaben nicht in dem Maß gefolgt wird [...].“ (Ebd.)

Dies zeichnet ein wenig schmeichelhaftes Bild zur schulinternen Wahrnehmung des eigenen Faches, aber ist auch ein erster Schritt zu dessen produktiver Weiterentwicklung. Durch eine Loslösung der wahrgenommenen inhaltlichen Schiefelage von vermeintlich individuellen Versäumnissen und eine Reflexion vor dem Hintergrund der hierarchischen Wertzuschreibungen an einzelne Fächer im Kontext Schule können Strategien zu einer Wahrnehmungsverschiebung und einer Sensibilisierung aller Akteur_innen entwickelt werden. Dies versetzt die Studierenden in eine aktive Situation und regt eine kontinuierliche Positionsbestimmung von Fach und eigenem pädagogischen Handeln an. Diese Bewegung wiederum, und hier schließt sich der Kreis, kann durch die Präsentation der Ergebnisse vor den Verantwortlichen in Praxisschule und Universität weitere Kreise ziehen und den feldübergreifenden Diskurs anregen. Durch eine Verzahnung von Vor- und Nachbereitungsveranstaltung des Projektbandes werden zudem die Studierenden des nächsten Jahrgangs im Projektband für mit dem schulischen Feld verbundene Fragestellungen sensibilisiert.

Ethnografieren in der Schule?

Zu Schwierigkeiten in Feld und Methode

Lina Franken

Dr. Lina Franken ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektkoordinatorin des Forschungsverbundes „Automatisierte Modellierung hermeneutischer Prozesse (hermA)“ am Institut für Volkskunde/ Kulturanthropologie der Universität Hamburg. Zuvor war sie Koordinatorin des DFG-Projektes „Digitales Portal Alltagskulturen im Rheinland“ und an den Universitäten Bonn, Regensburg und Bamberg beschäftigt.

Sie promovierte 2017 in der Vergleichenden Kulturwissenschaft Regensburg mit einer Arbeit zu Kulturen des Lehrens; Studium der Volkskunde, Neueren Geschichte und Medienwissenschaft (Magistra Artium) in Bonn.

Wer sich der Institution Schule von außen nähert – ob im wörtlichen oder im übertragenen Sinne – wird schnell merken: es handelt sich um eine geschlossene Institution, um ein schwer zugängliches Feld. Dies mag einer von vielen Gründen sein, warum Ethnografien in und zu Schule bisher selten zu finden sind. Als staatliche Institutionen mit klarem Bildungsauftrag haben Schulen und die darin handelnden Akteur_innen oft weder Zeit für noch Interesse an von außen kommenden Forschenden – zumal diese aufgrund der Debatten rund um Schulqualität im Kontext der PISA-Studien (zuletzt OECD 2016) nur allzu oft als Eindringlinge wahrgenommen werden. Empirische Erhebungen in diesem Kontext benötigen deshalb ein besonderes Gespür nicht nur für das institutionelle Setting, sondern auch für die besonderen Bedürfnisse und Schutzmechanismen, die in der Bildungseinrichtung bestehen. Geduld und Sensibilität sind für den Feldzugang ebenso wie für die Bewegungen im Feld von besonderer Bedeutung.

Nun sind es Ethnograf_innen gewohnt, sich in schwierige Felder zu begeben und viel Zeit und Mühe zu investieren, um Vertrauen im und aus dem Feld heraus zu erlangen und so zu fundierten Forschungs-

ergebnissen zu kommen. Auch für Schule ist das in Einzelfällen bereits geschehen: Eine solch rühmliche Ausnahme zwischen vielen Forschungsdesideraten stellt das Projekt „Schulkultur“ dar, das unter der Leitung von Regina Bendix und Margret Kraul als Kooperation von Erziehungswissenschaft und Kulturanthropologie umgesetzt wurde.

Die Schwerpunktsetzung hier zeigt bereits eine erste Möglichkeit des Zugangs: es ging zentral um die mit der Schule verbundenen Rituale (Bendix u. a. 2010), die stärker als der Schulalltag ohnehin nach außen geöffnet sind, und um die Wahrnehmung von Räumen innerhalb der Schule (Bendix/ Kraul 2015). In den eigentlichen Unterricht, sozusagen in das Herzstück von Schule, ist das Forscher_innenteam kaum vorge drungen und hat dies auch nicht in den Mittelpunkt der Fragestellungen gerückt.

In einigen wenigen Projekten des Georg-Eckert Instituts für Schulbuchforschung stehen ethnografische Ansätze mittlerweile ebenfalls im Mittelpunkt: sie widmen sich etwa in einem Projekt zu Erinnerungspraktiken der Erhebung in einer Schulklasse über einen längeren Zeitraum (Macgilchrist u. a. 2017) und gehen damit den Schritt von einer produktzu einer wirkungsorientierten Forschung zu Schulbüchern (vgl. Franken 2017, S. 257 f.). Es verwundert kaum, dass mit diesen Forschungsaktivitäten wiederum Expert_innen der Feldforschung betraut werden, die einen entsprechenden fachlichen Hintergrund mitbringen.

Was kann und sollte also eine Ethnografie in der Schule ausmachen, welche Schwierigkeiten bestehen durch das Feld und mit empirischen Methoden?

Eine ganze Reihe von Schwierigkeiten ergibt sich durch die Zugänglichkeit. Allzu oft werden Studien nur mit jenen Schulen durchgeführt, die sich freiwillig melden. Das sind in der Regel jene Einrichtungen, die ohnehin über eine vorbildliche Schulkultur als spezifische Form von Organisationskultur verfügen (vgl. zur Organisationskultur Götz/ Moosmüller 1992). Diese Institutionen, die durch Selbstauswahl die Perspektive auf das Feld bereits verzerren, sind zwar offen für die Beforschung, möchten sich aber doch nur von ihrer ‚Schokoladenseite‘ zeigen und werden es selten zulassen, dass wir uns als Ethnolog_innen auch ohne Begleitung

umschauen oder die vielleicht kritischen Punkte beleuchten. Wer sich auf solche Kooperationen einlässt, sollte sich also genau anschauen, welche Rechte und Pflichten für beide Seiten mit der Beforschung verbunden sind.

Eine andere Möglichkeit wäre eine systematisch angelegte Erhebung, die dann eine Art Verpflichtung zur Teilnahme beinhalten würde, indem sie z. B. durch ein zuständiges Landesministerium unterstützt würde (vgl. zur Grundidee Franken 2017, S. 454). Dies eröffnet ganz neue Möglichkeiten, innerhalb einer großen Menge von Schulen eine begründete Auswahl zu treffen und hier auch qualitativ-ethnografisch zu forschen – es wäre sicher sinnvoll, ein solches Projekt auch mit quantitativen Zugängen zu kombinieren. Nicht verwunderlich ist, dass eine solche Konzeption bisher nicht in die Tat umgesetzt wurde: zu groß ist der Aufwand, zu hoch die Hürden einer ministeriellen Beteiligung, zu sehr die Schule hoheitliche Aufgabe. Doch wer weiß, vielleicht würden entsprechende Forschungsverbände wider Erwarten auf Interesse stoßen, da sie neue Erkenntnisse und Einblicke in Schulen bieten könnten, die politisch ein immer wieder heiß diskutiertes Handlungsfeld sind.

Eine naheliegende Öffnung des Feldes besteht im Nutzen persönlicher Kontakte und Zugänge, wie es auch im hier vorliegenden Band realisiert wurde. Erste Türöffner können sich sowohl im privaten als auch im beruflichen Umfeld finden und es ist im ethnografischen Vorgehen durchaus üblich, sich selbst aktiv ins Feld einzubringen, etwa in Form von Praktika. Die eigene Rolle bedarf dann jedoch einer besonderen Reflexion: durch die eigene Involviertheit besteht nur allzu leicht auch eine Befangenheit, welche den ethnografischen Blick trübt oder einseitig lenkt. Es ist deshalb in solchen Fällen besonders zentral, sich immer wieder bewusst vom Feld zu befremden, auf Distanz zu gehen und auch Supervision in Anspruch zu nehmen, die eigenen Eindrücke also durch weitere Perspektiven zu erweitern und bei Bedarf zu korrigieren. Somit gelten bei einer Ethnografie in der Schule, welchen Teilbereich dieser Institution sie sich auch vornehmen mag, prinzipiell die gleichen Grundsätze wie für ethnografische Methoden allgemein (vgl. grundlegend etwa Gajek 2014; Hess/ Schwertl 2013; Schmidt-Lauber 2007): das

iterative Ethnografieren und Einnehmen von unterschiedlichen Positionen zwischen Nähe und Distanz, das fortlaufende Anpassen der eigenen Erhebung an die Begegnungen und Entwicklungen im Feld, die beständige Reflexion und Hinterfragung der erhobenen Materialien. Ansätze einer kooperativen Forschung könnten sowohl die Lehrenden (als studierte Expert_innen im Feld) als auch die Schüler_innen als Nachwuchswissenschaftler_innen einbeziehen, wenngleich die Arbeit der Supervision sich dann verschiebt und die Forschenden viel Zeit mit der Vermittlung von Methoden sowie der Zusammenfügung unterschiedlicher Erhebungsperspektiven verbringen – bereichernd und erkenntnisgenerierend dürfte dies allemal sein.

Der Forschungsgegenstand Schule lässt Perspektiven in den Mittelpunkt treten, die sich auf Institutionen und Normen, auf Machtverhältnisse und Gouvernementalität beziehen – sowohl innerhalb einer einzelnen Schule als auch übergreifend im Schulsystem sind diese vielfältig wirkmächtig (vgl. Franken 2017, S. 55-110). Abgesehen von den methodischen Herausforderungen ist es deshalb unerlässlich, dem Feld mit einer inhaltlich und theoretisch versierten Perspektive zu begegnen, die sich nicht von Oberflächlichkeiten blenden lässt – insbesondere, wenn es um engagierte Schulen geht, die teilweise ganz bewusst und gerade auch in Konkurrenz zueinander Werbemaßnahmen oder doch bewusste Inszenierungen vornehmen. Zielführend hat sich dabei die Forschung anhand der zentralen Akteur_innengruppen erwiesen. Neben den bereits gut beforschten Lehrenden sind gerade die Schüler_innen noch kaum ins Forschungsinteresse gerückt – insbesondere in Kooperationen mit Erziehungswissenschaftler_innen könnten hier fundierte und relevante Ergebnisse erzielt werden, welche die Heranwachsenden und ihre Perspektiven auf die Institution ernst nehmen und ethnografisch fundiert herausarbeiten. Betrachtet man die Beiträge zum hier vorliegenden Band, so werden die vielfältigen Möglichkeiten für ethnografische Zugänge offensichtlich: so unterschiedlich die Materialitäten zwischen Hausschuh und Schlüsselbund, die räumlichen Verortungen zwischen Lehrer_innen- und Klassenzimmer oder zwischen Sitzmöbeln und textilen Lernumgebungen

auch sein mögen, sie sind doch verbunden durch die Erkenntnis, dass in den scheinbaren Alltäglichkeiten Bedeutungsmuster eingeschrieben sind, die spezifische Aussagen über die Akteur_innen und Institutionen ermöglichen, in denen sie ausgestaltet werden. Es zeigt sich auch, dass ein breites Setting an methodischen Zugängen notwendig ist, um hinter die Narrative und Praxen blicken zu können und fundierte Aussagen zu treffen. Gerade die tiefgehende Analyse des gewonnenen Materials und dessen Abgleich auch mit anderen Studien zeigt die oft implizit zugrundeliegenden Strukturen, die dementsprechend erst aus dem Material herausgearbeitet werden müssen. Die Besonderheit des Feldzuganges durch ein Praktikum im Rahmen des Lehramtsstudiums beinhaltet dabei besonderen Charme und sehr spezifische Stolperfallen zugleich, die von den Forschenden aufgezeigt werden: nicht nur die Mehrfachbelastungen durch unterschiedliche Rollenzuschreibungen, auch die eigene (wenn auch nur temporäre) Feldzugehörigkeit machen das bewusste Befremden besonders relevant.

Gleichzeitig zeigt das spezifische Setting der Erhebungen eine Interdisziplinarität, die immer wieder Grenzen verschwimmen lässt: geht es noch um die Analyse ethnografischer Beobachtungen oder steht hier die Evaluation einer durchgeführten Unterrichtseinheit im Mittelpunkt der Betrachtung? Die Bündelung am gemeinsamen Thema der materiellen Kultur ist dabei mit Synergieeffekten durchaus zielführend. Durch die Reflexion der unterschiedlichen Positionen und Fachhintergründe gewinnt das Material an Bedeutung. Entsprechende Projekte sind demnach zur Nachahmung dringend empfohlen, eröffnen sie doch gerade angehenden Lehrer_innen die Möglichkeit, das eigene Handeln und die zunehmend angeeignete Institution zu hinterfragen und die dortigen Akteur_innen, Praxen und Ordnungen kritisch zu reflektieren.

„Ach – nur Nähen und Stricken“

Die Wahrnehmung des Unterrichtsfaches
Textiles Gestalten an der Oberschule

Laura Krümpelmann



„Ach – nur Nähen und Stricken“

Die Wahrnehmung des Unterrichtsfaches
Textiles Gestalten an der Oberschule

Laura Krümpelmann studiert die Fächer Deutsch und Textiles Gestalten auf Haupt- und Realschullehramt an der Universität Oldenburg. Sie befindet sich mit ihrer Masterarbeit im letzten Semester.

Erhebungszeitraum	12.02.–27.06.2018
Erhebungsort	Oberschule
Erhebungskontext	Eine Untersuchung zur Wahrnehmung des Faches Textiles Gestalten durch Lehrpersonen
Fragestellung	Wie nehmen (fachfremde) Lehrpersonen das Fach Textiles Gestalten wahr? Und wird mit dem Textilunterricht wirklich primär Nähen und Stricken assoziiert? Werden dem Fach noch andere Dinge, Phänomene oder Umstände zugeschrieben?
Angewandte Methode	Fragebögen + leitfadengestützte Interviews Auswertung durch Kodierverfahren unter Rückgriff auf Ansätze der Grounded Theory

Ausgangspunkt der Arbeit

Lehrer: Ah, bist du neu an dieser Schule?
Ich: Nein, ich mach mein GHR300-Praktikum für 18 Wochen.
Aber dich habe ich noch gar nicht so oft gesehen.
Unterrichtest du hier?
Lehrer: Genau, ich bin neben meinen Stunden hier an der OBS noch die Seminarleitung. Welche Fächer machst du denn?
Ich: Deutsch und Textiles Gestalten.
Lehrer: (grinst) Ach – also Nähen und Stricken?
[Gedächtnisprotokoll]

Dieses kurze gravierende Gespräch mit einem Lehrer der Oberschule motivierte mich, die Wahrnehmung des Lehrer_innenkollegium zum Fach Textiles Gestalten zu beforschen. Meine anfängliche Gleichgültigkeit gegenüber dieser Aussage schlug um, als ich zunehmend über diese deutliche Abwertung und Etikettierung nachdachte, die durch den Satz „Ach – also Nähen und Stricken“ des Lehrers L. hervorgerufen wurde. Jedoch reduzierte er damit nicht nur den Textilunterricht augenzwinkernd auf ein simples „Tun“ in Form des Erlernens und Ausübens Textiler Techniken – er zeigte auch gleichzeitig eine geringe Wertschätzung mir gegenüber, in meiner Stellung als Studentin des Masters of Education: Textiles Gestalten, gegenüber meinem zukünftigen Beruf als Lehrerin dieses Faches und als ethnografisch Forschende im Feld. Aber diese Marginalisierung trifft nicht nur auf mich persönlich zu. Sowohl das anspruchsvolle Studium des Masters of Education als auch alle derzeitigen Fachlehrkräfte in der Unterrichtspraxis werden durch diese Aussage auf handwerkliche Handlungen beschränkt.

Die Geschichte des Faches Textiles Gestalten wird vor allem an dessen praktischer Ausrichtung und einer extremen Feminisierung deutlich. Die Unterrichtsinhalte in der Vergangenheit waren vor der Bil-

dungsreform im 20. Jahrhundert unter anderem darauf ausgelegt, Mädchen gemäß des *Hausmutterideals* zu einer angemessenen Hausfrau und Mutter zu erziehen (vgl. Lerche-Renn 1984, S. 193). Als offizielles Fach wurde der *Handarbeitsunterricht* im Jahr 1872 an Volksschulen eingeführt; „das Stricken, das Nähen, das Flickern, das Stopfen, das Wäschezeichnen und das Zuschneiden“ (Schlaefke 1993, S. 14) stellten dabei die zentralen Unterrichtsinhalte dar. Im Zuge der Bildungsreform und der „Verwissenschaftlichung schulischer Bildung“ (Becker 2005, S. 8) bemühten sich einige Fachdidaktiker_innen, theoretische Aspekte im Textilunterricht zu verorten. Denn in der heutigen Zeit hat das Fach mit negativen Zuschreibungen, Abwertungen und teilweise auch Entnahme aus dem Fächerkanon zu kämpfen. Die Stellung des „weichen“ Nebenfachs bleibt trotz gesellschaftlicher und schulischer Veränderungen bestehen. Auch der Textildidaktiker Christian Becker (2005) erkennt dieses Problem. Er merkt dazu an, dass der Textilunterricht zu einem kopfentlastenden Ausgleichsfach deklariert und „eine Polarisierung vermeintlicher ‚Kopffächer‘ und ‚Handfächer‘ [konstruiert]“ (ebd.) würde. So entstünde eine Zweiteilung der Unterrichtsfächer, „aus ‚harten‘ theoretischen [...] und andererseits ‚weichen‘ künstlerisch-praktischen [...] Fächern“ (ebd.). Neben dieser Problematik hat der Textilunterricht immer noch mit der gesellschaftlichen Konnotation des Textilen als „weiblichem“ Feld zu kämpfen. Die Wurzeln dafür sind in der Geschichte des Faches verankert: „Die Geschichte des Textilunterrichts hat gezeigt, dass man immer wieder versucht hat, die Mädchen für die typischen weiblichen Heimarbeiten zu qualifizieren [...]“ (Ladj-Teichmann 1983, zit. n. Kolhoff-Kahl 2016, S. 38). Ab den 1970er Jahren wurde jedoch versucht, „beiden“ Geschlechtern durch Heterogenität im Klassenzimmer eine Chance zu bieten, sich mit dem Feld des Textilen auseinanderzusetzen (vgl. Kolhoff-Kahl 2016, S. 38).

Dass das Fach Textiles Gestalten inhaltlich weitaus mehr als „Nähen und Stricken“ ist, zeigen sowohl die entsprechenden curricularen Vorgaben² als auch die Ausbildungsinhalte der angehenden Textillehrer_innen. Neben handwerklichen und künstlerischen Fähigkeiten, die die Schüler_innen während des Textilunterrichts in den Bereichen *Gestalten mit textilen Techniken, Nähmaschinennähen, Mode, Wohnen* und *kulturelle Zusammenhänge von Textilien* entwickeln sollen, sind auch das Wissen um die Vielfalt von Textilien, Kenntnisse über Rohstoffe und deren Weiterverarbeitung und Gebrauch sowie das Kennenlernen und reflektieren kulturhistorischer Zusammenhänge elementare Kompetenzbereiche im Textilunterricht (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012, S. 5 ff.). Der theoretische Input ist dabei vernetzt mit der praktischen Gestaltung auf Grundlage textiler Techniken, „wodurch das Kritik- und Urteilsvermögen gegenüber Textilien und textilen Verarbeitungsprozessen geschult wird“ (ebd., S. 5).

Die Schwerpunkte der Textillehrer_innenausbildung in den diese anbietenden Bundesländern Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein differieren je nach Art der Ausbildungseinrichtung. So sehen Hochschulen eine stärker auf den späteren Berufsalltag ausgerichtete Ausbildung vor, während Universitäten sich umfangreicher auf Fachwissenschaften und Theorievermittlung konzentrieren (vgl. Eichelberger/ Rychner 2008, S. 158). Am Institut für Materielle Kultur: Textil der Universität Oldenburg werden im Grundstudium Inhalte „aus den unterschiedlichsten Perspektiven der Kulturwissenschaft bzw. -geschichte, Ästhetik und Ökologie, Konsumption, Produktion“ (ebd., S. 162) vermittelt, während es im Master für den Lehramtsbereich vorgesehen ist, „Konzeptionen zur Vermittlung von Inhalten des Forschungsfeldes Materielle und Visuelle Kultur [zu] entwickeln und um[zusetzen“ (ebd.).

² In dieser Arbeit wurde ausschließlich das Kerncurriculum für die Oberschulen in Niedersachsen berücksichtigt.

Material und Methoden

Um Daten zur Wahrnehmung des Faches Textiles Gestalten durch das Lehrer_innen-Kollegium zu gewinnen, habe ich mich der qualitativen Methoden *Fragebogen* und *leitfadengestütztes Interview* bedient. Während die Erhebung via Fragebögen während der Praktikumszeit ca. zwei Wochen dauerte, fanden die Interviews nach dem Praktikum innerhalb von einer Woche statt.

Der Fragebogen ist aufgrund seiner hohen Einsatzmöglichkeiten ein dienliches Instrument zur Umfrageforschung (vgl. Petersen 2014, S. 12). Um eine Übersicht über das Meinungsbild der Lehrkräfte zu erhalten, habe ich meinen Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen gefüllt. Diese waren stark subjektorientiert, da hauptsächlich Fragen zum eigenen Empfinden gegenüber dem Fach, zum selbst in der Schulzeit erlebten Textilunterricht und zu Ansichten zur weiblichen Konnotation des Faches gestellt wurden. Insgesamt umfasste die Stichprobe N=11 Fragebögen; ausgefüllt durch sieben weibliche und vier männliche Lehrpersonen mit einem Durchschnittsalter von 47 Jahren. Die Rücklaufquote war zunächst niedriger: nach vier bis fünf Tagen befanden sich vier Fragebögen in meinem Fach. Aufgrund dessen bat ich einige Lehrkräfte persönlich, sich an meiner Erhebung zu beteiligen, sodass schließlich elf Fragebögen ausgewertet werden konnten. Mit der Zusammenfassung und anschließenden Kodierung der Antworten wurden vertiefende Leitfragen für die folgenden Interviews formuliert.

Interviews habe ich mit insgesamt zwei (N=2) Lehrer_innen durchgeführt. Eine Interviewteilnehmerin ist fachfremd und hat Textiles Gestalten noch nie selbst gelehrt, während die andere Teilnehmerin das Fach an einer Universität studierte und aktuell in der Oberschule unterrichtet. Die Interviews wurden von einem Leitfaden unterstützt. „Beim Leitfadeninterview werden vor Untersuchungsbeginn relevante Aspekte des Themas ausgewählt und in einem Leitfaden zusammengestellt“ (Hussy

u. a. 2013, S. 224). Durch die Konzipierung eines Leitfadens ist gewährleistet, dass alle im Vorfeld festgelegten wesentlichen Themen im Interview zur Sprache kommen (vgl. ebd.). Angesichts der zuvor durchgeführten Erhebung via Fragebögen eignete sich ein Leitfaden besonders gut, da schon gewisse „Erkenntnisse vor[lagen], die sich für die Erstellung des Leitfadens nutzbar machen [ließen]“ (ebd., S. 227 [Änderung d. Verf.]). Im Anschluss wurden die Interviews mit der F4-Software nach den Regeln Kuckartz³ transkribiert und im Sinne der Grounded Theory kodiert. Die Kodierung erfolgte teils Zeile für Zeile, teils abschnittsweise handschriftlich.

Die Grounded Theory beschreibt einen qualitativen Forschungsstil in sozialwissenschaftlichen Bereichen und ist im Groben „die regelgeleitete, kontrollierte und prüfbare ‚Entdeckung‘ von Theorie aus Daten/Empirie“ (Mey/ Mruck 2011, S.11). Zur Auswertung wurde das Kodierverfahren herangezogen. „Das Kodieren [...] wird als Herzstück der *Grounded Theory*-Methode bezeichnet. Die Grundidee dabei ist die des sehr genauen Betrachtens, In-Augenschein-Nehmens und Interpretierens der Daten, um daraus abstrakte/theoretische Konzepte zu gewinnen, zu destillieren“ (Breuer u. a. 2018, S. 248 [Hervorhebung im Original]). Um dies zu ermöglichen, werden innerhalb der gewonnenen Daten Kodes gesucht, die im zweiten Schritt in Kategorien verdichtet werden. Ein bestimmtes Wort, eine bestimmte Aussage kann der Auslöser für die Bildung bestimmter Kodes und Kategorien sein, zum Beispiel „schlagen, psychische Gewalt, schreien“ für die Kategorie ‚Aggression‘ (Breuer 2010, S. 69). Für die weitere Analyse werden diese Kodes und Kategorien insofern genutzt, dass sie im Sinne einer reflexiven Grounded Theory mit theoretischen Grundlagen „elaboriert, verdichtet und zueinander in Beziehung gesetzt“ (Breuer u. a. 2018, S. 248) werden. Der gesamte Kodierprozess erfolgt in drei Schritten: offenes, axiales und selektives Kodieren. Das offene Kodieren ist genau die Phase, in der

³ Mehr dazu: Kuckartz 2014, S. 167 f.

Konzepte, Begriffe und Ausdrücke gefunden und zu Codes umgeschrieben werden. Diese Phase hat einen Brainstorming-Charakter, in welchem alle Assoziationen und Ideen „zulässig“ sind (vgl. ebd., S. 269). Im darauffolgenden axialen Kodieren werden die aufgebrochenen Codes in Relation gebracht und in Beziehung gesetzt (vgl. ebd., S. 281). Durch die Anordnung der Codes entstehen neue Kategorien, die im besten Fall auch neue Fragen und Ideen aufwerfen können (vgl. ebd.).⁴ Das selektive Kodieren hat zum Ziel, die erarbeiteten Kategorien soweit zu verknüpfen und zu verdichten, dass idealerweise eine Schlüssel- bzw. Kernkategorie entsteht, die das Ganze in den Blick nimmt (vgl. ebd., S. 284). Zur Veranschaulichung wird eine Visualisierung erstellt, die das Zusammenwirken bzw. die Wechselwirkung der gesamten Kategorien darstellt.

Forschungsergebnisse

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte empfindet den Textilunterricht im Allgemeinen für sich persönlich, für die Schüler_innen und im Fächerverbund als eher wichtig. Dazu merken einige Lehrkräfte an, dass der Textilunterricht effektiv von kognitiven Überlastungen ablenkt bzw. sie reduziert. Auch die befragte Fachlehrkraft ist davon überzeugt, dass der Textilunterricht für die Schüler_innen einen angemessenen Ausgleich zu kopflastigen Arbeiten in der Schule darstellt. Daran anknüpfend wird die Trennung in die sogenannten „harten“ und „weichen“ Fächer deutlich. Diese Zweiteilung bestätigt die eingangs genannten Thesen Beckers (vgl. Becker 2005, S. 8).

Die meisten Lehrkräfte haben als Schüler_innen eher negative Erfahrungen im Textilunterricht gemacht, wofür ihres Erachtens meistens die Fachkraft verantwortlich war. Das Adjektiv „furchtbar“

wird in diesem Zusammenhang oft benutzt. Inhaltlich war der damalige Textilunterricht auf textile Techniken/Handarbeiten beschränkt, weswegen oftmals die Mutter die Arbeiten fertigte, um die Note aufrechtzuerhalten. Entgegengesetzt dazu betonen jedoch einige Lehrkräfte die Wichtigkeit des Faches und merken an, dass der Textilunterricht zu wenig Stunden im Stundenplan erhält. Die fachfremde Lehrkraft erwähnt in ihrem Interview jedoch beiläufig, dass der Textilunterricht mit „seinen zwei Stunden“ nicht viel hergeben würde und deshalb ein Nebenfach sei.

Die befragten Lehrkräfte benennen in den Fragebögen drei Kompetenzbereiche für die Schüler_innen im Textilunterricht: 1. einen künstlerisch-kreativen Bereich, 2. einen persönlich-sozialen Bereich und 3. einen fachlichen Bereich. Im Wesentlichen stimmen die erwarteten Kompetenzen mit den curricularen Vorgaben überein – auffällig ist dennoch, dass viele vermeintlich im Textilunterricht zu erwerbende Kompetenzen im persönlich-sozialen Bereich (z. B. Verantwortung, Teamfähigkeit, Sozialkompetenzen) verortet werden, die in diesem Umfang nicht im Kerncurriculum vorkommen. Es kann vermutet werden, dass das Fach von den Lehrkräften durch das gemeinsame praktische Tun als ein sehr soziales geachtet wird und daher diese Erwartungen an den Kompetenzerwerb stammen.

Die Positionen und Denkweisen bezüglich der weiblichen Konnotation des Textilunterrichts gehen sowohl in den Fragebögen als auch in den Interviews auseinander. Einige Teilnehmer_innen weisen auf das tradierte Rollenbild hin, welches seinen Ursprung in der Geschichte des Textilunterrichts hat und bezeichnen die Fächer Technik und Gestaltendes Werken als Männer- und Textiles Gestalten als eindeutige Frauendomäne. In den Interviews werden Migration und kulturelle Aspekte als Begründung für eine weibliche Konnotation vermerkt.

⁴ In meiner Forschung war das Kodierparadigma nach Strauss/ Corbin, welches in dieser Phase eine Orientierungshilfe bietet, nicht relevant. Mehr dazu: Breuer u. a. 2018, S. 281.

Auch würden eher Frauen diese „Jobs“ machen. Andere lassen ausdrücklich von dieser Projektion ab, entwickeln jedoch im selben Moment unbewusste Geschlechterzuschreibungen. Eine Lehrerin gibt beispielsweise an, sie empfinde den Textilunterricht als nicht weiblich konnotiert, jedoch sei sie selbst oft mit „männlichen Interessen unterwegs“, wie Ma-the, Werkzeug und Reparaturen im Haus. In der ersten Hälfte ihrer Antwort negiert diese Lehrerin die weibliche Zuschreibung, bildet in der zweiten Hälfte jedoch deutliche Positionen. Diese eher unreflektierte Aussage lässt auf fest verankerte tradierte Rollenbilder schließen.

An vielen Stellen des Materials wird deutlich, dass der Textilunterricht unmittelbar mit textilen Techniken (Nähen/Stricken) assoziiert wird. Unter anderem bezieht sich die fachfremde Lehrkraft in ihrem Interview vorwiegend auf das praktische Tun und auf textile Techniken; auch die Fachkraft plant in ihrem Textilunterricht eher die Praxis und setzt, nach ihrem Empfinden, auf kognitive Anteile. Welche es sind, wurde nicht benannt. Dies zeigt mit Deutlichkeit, dass die Bemühungen um Neuorientierung der Fachdidaktiker_innen im Zuge der Bildungsreform noch nicht vollends in der Schulpraxis angekommen sind und der Textilunterricht immer noch zum Großteil inhaltlich auf textile Techniken reduziert wird.

Beide Interviewteilnehmerinnen betonten unabhängig voneinander und in unterschiedlicher Gewichtung die Felder der Berufsorientierung und des fächerübergreifenden Arbeitens bezüglich des Textilunterrichts. So soll der Textilunterricht einen stärkeren berufsorientierenden Schwerpunkt setzen – eine Interviewteilnehmerin argumentiert an dieser Stelle wie folgt: „[...] ich glaube, dass dann für Schüler noch deutlicher wird, dass es eben nicht nur – weiß nicht, so'n Hausmütterchen-Fach ist“. Außerdem würde das Fach optimiert werden, wenn fächerübergreifend oder im vernetzten Lernen unterrichtet wird, sodass die Unterrichtsinhalte nicht mehr isoliert, sondern im Ganzen mit anderen Fächern verbunden werden.

Fazit

Der Anlass, mich mit meiner Fragestellung zu beschäftigen, war das zu Beginn zitierte Gespräch mit einem Lehrer der Oberschule. Die einschneidende Aussage, der Textilunterricht sei nur ‚Nähen und Stricken‘, löste in mir ein Gefühl der Herabsetzung und (in gewisser Weise) Demütigung aus. Während meines Forschungsprozesses erlebte ich noch ähnliche Arten der Abwertung. Nach meinem Empfinden herrschte ein fehlendes Interesse an meiner Unterstützung durch Ausfüllen der Fragebögen. Dass dies auch andere Gründe haben kann, ist mir bewusst; jedoch reagierten einige Lehrkräfte durch ihre Gestik, Mimik und das Suchen nach Ausreden äußerst abgeneigt, nachdem ich sie persönlich um Teilnahme bat und das Forschungsthema erläuterte. Dass die Aversion gegenüber dem Textilunterricht ihren Ursprung in persönlichen negativen Erfahrungen haben kann, wurde in den Forschungsergebnissen deutlich. Dabei werden die eigenen Erfahrungen und Erlebnisse im Textilunterricht als eine Art Standard festgelegt – alle anderen Bereiche, die nicht dem persönlichen Horizont entsprechen, werden folglich ausgeblendet. Die Frage ist dabei jedoch, wieso Bildungsbeauftragte im heutigen Zeitalter ein Fach dermaßen herabsetzen, sodass sie der Meinung sind, der Textilunterricht sei ausschließlich das Erlernen und Ausführen textiler Techniken. Trotz aller Bemühungen der neueren Fachdidaktiken, den Textilunterricht neu zu verorten und mehr als nur textile Techniken zu thematisieren, existieren diese inhaltlichen Fehleinschätzungen (wie die Forschungsergebnisse zeigen) teilweise immer noch. Meine These ist, dass die Vorurteile und Rollenbilder, die gefestigten Urteile, die der Textilunterricht hinnehmen muss, einer speziellen Quelle entstammen: dem historischen Ursprung des Faches. Der heutige Textilunterricht – und mag er noch so modern sein – wird von einigen Menschen mit der früheren Mädchenerziehung und -bildung verbunden (vielleicht sogar gleichgesetzt?). Der damalige Textilunterricht umfasste ausschließlich praktisches Handarbeiten. Somit leitet sich der Gedanke „Textilunterricht ist Nähen und Stricken“ zum Teil aus den geschichtlichen Hintergründen des Faches ab. Daneben sind es aber auch die gefestigten Rollenzuschreibungen des Faches, die meistens noch unbe-

wusst zustande kommen, die das Fach herabsetzen. Denn noch immer wird der Textilunterricht eher weiblich konnotiert. Ich frage mich, wie in Zeiten angestrebter Genderneutralität immer noch derartige Geschlechterzuschreibungen in Schulfächern passieren? Und wie werden überhaupt weibliche und männliche Fächer definiert?⁵ Ist nicht schon längst bewiesen, dass Mädchen auch in Fächern wie Mathe und Sport und Jungen in Deutsch und Hauswirtschaft hervorragende Leistungen erzielen können?⁶ Selbst diejenigen Lehrer_innen, die eine weibliche Konnotation dementieren, entwickelten unwillkürliche Rollenbilder. Das Phänomen, dass Rollenbilder und Vorurteile unwissentlich verankert sind, kann ein Grund für die unaufhaltbare Tradierung dieser sein. Und als Konklusion daraus könnte die diese Studie einleitende Etikettierung, die durch den Lehrer erfolgte, eventuell auch unbeabsichtigt und unbewusst entstanden sein.

Nun wäre es interessant zu erfahren, wie diese Zuschreibungen und Urteile aufgebrochen und beseitigt werden können – können sie es überhaupt? Nehmen vorurteilsbehaftete Menschen es überhaupt an, sich vom Gegenteil überzeugen zu lassen? Oder sind die Rollenbilder und Vorurteile soweit gefestigt, dass sie zukünftig immer weiter tradiert werden? Wie kann der Textilunterricht aus den Fängen der stetigen Abwertung befreit werden?

Weiterführend kann der Vorschlag bezüglich des vernetzten Lernens in Betracht gezogen werden. Wenn die Schüler_innen sich im (kultur-) historischen Lernen ein historisches Orientierungswissen aneignen und ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass geschichtliche Wandlungen auch gesellschaftliche Änderungen nach sich ziehen, können Vorurteile und Rollenbilder zwar nicht ganz überwunden, jedoch kritisch hinterfragt werden.

⁵ Und in diesem Zusammenhang: Wie werden „harte“ und „weiche“ Fächer definiert; wer legt diese Definitionen fest?

⁶ Ich distanziere mich ausdrücklich von Geschlechterzuweisungen. Zur stereotypischen Veranschaulichung habe ich zur Provokation bewusst diese Fächer aufgezählt.

Raum(ab-)geben, Raum(an-)nehmen

Das Lehrer_innenzimmer als Forschungsgegenstand

Maren Lehmann



Raum(ab-)geben, Raum(an-)nehmen

Das Lehrer_innenzimmer als Forschungsgegenstand

Maren Lehmann studierte *Materielle Kultur: Textil und Germanistik* an der *Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg*. Sie absolvierte ihren *Vorbereitungsdienst in Hannover* und arbeitet derzeit als *Grundschullehrerin im Landkreis Celle*.

Erhebungszeitraum	08.02.–22.06.2016
Erhebungsort	Grundschule
Erhebungskontext	Verhaltensweisen der Lehrpersonen in den Räumlichkeiten des Lehrer_innenzimmers
Fragestellung	Welche habituellen Praktiken der Raumeinnahme lassen sich im Lehrer_innenzimmer einer Grundschule beobachten und welche Hierarchien spiegeln sich darin?
Angewandte Methode	Teilnehmende Beobachtung

Ausgangspunkt der Arbeit

„Der Ort der Untersuchung ist nicht der Gegenstand der Untersuchung. Ethnologen untersuchen nicht Dörfer [...], sie untersuchen *in* Dörfern. Man kann verschiedene Dinge an verschiedenen Orten untersuchen, und manche Dinge [...] kann man am besten an begrenzten Örtlichkeiten untersuchen. Aber das macht den Ort nicht zu dem, was man gerade untersucht.“ (Geertz 1987, S. 32)

Dieses Zitat Clifford Geertz' beschreibt einen ethnografischen Grundsatz, welcher während der Durchführung meiner teilnehmenden Beobachtung innerhalb des Projektbandes von zentraler Bedeutung war und in diesem Bericht von zentraler Bedeutung sein wird. Zum Gegenstand meiner Forschung wurden die Verhaltensweisen der Lehrpersonen im Lehrer_innenzimmer meiner Praktikumsschule. Diese wurden also zum *Ding*, welches ich in einer begrenzten Örtlichkeit, dem Lehrer_innenzimmer, untersuchte.

Über einen Zeitraum von 18 Wochen beobachtete und dokumentierte ich die anwesenden Personen bezüglich ihrer Raumeinnahme durch Gestik, durch einen individuellen Dingkosmos und die tatsächliche persönlich-körperliche Raumpräsenz. Auch wenn noch viele weitere zu untersuchende Aspekte, wie die der Organisations- und Gestaltungsmittel im Raum, denkbar wären, entschied ich mich für eine Fokussierung auf die drei genannten Punkte, um im Folgenden eine gezielte Analyse der Beobachtungen habituellder Praktiken durchzuführen.

Diese Beobachtungen gehen jedoch über das bloße Betrachten des Verhaltens der Lehrpersonen im beschränkten Raum hinaus, da sich die Orte und Dinge als Spiegel gesellschaftlicher Strukturen und Machtverhältnisse lesen lassen: „Die Beschreibung räumlicher Ordnungen als materielle Struktur, die zugleich die gesellschaftliche Struktur widerspiegelt, ist in der ethnographischen Literatur überhaupt häufiger anzutreffen“. (Spain 1992, zit. n. Hahn 2014, S. 127)

Dabei verkörpern nicht bloß die Dinge, welche „in diesem Sinn hervorragende Träger von Bedeutungen [sind und als] [...] ein Medium nicht-sprachlicher Kommunikation [fungieren] und [...] als solche im Alltag vielfältig eingesetzt [werden]“ (ebd., S. 113), eine zu betrachtende Metaebene. Auch das Verhalten der im Lehrer_innenzimmer Anwesenden gilt es von einem Standpunkt aus zu beobachten, welcher „institutionell beglaubigtes Wissen“ (Marchart 2005, S. 35) der Akteure_innen voraussetzt: „Dieses Wissen ist dabei keineswegs harmlos, denn es ist ja immer zugleich ein Wissen über erwünschte und unerwünschte Identitäts- und Subjektivierungsformen von eben national-, gender- und klassendistinktionsbewussten Subjekten.“ (ebd.) Das Wissen über erwünschte und unerwünschte Formen der Identität und Subjektivierung innerhalb einer Gesellschaft benennt auch der Bildungswissenschaftler Eckart Liebau: „Die Kompetenzen eines Subjekts sind nicht angeboren und universell gültig, sondern sie werden lebensgeschichtlich erworben.“ (2011, S. 13) Kompetenzen meinen dabei „die Erzeugung sowohl praktisch-körperlicher als auch symbolischer Handlungen“ (ebd.), wobei diese immer unbewusst bleiben und sich zu einer *zweiten Natur* entwickeln (vgl. ebd.). Pierre Bourdieu benennt dieses erlernte Verhalten als *Habitus* und zielt damit auf eine Theorie, „die entschlüsseln will, was den statistisch beobachtbaren Regelmäßigkeiten des praktischen Handelns zugrunde liegt“ (vgl. Liebau 2011, S. 13, mit Bezug auf Bourdieu 1979). Neben dem Begriff des *Habitus* spielt der Begriff des *Raumes* in meinen Ausführungen eine entscheidende Rolle. Während Hasse für sein Vorhaben den Begriff des *Ortes* wählt und „den methodologischen Vorzug seiner unmittelbaren Verflochtenheit mit der Situation einer sich ‚verortenden‘ Person“ (2014, S. 50) hervorhebt, entscheide ich mich bewusst für den Begriff des *Raumes*. Hasse konstatiert: „der Begriff des Raumes [stehe] aufgrund seiner wissenschaftstheoretischen Heterogenität und ontologischen Vielschichtigkeit, vor allem aber aufgrund seiner Abstraktheit, in einem eher verdeckten als unmittelbar spürbaren Verhältnis zum individuellen Umgebungserleben“. (ebd.) Dabei ist es genau diese Verdeckt- und Abstraktheit, welche ich versuche, innerhalb

meiner Beobachtungen herauszustellen, wobei sich die individuelle Verortung der sich im Raum Befindenden nicht ausschließt. Hasse beschreibt „[die] im Leben eines Individuums mit Sinn verknüpften Orte [als] stets symbolisch bedeutsam und [...] zugleich leiblich spürbar [...]“ (ebd.), wobei jedem dieser Orte Raumcharakter zuzuordnen ist (vgl. ebd.). Dieser Raumcharakter soll während meiner Analyse immer wieder aufgegriffen werden, wissend, dass sich dieser „im Erleben individuell aktualisiert“ (ebd.). Hinzukommend verwende ich den Begriff *Raum* synonym zu dem Begriff des *Zimmers* bzw. *Lehrer_innenzimmers*.

Material und Methoden

In der Ethnografie liegt „[e]in starker Akzent auf der Erkundung der Eigenschaften eines speziellen sozialen Phänomens, anstatt sich auf den Weg zu machen, Hypothesen über dieses Phänomen zu testen“ (Flick 2014, S. 297). So betrat auch ich im Rahmen meiner teilnehmenden Beobachtung das Forschungsfeld des Lehrer_innenzimmers – ohne vorformulierte Hypothesen, gewillt, habituelle Praktiken der Raumeinnahme zu entdecken. Norman Kent Denzin definiert die Methode der teilnehmenden Beobachtung als „eine Feldstrategie, die gleichzeitig Dokumentenanalyse, Interviews mit Interviewpartnern und Informanten, direkte Teilnahme und Beobachtung sowie Introspektion kombiniert“ (1989, S. 157f. zitiert in Flick 2014, S. 287). Uwe Flick betont bezüglich dieser Aspekte das unmittelbare „Eintauchen des Forschers in das untersuchte Feld“ (2014, S. 287). Die_der Forschende tätigt ihre_seine „Beobachtung aus der Perspektive [der Teilnehmenden]“ (ebd.) und hat dabei einen starken Einfluss „auf das Beobachtete durch seine/[ihre] Teilnahme“ (ebd.). Weiter hebt Flick „die Offenheit der Datenerhebung, die [...] auf der Kommunikation mit den Beobachteten aufgebaut ist“ (ebd., S. 288) hervor.

James P. Spradley (1980, S. 34) nimmt eine Unterscheidung der Beobachtung in drei Phasen vor: Die erste Phase wird *deskriptive Beobachtung* genannt und „dient zu Beginn der Orientierung im Untersuchungsfeld.“

(Flick 2014, S. 288) Sie „liefert unspezifische Beschreibungen“ (ebd.) und soll „die Komplexität des Feldes möglichst vollständig [...] erfassen“ (ebd.). Ziel dieser Phase ist es, konkrete Fragestellungen zu entwickeln und spezifische Blickrichtungen einzuschlagen (vgl. ebd.). In dieser Form begann auch meine erste Beobachtungsphase. Zunächst orientierte ich mich grob in dem Raum Lehrer_innenzimmer, versuchte alle Geschehnisse wahrzunehmen und begann mit Aufzeichnungen in einem Forscher_innentagebuch. Entgegen Spradleys Definition stand meine Fragestellung schon zu Beginn der Durchführung meiner teilnehmenden Beobachtung fest, im Laufe des Prozesses wurde sie jedoch gefestigt, näher definiert und erhielt die benannten spezifischen Fokussierungen, wodurch ein fließender Übergang in Phase Zwei der Beobachtungen stattfand.

In der zweiten Phase, der *fokussierten Beobachtung*, „verengt sich die Perspektive zunehmend auf die für die Fragestellung besonders relevanten Prozesse und Probleme“ (ebd.). In meinem Fall bedeutete dies eine Fokussierung auf habituelle Praktiken in meinen Beobachtungen und Notizen.

Die abschließende dritte Phase wird als *selektive Beobachtung* betitelt und fokussiert die Untersuchung dahingehend, weitere Beispiele für den in der vorangegangenen Phase festgesetzten Schwerpunkt zu finden (vgl. ebd.). Innerhalb meines Forschungsprozesses bedeutete dies, bereits wahrgenommene Regelmäßigkeiten weiterhin zu überprüfen und eventuelle Abweichungen festzustellen. Im Rahmen meines Untersuchungsgegenstandes stellte sich dieses Vorgehen jedoch als schwierig heraus, da sich innerhalb der ersten Wochen zwar Regelmäßigkeiten und Turnusse beobachten ließen, jedoch immer wieder neue Eindrücke und beobachtbare Vorgänge entstanden, welche sich weder bisherigen Beobachtungen zuordnen ließen, noch unaufgezeichnet bleiben sollten. Die Analyse meiner in der teilnehmenden Beobachtung gesammelten Daten erfolgte vor allem bezogen auf Anordnungen im Raum – unter anderem mithilfe eines semiologischen Analyseverfahrens nach Jana Scholze. Sie entwickelte für ihr Vorhaben der Ausstellungsanalyse ein

derartiges Verfahren, um „Bedingungen der Mittelbarkeit und Verstehbarkeit der Botschaft (der Codierung und Decodierung)“ (Eco 1994, zitiert in Scholze, 2004, S. 13) zu untersuchen. Scholze beschreibt Codierungs- und Decodierungsprozesse als das Produzieren von Codes, die „die Verbindungsstücke zwischen Zeichen und Gesellschaft [darstellen], welche Kommunikationsprozesse ermöglichen.“ (Scholze 2004, S.22)

Forschungsergebnisse

Die Ergebnisse meiner Beobachtungen clusterte ich in drei Ergebniskategorien: persönliche Raumeinnahme durch Gestik, Raumeignung durch einen individuellen Dingkosmos sowie tatsächliche Raumpräsenz. Die Ergebnisse zur letzten Kategorie möchte ich an dieser Stelle exemplarisch anhand dreier Beobachtungssequenzen vorstellen.

Für die tatsächliche Präsenz der Mitarbeiter_innen im Lehrer_innenzimmer spielen die ‚festen‘, beziehungsweise von den meisten Lehrer_innen als fest interpretierten, Sitzplätze eine Rolle. Die Worte „*Ich müsste da schon noch was machen!*“ richtete eine Lehrerin an eine Kollegin, welche sich zu diesem Zeitpunkt an ihrem ‚eigentlichen‘ Sitzplatz befand. Es entstand eine kleine Diskussion, nach welcher die ‚Platzblockiererin‘ das Feld räumte. Kommunikationsmomente wie dieses spielten sich im Zeitraum der teilnehmenden Beobachtung immer wieder ab. In unterschiedlicher Intensität ließen sich dabei metakommunikative Mitteilungen herauslesen. Lehrer_innen täuschten häufig Geschäftigkeit vor oder signalisierten, den Platz mit ihren Materialien ebenso dringend nutzen zu müssen und dabei die Pause nicht ungenutzt verstreichen zu lassen. Seltener nutzten die Mitarbeiter_innen das Lehrer_innenzimmer als Arbeitsraum nach Schulschluss.

Ein Phänomen, welches Thomas Pille in seiner Ethnografie *Das Referendariat* beschreibt, konnte auch ich während meiner Forschung beobachten:

„Das verspätete Erscheinen im Lehrerzimmer wird schnell negativ ausgelegt. Wer es häufiger nicht schafft, in den großen Pausen in das Lehrerzimmer zu kommen, dem wird in scheinbar beiläufigen Bemerkungen unterstellt, unorganisiert und überfordert zu sein bzw. das Geschehen im Klassenraum noch nicht so richtig im Griff zu haben. Passiert dies öfter, wird gar die Vermutung nahegelegt, dass die dem Lehrerzimmer scheinbar systematisch fernbleibenden Novizen sich hier offenbar nicht wohlfühlen und ohnehin nicht so richtig in die Runde zu passen scheinen.“ (2013, S. 191)

Meinen Mitpraktikantinnen und mir erging es sehr ähnlich. Oft hätten wir uns gerne zurückgezogen und wären dem Lehrer_innenzimmer ‚entflohen‘. Wir taten dies jedoch nur sehr selten, um nicht abwesend oder desinteressiert zu wirken. An wenigen Tagen zogen wir uns auf den Schulhof zurück und verbrachten die großen Pausen draußen. Mehrmals wurden wir daraufhin angesprochen, wo wir uns in der Pause aufgehalten hätten und ob bei uns ‚alles okay‘ sei. Diese Nachfragen verdeutlichen, welcher Stellenwert dem Aufenthalt sowie der Kommunikation innerhalb des Lehrer_innenzimmers zukommt. Doch genau diese ‚Pflicht‘, sich unter den Kolleg_innen aufzuhalten und in einem positiven Austausch zu stehen, setzte uns häufig unter Druck, wie auch Pille beschreibt:

„Im Lehrerzimmer sind die Novizen aufgefordert, unvorbereitet und spontan im ‚lockeren‘ Rahmen eines kurzen ‚Schwätzchens‘ zu schulischen Fragen Stellung zu beziehen und in diesen Momenten ihren Überblick über die Zusammenhänge und Eigenschaften der Schule zu beweisen.“ (ebd., S. 192)

Eine Ausnahme bildeten dabei meine Beobachtungen im Rahmen meiner Unterrichtsbesuche. Zwei der vier Unterrichtsbesuche fanden über den Zeitraum einer Doppelstunde statt. Sie wurden von einer großen Pause unterbrochen, sodass ich mich mit der Dozentin der Universität

und der Fachseminarleiterin meines Faches in das Lehrer_innenzimmer begab. In diesen Momenten fand ein Wandel der Verhaltensweisen der Lehrer_innen dahingehend statt, dass sie uns unmittelbar ihre Plätze anboten und sich teilweise sogar aus dem Raum zurückzogen. Später erzählte mir eine Lehrkraft, dass bei ihr „echt negative Erinnerungen hochkämen“, wenn sie Studienseminarleiter_innen sähe und sich an ihre Zeit im Referendariat erinnert fühle. Vermutlich trugen genau diese Empfindungen bei der Anwesenheit des Besuchs zur schwindenden Raumpräsenz der Kolleg_innen bei.

Fazit

Abschließend lässt sich festhalten, dass ich mit dem Format des Projektbandes und der von mir gewählten Methode überwiegend gute Erfahrungen machen konnte. Vor dem Beginn meiner Untersuchung stellte ich viele Überlegungen bezüglich einer geeigneten Methode an. Auch wenn das Schlagwort ‚Teilnehmende Beobachtung‘ schnell im Raum stand, verwendete ich viele Gedanken darauf, wie diese in meinem Fall durchzuführen sei. Offen oder verdeckt? Führe ich Interviews, halte ich Szenen auf Fotografien fest oder dokumentiere ich eine Vielzahl von Beobachtungen in einem Forscher_innentagebuch? Stefan Thomas konstatiert:

„In institutionellen Praxiszusammenhängen scheint speziell die Praktikant/innen- bzw. Hospitant/innen-Rolle für die Durchführung von Feldforschung ideal zu sein, weil man die Menschen in ihrem Lebensweltkontext bei der Ausübung ihrer Tätigkeit möglichst wenig stört, die ganze Zeit interessiert zuschauen kann und keine Frage ‚zu dumm‘ ist, als dass sie nicht gestellt werden dürfte.“ (2010, S. 469)

Auch, wenn ich Thomas in den ersten Punkten zustimme, empfand ich meine Position innerhalb des Lehrer_innenzimmers und meine Rolle als Forscherin nicht immer als positiv und hatte in einigen Momenten das Gefühl, doch zu ‚stören‘. Dies lag jedoch vermutlich an der Enge des Raumes und anderen Stressfaktoren innerhalb der Institution Schule und weniger an meiner Anwesenheit als Praktikantin.

Meine Aufzeichnungen führte ich ‚geheim‘ und sammelte „Gedächtnisnotizen“ (Lofland 1979, S. 111 zitiert in Fuchs 2010, S. 77), welche nach Lofland einen „Akt, das eigene Bewußtsein zu steuern mit dem Ziel, sich zu einem späteren Zeitpunkt zu erinnern“ (ebd.) beschreiben. Das Führen eines Forscher_innentagebuchs ist im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung unabdingbar. Ohne das unmittelbare oder zumindest zeitnahe Notieren meiner Beobachtungen, wäre es unmöglich, detaillierte Beschreibungen zu erhalten oder Situationen nachzuempfinden. An dieser Stelle zeigt sich jedoch auch eine Schwachstelle, welche vermutlich in jedem Bereich der Feldforschung anzutreffen ist: Welche Beobachtungen notiere ich? Welche Aufzeichnungen sind offensichtlich erkenntnisbringend, an welchen weniger offensichtlichen Stellen lohnt es sich jedoch ebenso weiterzuschauen? Die Forschung, welche ohnehin durch den selektierenden Blick eines Menschen bedingt ist, erlebt hier eine weitere Einschränkung. Geertz schreibt über die Tagebuchaufzeichnungen von Feldforscher_innen:

„Dieser Sachverhalt – daß nämlich das, was wir als unsere Daten bezeichnen, in Wirklichkeit unsere Auslegungen davon sind, wie andere Menschen ihr eigenes Tun und das ihrer Mitmenschen auslegen – tritt in den fertigen Texten der ethnologischen Literatur [...] nicht mehr zutage, weil das meiste dessen, was wir zum Verständnis eines bestimmten Ereignisses, Rituals, Brauchs, Gedankens oder was immer sonst brauchen, sich als Hintergrundinformation einschleift, bevor die Sache selbst direkt untersucht wird.“ (1987, S. 14)

Entscheidend ist es, sich über die stattfindende Selektion und zwangsweise bereits im Vorfeld passierende Interpretation bewusst zu sein. Meine gesamten Überlegungen und Analysen sind, auch wenn ich grundsätzlich um Objektivität bemüht war, Auslegungen meiner Person.

Zusammenfassend hat mir die Ethnografie in der Schule viele Einblicke und Erkenntnisse ermöglicht, welche durch das systematische Forschen sichtbar wurden. Auch wenn unbewusstes Beobachten ständig passiert, eröffneten sich durch die geleitete Forschung neue Horizonte, die mir auch aktuell während meines Vorbereitungsdienstes differenzierte Wahrnehmungen ermöglichen. Ich konnte mich schneller als im vorangegangenen Schulpraktikum in die schulischen Strukturen, insbesondere die im Lehrer_innenzimmer, hineinversetzen und hinein‘leben‘. So unterschiedlich Schulen, Kollegien und Räumlichkeiten sind, so sehr ähneln sie sich im Kern. Dennoch wird mir auch hier erneut deutlich, was Geertz zusammenfasst: „Die Untersuchung von Kultur ist ihrem Wesen nach unvollständig. Und mehr noch, je tiefer sie geht, desto unvollständiger wird sie.“ (1987, S. 41)

Weil es sooo gemütlich ist!

Untersuchung zu den Potentialen textiler
Lernlandschaften in der Grundschule

Anne Reich



Weil es sooo gemütlich ist!

Untersuchung zu den Potentialen textiler Lernlandschaften in der Grundschule

*Die Physiotherapeutin **Anne Reich** studierte Elementarmathematik und Textiles Gestalten an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg auf dem zweiten Bildungsweg. Derzeit absolviert sie ihr Referendariat in der Grundschule Lengenerland.*

Erhebungszeitraum	06.02.–21.06.2017
Erhebungsort	Grundschule
Erhebungskontext	Einzel- und Partner_innenarbeit in der 3. Klasse in einer textilen Lernlandschaft, Mathematikunterricht
Fragestellung	Welches Potential beinhaltet eine textile Lernlandschaft und wie wird dieses genutzt?
Angewandte Methode	Teilnehmende Beobachtung

Ausgangspunkt der Arbeit

Jede_r hat schon viele Jahre des Sitzens hinter und viele vor sich, denn häufig nimmt das Sitzen mit dem Schulabschluss kein Ende, sondern „setzt“ sich im Berufsleben fort. In meiner Untersuchung möchte ich deshalb mögliche Potentiale einer Umgebung aus Decken und Kissen in den Fokus nehmen. Es geht darum, herauszufinden, welches Potential eine textile Lernlandschaft beinhaltet und wie dieses genutzt werden kann.

Meine private Lernraumgestaltung zeichnet sich regelmäßig durch eine halbliegende Position auf dem Sofa aus. Ich kann gut nachempfinden, dass sich Schüler_innen oft schwer auf ihren Stühlen halten können. Auch mir erscheint es teilweise unmöglich, ganze 90 Minuten auf den harten Klappstühlen mit den winzigen Klappptischen in einem riesigen Hörsaal zu verharren und dabei aufmerksam zu bleiben. Durch meine erste Ausbildung und neunjährige Berufserfahrung als Physiotherapeutin nimmt der Aspekt der Gesundheitsschädigungen durchs Sitzen für mich eine bedeutende Rolle ein. Ich habe viele Patient_innen behandelt, die durch einseitige statische Belastung, häufig hervorgerufen durch ihre sitzende Tätigkeit, Beschwerden durch verkürzte Muskulatur, Verspannungen und dadurch bedingte Fehlhaltungen hatten. Auch meine Perspektive als Mutter eines schulpflichtigen Kindes macht das Sitzen zu einem Thema zwischen der Klassenlehrerin, meinem Sohn und mir. Und letztlich bin ich selbst als ehemalige Schülerin und Studentin zu einer langjährigen Stuhlsitzerin geworden. Da der Klassenraum mein zukünftiger Arbeitsplatz sein wird, ist es mir ein großes Anliegen, den Unterricht möglichst angenehm und effektiv für alle zu gestalten. Im Rahmen meines Praktikums an einer Grundschule habe ich in einer teilnehmenden Beobachtung innerhalb von zwei Unterrichtsstunden eine neue Raumumgebung, die textile Lernlandschaft, von Drittklässler_innen ausprobieren lassen. Alle Tische und Stühle wurden an den

Rand geschoben und die Schüler_innen haben ihren Arbeitsauftrag im Liegen auf Decken und Kissen ausgeführt.

Auf den Gedanken dieses Experimentes bin ich durch das Buch *Affekt-politik und Raum: Zu einer Architektur des Textilen* von Heidi Helmhold (2012) gekommen. Diese beschreibt unter anderem Lehr- und Lernräume, wie sie in universitären Einrichtungen vorkommen: „Lehren und Lernen findet in glatten, polsterlosen Räumen statt, in serieller Möblierung, in gereihter Sitzanordnung, in homogener Chromatik, in akustischer Alleinstellung von Stimme, in Reduzierung von Körpersprache und in Abwesenheit von Frischluft und Außenreizen.“ (ebd., S. 122) Die Autorin erläutert, dass die Reduzierung der Körpersprache darauf zurückzuführen ist, dass der Tisch den Körper in einen sichtbaren Oberkörper und einen unsichtbaren Unterkörper teilt und dass auch sonst alle weiteren Reize möglichst ausgeschlossen werden. Sie deutet auf den Einfluss der Industrialisierung, auf das Schulwesen und auf die großen Diskrepanzen zu den privaten Lernräumen, die sich, wie auch in meinem Fall, durch individuelle Gestaltung und Bequemlichkeit auszeichnen. Auch gibt es neben Kissen oder Decken fast immer etwas zu trinken oder eine Kleinigkeit zu essen. Helmhold verweist auf die Hirnforschung und hebt eine nachgewiesene Verknüpfung von positiven Gefühlen und der Nachhaltigkeit von Lernprozessen in Verbindung mit dem Botenstoff Dopamin hervor (vgl. Spitzer 2007, S. 175ff.). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Mensch effektiver lernt, wenn er positive Erfahrungen macht oder motivationssteigernden Einflüssen ausgesetzt ist, wie z. B. dem Genuss von Schokolade oder auch freundlichen Blicken. Helmhold stellt die Frage, inwiefern u. a. Textilien zur Motivationssteigerung in der Schule beitragen können. Die Autorin leitet mit der sogenannten *soft furniture*, wie beispielsweise der Hängematte, über zu den gesellschaftlichen Konnotationen, die an vertikale bzw. horizontale Körperhaltungen gebunden sind. Demnach ist das Arbeiten, Lehren und Lernen mit Vertikalität verknüpft, die Horizontalität hingegen mit „Müßiggang und Faulheit“ (ebd., S. 129), aber auch mit dem umgangssprachlich so bezeichneten „horizontalen Gewerbe“. Die aufrechte Sitzhaltung wird auch heute noch häufig als erstrebenswert betrachtet,

obgleich wissenschaftliche Begründungen dafür umstritten sind. Es existiert jedoch eine moralische Vorstellung, verbunden mit einer Forderung nach Disziplinierung. Physiologisch gesehen ist die starre Haltung eher schädigend und aus lernpsychologischer Sicht hinderlich. Helmhold schließt das Kapitel der *strafenden Räume* mit den *informellen Arbeitsplätzen*, die sich dadurch auszeichnen, dass sie nicht mehr auf einen speziellen Ort bezogen sind, sondern überall stattfinden können, sowie „Emotionalität, soziale Interaktion, Körperhandeln, Studieren und Entspannen“ (ebd., S. 133) vereinen. Diese Art des Arbeitsplatzes ist bei Helmhold auf Studierende bezogen, aber vielleicht kann es ein Vorbild oder eine Anregung für den Klassenraum, das Unterrichten und die Sozialform in der Grundschule sein.

Weiterhin zeigt mein in diesem Rahmen nur anzudeutender Forschungsstand den Wandel des Sitzens vom Privileg bis zum Zwang und zur Disziplinierungsmaßnahme und einem Einhergehen mit einer Entnaturalisierung des Menschen (vgl. Eickhoff 1997, S. 117ff.). Er zeigt aber auch, welche Auswirkungen das Sitzen und die räumliche Atmosphäre auf Schüler_innen haben (vgl. Kahl 2014, S. 68ff.) und dass ein Bedürfnis nach Rückzugsmöglichkeiten von Seiten selbiger existiert (vgl. Fuchs 2010, S. 144f.).

Material und Methoden

Meinen Forschungsauftrag habe ich in einer dritten Klasse durchgeführt, die ich zuvor auch in den Unterrichtsfächern Mathematik und Textiles Gestalten unterrichten durfte. In der Klasse waren 19 Kinder. Die Schüler_innen dieser Klasse waren es gewohnt, in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten ihre Aufgaben zu erledigen.

Ich habe mein Experiment auf zwei Unterrichtsstunden ausgedehnt und führte die erste Stunde in der Rolle der Lehrerin durch, in der zweiten Stunde habe ich mich ausschließlich meiner Dokumentation widmen können. Dieser Perspektivwechsel (vgl. Breidenstein u. a. 2015, S. 79f.) wurde mir durch meine Mentorin ermöglicht, die in der zweiten Stunde

die textile Lernlandschaft weiterführte. Die Beobachtungen, die ich machte, habe ich im Sinne einer teilnehmenden Beobachtung der ethnografischen Forschung nach Breidenstein u. a. (2015, S. 71ff.) durchgeführt. Das heißt, dass ich meine Sinne eingesetzt und versucht habe, alles zu dokumentieren, wobei mir bewusst ist, dass die entstandenen „Feldnotizen“ (ebd., S. 86) lückenhaft sein müssen, da es nicht möglich ist, alles was geschieht mit Zettel und Stift festzuhalten. Allerdings haben „Feldnotizen“ den Vorteil, dass die Schüler_innen sich nicht so beobachtet vorkommen. Auch konnten kleinere Gesprächssequenzen oder Aussagen stichwortartig festgehalten werden und es konnte von verschiedenen Standorten aus beobachtet werden (vgl. ebd., S. 86ff.). Um meine eigenen Aufzeichnungen zu ergänzen, bat ich meine Mentorin und meine Tandempartnerin, die in beiden Stunden anwesend waren, auch Notizen zu machen. Die Situation, dass zwei weitere erwachsene Personen in der Klasse saßen, war für die Schüler_innen nicht ungewöhnlich, da meine Mentorin grundsätzlich anwesend war, wenn ich unterrichtete. Meine Tandempartnerin und ich hatten zusammen in dieser Klasse für einige Wochen zuvor den Textilunterricht geleitet. Somit waren die Schüler_innen mit beiden Personen und der Situation vertraut. Während des Experimentes habe ich Fotografien gemacht, um die Situationen und Konstellationen im Raum festzuhalten. So konnte ich mir die Positionen der einzelnen Schüler_innen im Raum wieder in mein Gedächtnis rufen und nachvollziehen, wer mit wem zusammengearbeitet hatte. Da manche Schüler_innen sich durch das Fotografieren irritiert zeigten, habe ich insgesamt nur sehr wenige Situationen abgelichtet. Um von den Schüler_innen ein Stimmungsbild zu bekommen, habe ich am Ende der zweiten Durchführung einen kurzen Fragebogen von ihnen ausfüllen lassen. Ich war daran interessiert, wie die Schüler_innen diese Unterrichtsform empfanden und war gespannt auf mögliche Begründungen dafür. Des Weiteren habe ich im Nachhinein noch zusätzlich Notizen zu den beiden Stunden in mein Forschungstagebuch gemacht und habe versucht, den Verlauf und meine Eindrücke zusammenzufassen. Aus den zentralen Texten, die meiner Arbeit zugrunde liegen, habe ich zwei Aspekte herausgearbeitet, den Aspekt des *Ichs* und den des *Wir*

(s. u.). Ich habe mich bei der Codierung an Dracklé (2015) und Breidenstein (u. a. 2015, S. 124ff.) orientiert, um meinen Forschungsstand, meine beobachteten Unterrichtsstunden und einzelne Szenen besser analysieren zu können. Die beiden Aspekte enthalten die folgenden Unterpunkte:

Ich

Unter *Ich* verstehe ich alles, was mit einer einzelnen Person zusammenhängt, ohne auf Interaktionen oder Reize von anderen Personen einzugehen. So kann das *Ich* grob unterteilt werden in Psyche und Physis. Mit Psyche meine ich die Konzentration sowie deren Ursachen, Zusammenhänge und Auswirkungen, aber auch Glücksgefühle oder ein Zustand des Wohlfühlens bzw. das Gegenteil, wie Unwohlsein, Lethargie und andere. Mit Physis werden muskuläre und vertebrale Schädigungen, sowie Muskelgefühle und die Körpersprache unterschieden. Die Körpersprache teilt sich einerseits in die Körperhaltung und andererseits in die Positionierung des Körpers im Raum.

Wir

Das *Wir* teile ich in drei Unterpunkte. So betrachte ich erstens die sozialen Interaktionen der Schüler_innen untereinander. Inwiefern distanzieren sie sich voneinander oder nähern sich an, was für eine Kommunikation findet statt und wie gestaltet sich das Hierarchiegefüge in der Klasse? Zweitens spielt die soziale Interaktion zwischen Schüler_innen und Lehrperson eine Rolle. Hier sind die Unterpunkte der Disziplinierung und der Körpersprache interessant. Der Punkt der Disziplinierung kann weiter aufgeschlüsselt werden, indem differenziert werden kann zwischen expliziter mündlicher Ermahnung durch festgelegte Regeln oder durch räumliche Aspekte, wie eine bewusste Anordnung von Tischen oder auch durch den Stuhl als Disziplinierungsinstrument. Die Körpersprache lässt sich analytisch in eine Körperhaltung und in die eingenommene Position im Raum, die der Lehrperson

etwas vermitteln soll, teilen. Als dritten Punkt untersuche ich die Vorstellungen von gesellschaftlichen Erwartungen, die an den Kontext Schule und Lernen gestellt werden und in diesem Setting wichtig sein könnten.

Forschungsergebnisse

Ich habe in meiner Arbeit drei Szenen, die für mich bedeutend waren, beschrieben und analysiert. Im Folgenden handelt es sich um die gekürzte Version des Abschnittes *Höhlenbau*, der in der zweiten Stunde der Durchführung beobachtet wurde.

Zitat aus meinem Forschungstagebuch vom 24.05.2017:

„Insgesamt ist es lauter und der Höhlenbau hat sich ausgeweitet. Deutlich mehr Schüler haben sich heute unter den Tischen eingerichtet. Die Tische sind dabei eine große Höhle geworden. Man hört darunter Lachen/Kichern/Albernheiten.“

Schon in der ersten Stunde bauten Stefan⁷ und Marvin eine Höhle unter ihrem Tisch und dem Lehrer_innenpult. In dieser zweiten Stunde jedoch wurden gleich mehrere Tische mit in diese Höhlenlandschaft einbezogen. Zu Stefan und Marvin kamen noch die Schüler Uner und Ole dazu. Die vier Schüler benötigten viel Zeit, um die Decken über den Tischen so zu befestigen, dass sie nicht gleich wieder herunterrutschen. Sie verwendeten u. a. ihre Schulranzen, um die Decken zu beschweren. Die anderen Kinder waren in der Mehrheit schon dabei, ihre Aufgaben zu bearbeiten. Die vier Jungs richteten sich weiter ein, rückten Decken und Kissen zurecht, versuchten zu arbeiten, lenkten sich dabei jedoch immer wieder gegenseitig ab. Ole suchte ein Radiergummi und kletterte über

die anderen hinweg. Es entstand viel Unruhe unter den Tischen. Ich merkte, dass ich über diese Situation verstärkt nachdachte und überlegte, wie ich das reglementieren könnte.

In der sozialen Interaktion zwischen den Schüler_innen ist zu bemerken, dass sich eine kleine Gruppe von Schülern in ihrer Höhle einen eigenen Raum schafft, der von anderen nicht betreten werden darf. Somit schaffen sie durch die Decken und Tische eine Abgrenzung zum Rest der Klasse. Innerhalb der Höhle scheint die Gruppe sich anzunähern. Es finden körperliche Kontakte statt, beispielweise als Ole auf der Suche nach einem Radiergummi über die anderen hinüberklettert und dadurch viel Gekicher zu hören ist.

Aber nicht nur zu den anderen Schüler_innen grenzen sich diese vier Schüler ab, sondern auch zur Lehrperson. Es ist von außen kaum möglich zu sagen, ob die Schüler ihre Aufgaben erledigen oder nicht. Fuchs schreibt, dass es laut Kasper wichtig sei, dass Kindern Rückzugsorte gewährt werden (vgl. Fuchs 2010, S. 142, mit Bezug auf Kasper 1997, S. 197). Er bezieht sich dabei allerdings nicht auf das Klassenzimmer, sondern auf das gesamte Schulgebäude. Ich merke, dass ich als Lehrperson ausgegrenzt werde, da es eine sichtbare Grenze (die Decken) gibt. Diese Grenze und die von oben die Sicht versperrenden Tische verhindern auch ein Ablesen der Körpersprache (vgl. Helmhold 2012, S. 122). So kann nur anhand der hörbaren Interaktionen unter den Tischen die Situation von außen eingeschätzt werden. Die Grenze zu übertreten, scheint aus meiner Position heraus unmöglich. Vermutlich, weil es nicht zu den gesellschaftlichen Normen eines Erwachsenen gehört, unter Tische und in Höhlen zu krabbeln. Einerseits möchte man als Lehrkraft die Kontrolle über das Tun der Schüler_innen behalten, andererseits möchte man den Schüler_innen die Möglichkeit des Rückzugs gestatten, um ihr Bedürfnis danach zuzulassen (vgl. Fuchs 2010, S. 141).

Interessant an der Höhlenlandschaft ist der Wunsch nach Disziplinierung von Seiten der Lehrkräfte aus. Sowohl meiner Mentorin als auch mir

⁷ Die Namen der Schüler_innen wurden anonymisiert.

kam der Gedanke, wie man die Situation am besten reglementieren und wieder mehr Kontrolle über die vier Schüler erlangen könnte. An dieser Situation wird ersichtlich, wie wenig den Schüler_innen selbstgesteuertes und selbstverantwortliches Lernen zugestanden wird und wie wenig gewohnt es für meine Mentorin und mich war, die Kontrolle über die Schüler_innen an sie selbst abzugeben.

Rückblickend hat das Experiment jedoch gezeigt, dass den Schüler_innen diese Eigenverantwortung durchaus zugetraut werden kann. Anders als ich es erwartet hatte, wurde keine meiner Befürchtungen, die ich vor der Durchführung der textilen Lernlandschaft hegte, bestätigt. Die Lautstärke war sehr gering, es entstand keine Kissenschlacht und die Schüler_innen haben sich auch nicht vor den Decken und Kissen geekelt, sondern ganz im Gegenteil sie sehr positiv angenommen. Meine Befürchtung der Unproduktivität kann ich nicht genau beantworten, da ich keine Kontrolle der erledigten Aufgaben durchgeführt habe. Ich denke, dass einige Schüler_innen durchaus sehr effektiv gearbeitet haben, da sie sehr leise und konzentriert ihren Aufgaben zugewandt waren. Andere hingegen haben sich leicht ablenken lassen oder haben geträumt und waren vermutlich weniger produktiv.

Für das *Ich* hat die textile Lernlandschaft das Potential, einerseits die Konzentration durch eine ruhige, weil entspannte, Atmosphäre zu steigern und dabei gleichzeitig ein körperliches Wohlempfinden herzustellen. Die Schüler_innen haben sich alle entweder entspannt in ihre Decken gehüllt oder es sich darauf gemütlich gemacht. Durch die vielen Textilien, die in der ganzen Klasse verteilt waren, wirkte der Raum sehr einladend und gemütlich, was sich vermutlich in der entspannten Haltung der Schüler_innen widerspiegelte. Wahrscheinlich konnten die Textilien dazu beitragen, dass viele Kinder motiviert an ihren Aufgaben arbeiteten, womit Helmholds Frage nach dem Potential von Textilien zur Steigerung der Motivation positiv beantwortet werden könnte (vgl. Helmholt 2012, S. 127). Diese positiven Gefühle wären Helmholt zu Folge auch für eine Nachhaltigkeit von Lernprozessen verantwortlich (vgl. ebd.), womit dann die textile Lernlandschaft zu dieser Nachhaltigkeit beigetragen hat, da sich laut Fragebögen alle Schüler_innen wohl

gefühlt haben. Nicht für alle Personen gilt jedoch gleichermaßen, dass sie sich konzentrieren konnten. Für einige Schüler_innen mag diese Lernlandschaft zu reizoffen sein, da sie nicht nur durch ihr ungeordnetes Raumbild optische Reize bietet, sondern auch dadurch, dass die Körpersprache nicht durch Tische eingeschränkt wird.

Für das *Wir* liegt das große Potential der textilen Lernlandschaft in der Durchbrechung von Disziplinierungsmustern. So wie im Abschnitt *Höhlenbau* beschrieben, gibt es Momente der Unruhe und Ablenkung, die den Wunsch nach Disziplin bei der Lehrkraft hervorrufen. Daran zeigt sich, dass trotz aller Reflexion und gutem Willen die gesellschaftlichen Vorstellungen von Disziplinierung und Schüler_innen-Lehrer_innen-Verhältnis so stark eingeschrieben sind, dass es schwer ist, sich davon gänzlich zu lösen. Aber in der sozialen Interaktion der Schüler_innen untereinander sind mehr Kontaktaufnahmen möglich, da die Schüler_innen nicht auf ihre Plätze festgelegt sind, sie nähern sich räumlich an oder distanzieren sich. Auch über die Körperhaltung können sie sich einander zu- oder abwenden.

Ich würde bei der textilen Lernlandschaft dazu tendieren, sie als informellen Arbeitsplatz zu bezeichnen, da sie folgende Kriterien Helmholds erfüllt (vgl. ebd., S. 132f.): Sie vereint Emotionen, soziale Interaktion, Körperhandeln, Lernen und Entspannen und sie erfüllt das Bedürfnis nach Rückzug (vgl. Fuchs 2010, S. 144).

Fazit

Die Potentiale der textilen Lernlandschaft liegen in der Motivationssteigerung und Förderung der Nachhaltigkeit von Lernprozessen, aber auch im persönlichen und zwischenmenschlichen Bereich und im Abbau von Disziplinierungsmustern.

Die textile Lernlandschaft wäre in einem umstrukturierten Unterrichtskonzept problemlos einzubetten und könnte beispielsweise gut mit der Unterrichtsmethode Wochenplan harmonieren. Die mit dem „Deutschen Schulpreis“ prämierte Wartburg-Grundschule in Münster

zeigt, dass die Wochenplanarbeit ein funktionierendes Unterrichtsmodell sein kann (vgl. Kahl 2014, S. 73f.) und in diesem könnte die textile Lernlandschaft einen festen Platz beanspruchen. Die Wochenplanarbeit in der Wartburg-Grundschule ist fächerübergreifend konzipiert, kann aber auch als fachbezogene Variante (vgl. Reich 2012) eingesetzt werden. So hätte jede Lehrkraft die Option, den Wochenplan zusammen mit der textilen Lernlandschaft für ihr Fach in ihrer Klasse auszuprobieren. Auch für einzelne Unterrichtsphasen wäre eine textile Lernlandschaft denkbar, die dann möglicherweise als fester Bestandteil einen Anteil des Klassenraumes für sich beanspruchen würde.

Für mich bedeutet dieses Experiment, dass ich versuchen werde, in meiner zukünftigen Schule, die unterschiedlichen Lerntypen dadurch besser zu unterstützen, dass ich ihnen die Möglichkeit schaffe, ihren optimalen Arbeitsplatz zu finden. Textile Lernlandschaften wären dabei ein fester Bestandteil. Weiter werde ich mich immer wieder bezüglich meiner Vorstellungen zu Disziplinierung und offenen Arbeitsformen reflektieren müssen.

Was noch offenbleibt, wären ein Perspektivwechsel und die Frage, ob Lehrer_innen nicht auch Rückzugsräume brauchen oder ob das Lehrer_innenzimmer als solcher fungiert. Wie wäre es möglich, in einer textilen Landschaft einen Rückzugsort für die Lehrkraft zu schaffen? Geht das überhaupt? Was wäre dann mit der Aufsichtspflicht? Und was wäre, wenn ein_e Schüler_in Hilfe bei der Bearbeitung bräuchte? Hätte die Lehrperson jedoch einen Rückzugsort und wäre aus dem Sichtbereich der Schüler_innen verschwunden, bräuchten die Schüler_innen denn dann noch einen eigenen Rückzugsort? Was wäre, wenn man Schule nicht mehr in Klassen denken würde, sondern nur noch als Individualunterricht? Jede_r Schüler_in hätte ihren_seinen eigenen auf sie_ihn abgestimmten Plan, es gäbe in der gesamten Schule die unterschiedlichsten Arbeitsplätze, die auf die verschiedensten Bedürfnisse abgestimmt sind und keine Klassen mehr. Die Lehrpersonen halten sich an verschiedenen festgelegten Plätzen auf, so dass die Schüler_innen sie aufsuchen könnten, falls es zu Unklarheiten kommt. Schule als eine Art großes Lernhaus. Wie dieses im Detail aussieht, ob es überhaupt

eine Möglichkeit darstellt und ob so ein Lernhaus nicht wieder neue Benachteiligungen hervorbringt, wird sich vielleicht einmal an einer anderen Stelle klären.

Die Bedeutung des Schlüsselbunds als Bestandteil des *Dress* von Lehrpersonen

Maren Saul



Die Bedeutung des Schlüsselbunds als Bestandteil des Dress von Lehrpersonen

Maren Saul studierte Anglistik und Textiles Gestalten an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg mit dem Ziel des Lehramts an Grundschulen. Ihre Masterarbeit umfasste den Umgang mit fachfremdem Unterricht durch Grundschullehrkräfte. Derzeit absolviert sie ihr Referendariat in Oyten.

Erhebungszeitraum	06.02.–21.06.2017
Erhebungsort	Grundschule
Erhebungskontext	Umgang mit dem Schlüsselbund durch Lehrer_innen - unterrichtlich und außerunterrichtlich (z. B. Lehrer_innenzimmer)
Fragestellung	Der Schlüsselbund als: Gegenstand habituelier Praktiken Symbol von Macht und Hierarchie Indikator sozialer Beziehungen Ästhetisches Accessoire der Lehrperson
Angewandte Methode	Teilnehmende Beobachtung (inklusive Gesprächsprotokollen)

Ausgangspunkt der Arbeit

„Es gibt Dinge, die uns jeden Tag begegnen. Sie sind so selbstverständlich, dass wir ihnen keine besondere Aufmerksamkeit schenken. Dabei bestimmen sie oft in entscheidendem Maße die Möglichkeiten der Gestaltung und Bewältigung unseres Alltags. [...]. In ihnen manifestieren sich oft in ungeahnter Weise kulturelle Normengefüge und gesellschaftliche Diskurse.“ (Redlin 2010, S. 163)

Ähnlich wie im Zitat von Redlin war auch der Schlüsselbund für mich zunächst nur ein funktionaler Gegenstand, der seinen Nutzen erfüllt und für das Öffnen und Schließen sämtlicher Räumlichkeiten verwendet wird. Bedingt durch die Tatsache, dass wir als Studierende im Praktikum keinen Schlüssel für das Schulgebäude erhielten, eröffneten sich jedoch neue Perspektiven und Blickwinkel auf mögliche Bedeutungen des Schlüssels bzw. des Schlüsselbunds. Täglich ergaben sich Situationen, in denen sich – durch den Nichtbesitz des Schlüssels – eine Abhängigkeit unsererseits abzeichnete. Dieser Umstand initiierte erste Spekulationen über mögliche hierarchische Strukturen, die in diesem Fall über den Schlüsselbund und dessen Handhabung durch den_die Besitzer_in kommuniziert wurden. Bereits Hahn betonte die Vermittlung von Botschaften durch den Gebrauch von Gegenständen in einem bestimmten Kontext, die u. a. Inhalte über den Status der Besitzer_in preisgeben (vgl. Hahn 2014, S. 113).⁸

Ein überraschendes Moment war zudem die Aufmerksamkeit seitens der Schüler_innen, die mit einer Selbstverständlichkeit davon ausgingen, dass wir in der Rolle angehender Lehrerinnen im Besitz eines Schlüssels

⁸ Siehe auch Bruno Latour, *Der Berliner Schlüssel. Erkundungen eines Liebhabers der Wissenschaften*: „Die Dinge existieren nicht, ohne voller Menschen zu sein, und je komplexer und moderner diese Dinge sind, desto zahlreicher sind die Menschen, von denen es in ihnen wimmelt.“ (Latour 1996, S. 38)

seien. Die Gegebenheiten und das Gefühl des nicht vollständigen Zugehörens mündeten wiederum in meine Vorannahmen, dass dem Schlüssel im Kontext Schule nicht nur funktionelle Attribute, sondern auch vielfältige Bedeutungsebenen durch uns als Besitzer_in/Nutzer_in zugesprochen werden. Entsprechend richtet sich die Forschungsfrage auf den Schlüsselbund als mögliches Symbol von Macht und Hierarchie, als Indikator sozialer Beziehungen, als Gegenstand habitueller Praktiken und als scheinbar unabdingbares Accessoire einer Lehrperson mit Hinblick auf ästhetische Aspekte des Tragens. Die habituellen Praktiken stellen dabei wechselwirkende Handlungen dar, aus denen wiederum die symbolische Funktion generiert und der Schlüsselbund mit Bedeutungen aufgeladen wird.

Die symbolische Bedeutung und non-verbale Kommunikation durch Objekte hat eine lange Geschichte. Demgemäß hatte der Schlüssel bereits in der Antike eine symbolische Aussagekraft. So trugen Frauen z. B. ihre Schlüsselbunde an einem Gürtel, um ihre Verfügungsgewalt innerhalb des Haushaltes zu verdeutlichen (vgl. Hengartner/ Moser 2006, S. 75). Sinngemäß erhielten die Frauen die sogenannte Schlüsselgewalt mittels derer sie berechtigt waren, sämtliche Rechtsgeschäfte innerhalb des Haushaltes im Namen ihrer Männer zu tätigen. Sie war es letztendlich, die durch den Besitz des Schlüssels die Zugänge zu Haus, Zimmern und Behältnissen bestimmte (vgl. Duncker 2003, S. 1028). An dieser Stelle wurde der Schlüssel somit zum Symbol von Macht, indem durch ihn Verantwortung und Rechte übertragen wurden.

Indem der Schlüsselbund dem Körper hinzugefügt wird, wird er zum Bestandteil des *Dress* der Besitzer_innen. Denn der Terminus *Dress* bezieht sich grundsätzlich auf direkte Körpermodifikationen oder Hinzufügungen zum Körper (vgl. Eicher/ Roach-Higgins 1992, S. 15). Dies gilt auch für Lehrpersonen, denen er als non-verbales Kommunikationsmittel dient.

Die Relevanz des vorliegenden Forschungsthemas findet sich in der Dingtheorie wieder. Dinge sind Träger von Bedeutungen (vgl. Hahn 2014, S. 113). Sie haben das non-verbale Kommunikationsvermögen,

Auskunft über sozial anerkannte Werte, Status oder besondere Eigenschaften der Nutzer_innen geben zu können (vgl. ebd.). Dies geschieht nicht automatisch. Wir als Verwender_innen schreiben den Objekten Bedeutungen zu, indem wir mit ihnen entsprechend handeln und umgehen. Mensch und Ding gehen dabei eine Abhängigkeit und Wechselwirkung ein, indem sie sich durch Besitz auf der einen und Handhabung auf der anderen Seite gegenseitig symbolisch aufladen (vgl. Stollberg-Rillinger 2014, S. 86). Dinge sind demnach nicht nur auf ihren praktisch-funktionalen Sach- oder Nutzwert zu reduzieren (vgl. Samida/ Eggert/ Hahn 2014, S. 1). Sie sind aufgrund ihrer Bedeutungen sowohl Zeichen als auch Medium (vgl. ebd.). Laut Eggert ist jedoch das unmittelbar Sichtbare nicht ausreichend für die Wahrnehmung, sodass ein Blick hinter die Fassade der Dinge angestrebt werden muss, indem die in den Dingen enthaltenen Möglichkeiten berücksichtigt werden (vgl. Eggert 2014, S. 28). Die Betrachtung von Alltagsobjekten, wie z. B. dem Schlüssel, verlangt einen intensiven Fokus auf Objekte, denen wir zunächst nichts Außergewöhnliches zusprechen würden (vgl. Ortlepp 2014, S. 161). „Der angemessene Umgang mit Dingen unterliegt dabei Regeln, und es sind solche ritualisierten oder jedenfalls repetitiven Handlungen, durch die Materielle Kultur [...] zur Veranschaulichung oder Festigung einer sozial konstruierten Wirklichkeit beiträgt. (Kienlin/ Widura 2014, S. 31) Die Erforschung von Dingbedeutungen ermöglicht es letztendlich, kulturelle Kodierungen zu dekodieren und eine Transparenz über Konstruktionen sozialer Normen und Praktiken zu schaffen (vgl. Ortlepp 2014, S. 161).

Im Hinblick auf Praktiken mit dem Schlüsselbund ist der Begriff des Habitus zudem kurz zu erläutern. Nach Bourdieu verfügen die Menschen über ein „System generativer Strukturen“, die Handlungen entweder dem Stil des Menschen entsprechend oder der Art von Situation gemäß hervorbringen (vgl. Rehbein 2016, S. 85). „[Der] Habitus beruht auf der Aneignung sozialer Handlungsformen“ (ebd.), die innerhalb eines gesellschaftlichen Gefüges entstehen.

Charakteristisch ist dabei, dass sich durch Wiederholungen ein Muster einprägt und Handlungen zur Gewohnheit werden (vgl. Rehbein 2016, S. 87, mit Bezug auf Fröhlich 1999).

Material und Methoden

Die Schule, in der die Forschung stattfand, umfasst 180 Schüler_innen, acht Klassenzimmer und ein Kollegium bestehend aus insgesamt 18 Personen: Schulleitung, Klassenlehrer_innen, Fachlehrer_innen, Türkischlehrer_innen, Förderschullehrer_innen, Sekretär_in, Flötenlehrer_innen und pädagogischen Mitarbeiter_innen. Hinsichtlich der Räumlichkeiten ist zu erwähnen, dass Klassenräume, Lehrer_innenzimmer, Sekretariat, Schulleitungsbüro und Kopierraum grundsätzlich nur mit einem Schlüssel zugänglich waren.

Zunächst habe ich mich für eine verdeckte teilnehmende Beobachtung entschieden, die es mir ermöglichte, Praktiken mit dem Schlüsselbund unbeeinflusst zu beobachten. Zum Ende der Praxisphase habe ich die Beobachtung offengelegt, was letztendlich Mittel zum Zweck war, Fotos von den entsprechenden Schlüsselbunden für weitere ikonografische Analysen machen zu können. Die Beobachtung an sich fand auf drei unterschiedlichen Ebenen statt. Lüders beschreibt sie als beschreibende, fokussierende und selektive Phase der Beobachtung (vgl. Lüders 2000, S. 387). Zunächst folgte die Beschreibung meiner Wahrnehmungen, der daraufhin zunehmende Fokus auf den Gegenstand Schlüsselbund und anschließend die darauffolgende selektive Beobachtung, um mich meinen zentralen Analysekatégorien annähern zu können. Stefan Thomas rät zudem, sich aus der Gesamtheit der Beobachtungen relevante Personen und Ereignisse herauszunehmen und sich gezielt die Frage zu stellen, welche dieser Personen und Ereignisse gewinnbringende Informationen liefern, die der eigenen Forschung dienlich sind (vgl. Thomas 2010, S. 469).

Lüders bezeichnet die Beobachter_innen in der teilnehmenden Beobachtung als erstes Forschungsinstrument. Entsprechend war auch ich

in der Rolle der forschenden Beobachterin das eigentliche Forschungsinstrument. Ich setzte mich dem Forschungsfeld über längere Zeit mit meiner eigenen Person aus, was Breidenstein wiederum als Bedingung ethnografischen Vorgehens definiert (vgl. Breidenstein 2015, S. 18). Neben der Rolle als Praktikantin nahm ich gleichzeitig den Status der Forscherin ein, was eine enorme Doppel- oder auch Dreifachbelastung bedeutete. Nicht umsonst spricht Thomas von einem produktiven Spannungsverhältnis von teilnehmenden Beobachtungen, in denen sowohl empathische Teilnahme an der Lebenspraxis, als auch die nötige Distanz für Beobachtungen alltäglicher Ereignisse im Forschungsfeld verlangt ist (vgl. Thomas 2010, S. 467). Lüders formuliert es als „Unvoreingenommenheit und persönliche Teilhabe“ (Lüders 2000, S. 386), die ich als Beobachterin einzuhalten habe. Es galt, mit einer großen Aufmerksamkeit sämtliche relevante Informationen zu filtern und zu dokumentieren. Denn die Ethnografie lebt laut Breidenstein von der Dokumentation, aus der wiederum die Daten entstehen (vgl. Breidenstein 2015, S. 86).

Eine schriftliche Fixierung der Beobachtungen und Ereignisse erfolgte durch Dokumentationen und Protokolle, die in einem Forschungsheft festgehalten wurden. Es handelt sich um nachträgliche Gedächtnisprotokolle, die sowohl beobachtete Handlungen als auch Gespräche über den Forschungsgegenstand beinhalten. An dieser Stelle war mir bewusst, dass die schriftliche Zusammenfassung von Erinnerungen von den realen Ereignissen abweichen wird. Lüders beschreibt diese Beobachtungsprotokolle als nicht getreue Wiedergaben des Erfahrenen und definiert sie als Texte von Autor_innen, die im Rahmen ihrer sprachlichen Möglichkeiten, Beobachtungen und Erinnerungen nachträglich sinnhaft verdichten zwecks ihrer Nachvollziehbarkeit (vgl. Lüders 2000, S. 396). Bezüglich meiner Forschung bedeutete dies, dass ich mit einer möglichst objektiven Perspektive an meine teilnehmende Beobachtung hätte herantreten müssen, was jedoch unmöglich ist. Dieser Verantwortung musste ich mir als Forscherin bewusst sein und entsprechend versuchen, sämtliche Erkenntnisse intersubjektiv zu betrachten, um eine Nachvollziehbarkeit im Umgang mit dem Schlüsselbund durch Lehrkräfte für Dritte zu bewirken.

Forschungsergebnisse

Der Schlüsselbund der Lehrperson ist ein Alltagsgegenstand, der sich im Kontext Schule durch seine Omnipräsenz auszeichnet und kaum wegzudenken ist. Es ist schier unmöglich, die alltägliche Schulpraxis ohne den Besitz des Schlüssels durchzuführen, was ihm bereits eine enorme Bedeutung zukommen lässt. Sämtliche Beobachtungen und gemachte Erfahrungen haben die Handlungspraktiken mit dem Schlüssel als deutliches Symbol von Macht und Hierarchie erkennen lassen. Es beginnt mit dem Besitz und dem Nichtbesitz eines Schlüssels, dessen letzteren wir als Studierende in Kauf nehmen mussten. An dieser Stelle werden unterschiedliche Stellungen im sozialen Gefüge und die Differenzierung zwischen vollwertigem Lehrpersonal und uns als Studierenden sichtbar und weiter manifestiert. Dinge (in diesem Fall der Schlüssel bzw. Schlüsselbund) lassen sich entsprechend als Mittel beschreiben, die der sozialen Distinktion dienen und eine Auskunft über die soziale Gruppenzugehörigkeit ermöglichen (vgl. Kohl 2013, S. 130). Zudem war der territoriale Anspruch bzw. das Markieren des eigenen Reviers durch Ablegen des Schlüsselbundes auf dem Sitzplatz eine tägliche Handlungspraxis, die ich beobachten konnte. Der Schlüssel fungierte an dieser Stelle zum einen als ein klares Statement zur Reservierung der Sitzplätze und zum anderen symbolisierte er aber auch die vollwertige Integration an dieser Schule.

Die habituellen Praktiken mit ihm erfolgten in automatisierter und routinierter Abfolge, weil zu vermuten ist, dass ein anderer Umgang mit dem Schlüssel im Kontext Schule kaum möglich ist. Der Schlüssel für die Institution Schule bringt Rechte, Verantwortungen, aber auch Pflichten mit sich, die sich unweigerlich auf den Umgang und die Handlungspraxis mit ihm auswirken. Dies würde den Schlüssel als stetiges, sichtbares Objekt erklären, weil sein Gebrauch genauso omnipräsent ist, wie er selbst als Alltagsgegenstand. Aufgrund dessen lässt er sich als ein überwiegend in der Hand gehaltenes Objekt beschreiben, um einen schnellen Zugriff und eine entsprechende Verwendung zu ge-

währleisten. Dennoch gilt, unabhängig von bewussten oder unbewussten Handlungspraktiken, dass die Verwendung des Schlüssels maßgeblich an der non-verbalen Kommunikation hierarchischer Strukturen beteiligt ist. Er lässt sich sogar als Statussymbol beschreiben. Während den Schlüsselbesitzer_innen Rechte und Zugänge gewährt werden, erfahren wir als Studierende die Abhängigkeit sowie den Ausschluss durch den Nichtbesitz.

Der Besitz und der Umgang mit dem Schlüssel symbolisieren jedoch nicht nur Status und Positionen im sozialen Gefüge. Simultan zeigt er sich als einen entscheidenden Einflussfaktor auf die Emotionalität und das allgemeine Empfinden der Besitzer_innen, Verwender_innen oder nicht-Besitzer_innen. Wie ich bereits zuvor erwähnt habe, bringt der Schlüssel Rechte, aber auch Verantwortung und Pflichten mit sich. Meine Beobachtungen haben gezeigt, dass u. a. die Verantwortung Empfindungen wie Stress, Belastung und Verlustängste bei den Besitzer_innen oder bei zeitlich begrenzten Verwender_innen auslösen kann. Dennoch stößt er auch positive Empfindungen an, die ich als Person selbst erlebt habe. Hahn betont, dass „bestimmte Objekte starke positive Auswirkungen auf das Ich haben können. Subjektive Eigenschaften wie „Sicherheit“, „Fähigkeit zur Orientierung“ sowie „Selbstwertgefühl“ werden von der Anwesenheit solcher Objekte positiv beeinflusst.“ (Hahn 2014, S. 32) Genau diese Erfahrung habe ich gemacht, indem ich durch den kurzzeitigen Besitz des Schlüssels die Steigerung meines Selbstbewusstseins empfunden habe. In diesem Moment fühlte ich mich erstmals vollkommen in der Rolle als Lehrperson angekommen. Die Beeinflussung meines Gefühls durch den Besitz des Schlüssels war enorm. Es führte nochmals vor Augen, dass der Schlüssel im Kontext Schule identitätsstiftende Prozesse initiiert, indem durch ihn verschiedene Rollen und Positionen kommuniziert werden.

Der Schlüssel lässt sich als fester Bestandteil des *Dress* von Lehrpersonen definieren, denn er komplettiert das Gesamtensemble dieser. Als Accessoire wäre er insofern einzuordnen, da alle Bunde durch dekorative Hinzufügungen ästhetisch in Szene gesetzt wurden; es gibt keinen Bund, der lediglich aus Schlüsseln besteht und entsprechend nur

auf Funktionalität ausgelegt ist. Der eigentliche Funktionsnutzen der Schlüsselbunde wird in dem Sinne um weitere persönliche Accessoires ergänzt, um Verlustängsten entgegenzuwirken, persönliche Vorlieben zu verdeutlichen, Platz für weitere Schlüssel zu schaffen oder aber Anklang bei den Geschmäckern der Schüler_innen zu bewirken, indem bestimmte Objekte mit Aufschriften (z. B. Fanartikel von einem Fußballclub, Stofftiere aus einem animierten Film) angehängt werden. Er wird zum Repräsentationsobjekt, indem er dem Körper als ein Accessoire hinzugefügt wird, das auf non-verbaler Ebene kommuniziert. Der Schlüssel scheint sich unweigerlich als Bestandteil des *Dress* von Lehrpersonen einzuordnen, denn mit seiner Abwesenheit würde ein normaler Schulalltag nicht realisierbar sein.

Fazit

Meine Forschungsarbeit hat mir das Potential von Alltagsgegenständen als Bedeutungsträgern vor Augen geführt. Ich wusste aufgrund der Literatur von Hahn und weiteren Autor_innen sowie durch das Studium am Institut für Materielle Kultur um die Dingbedeutung. Dennoch wurde ich nochmals von der Dynamik zwischen Mensch und Ding und der Konstituierung von Bedeutung überrascht. Häufig führen wir bestimmte Handlungen gewohnheitsgemäß aus ohne sie in irgendeiner Weise zu hinterfragen. Dennoch schreiben wir Dingen, indem wir sie verwenden, Bedeutungen zu. Wenn die Sinne für die Objekte, die einen umgeben, geschärft sind, lassen sich spannende Beobachtungen machen. Meine Wahrnehmung für den Schlüssel war auch außerhalb der Schule sensibilisiert, woraufhin mir bewusst wurde, wie häufig er doch zum Thema wird.

Diese Tatsache löste bei mir den Gedanken aus, das Thema Dingbedeutung stärker in den Textilunterricht einzubetten, um den Blick der Schüler_innen für die Dinge ihrer unmittelbaren Lebenswelt zu schärfen. Bereits Becker betonte, dass der Textilunterricht, sofern er kompetenz-

bildend, zeit-, lebens- und schüler_innennah sein soll, didaktisch modifiziert werden müsste (vgl. Becker 2005, S. 10). „Er müsste mitten im Leben, bei den textilen Dingen unserer Lebenswelt, bei der textilen Sachkultur ansetzen“ (vgl. ebd.). Für diesen Alltagsbezug wird immer wieder von einer Vielzahl von Autor_innen plädiert. Er ließe sich entweder durch eine Unterrichtseinheit oder aber durch ein Projekt realisieren, indem sich die Schüler_innen intensiv mit der Dingbedeutung auseinandersetzen und ihnen sukzessiv bewusst wird, was der Umgang zwischen Mensch und Ding bewirken kann. Man könnte sie für die Selbstverständlichkeit im Umgang mit Dingen sensibilisieren und sie im Sinne der ästhetischen Forschung arbeiten lassen, in der Emotion, Kognition und Handeln vernetzt sind und die Schüler_innen in komplexen Zusammenhängen zum Denken und Handeln angeregt werden (vgl. Kämpf-Jansen 2012, S. 239). Mit diesem Vorhaben ließen sich zudem die Interessen aller Schüler_innen abdecken, da die ästhetische Forschung keinerlei Einschränkungen macht. „Alles kann Gegenstand und Anlaß ästhetischer Forschung sein“ (vgl. ebd., S. 274). Zudem wird ermöglicht, dass die Lernenden nicht nur imitative Handlungspraktiken vollziehen, sondern in die Rolle von Forscher_innen schlüpfen und Erkenntnisse erlangen, die im Anschluss daran gemeinsam diskutiert werden. Gleichzeitig würde die Kommunikation über die Dingbedeutung dem reflexiven Element des Textilunterrichts, das häufig auf der Strecke bleibt, entgegenkommen.

Grundsätzlich war das Projektband eine gewinnbringende Erfahrung, indem man sich in die Rolle einer forschenden Person begeben und eine eigene Forschung durchführen konnte. Die daraus resultierende persönliche Erkenntnis ist die, dass Objekte nicht automatisch symbolische Bedeutungen innehaben, sondern erst durch uns Menschen und unser Handeln symbolisch aufgeladen werden.

Über den Hausschuh in der Schule

Eine ethnografische Studie zur materiellen Kultur
an der Grundschule

Sieke Frerichs



Über den Hausschuh in der Schule

Eine ethnografische Studie zur materiellen Kultur an der Grundschule

Sieke Frerichs studierte in Oldenburg die Fächer Textiles Gestalten und Elementarmathematik für das Lehramt an Grundschulen. In beiden Fächern erreichte sie ihren Bachelor- und Masterabschluss. Als Referendarin befindet sie sich zurzeit in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung und wird diese voraussichtlich 2020 abschließen.

Erhebungszeitraum	06.02.–21.06.2017
Erhebungsort	Grundschule
Erhebungskontext	Fächerübergreifende und außerunterrichtliche Beobachtungen einer dritten Klasse in der Grundschule
Fragestellung	Welche Bedeutung wird dem Hausschuh als Privatheit markierendem textilem Gegenstand im öffentlichen Raum Schule zugewiesen und wie spiegelt sich dies im Schulalltag in Praktiken, Bewertungen und Reglementierungen?
Angewandte Methode	Teilnehmende Beobachtungen inkl. Gesprächen in Form von Gesprächsnotizen

Ausgangspunkt der Arbeit

Besucht man meine Praktikumsschule, so begegnen einem die Kinder dort in Hausschuhen. Schnell wird deutlich, dass es an dieser Schule eine Hausschuhpflicht gibt, die zunächst scheinbar unhinterfragt verankert ist. Es macht den Anschein, dass sich alle Schüler_innen dieser Verpflichtung fügen, da dieses Verhalten seit Beginn der ersten Klasse konditioniert wurde. Die Lehrpersonen, die im Übrigen frei von der Hausschuhpflicht sind, haben die Aufgabe, die Kinder stets daran zu erinnern. Um ein Einhalten der Pflicht gewährleisten zu können, werden Verstöße mit Konsequenzen für die Schüler_innen geahndet. Insgesamt erscheint das Tragen der Hausschuhe bei den meisten Kindern als eine naturalisierte Praktik, die im Laufe der Schulzeit antrainiert wurde – die Hausschuhe werden beim Betreten des Klassenzimmers quasi automatisch angezogen und beim Verlassen des Klassenzimmers wieder gegen die Straßenschuhe getauscht. So zumindest der erste Eindruck.

Für mich ist es aus wissenschaftlicher Perspektive interessant, soziale Praktiken als Gegenstand meiner ethnografischen Arbeit zu erfassen. In Internetforen diskutieren Eltern über den Nutzen des Hausschuhs an der Schule. Bisher gibt es aber keine weiterführenden wissenschaftlichen Ausarbeitungen zur Thematik. Der Hausschuh als textiler Gegenstand ist hingegen bereits wissenschaftlich erfasst worden. Zudem behandeln verschiedene wissenschaftliche Disziplinen andere Gegenstände im Kontext Schule (siehe u. a. Röhl 2016: Die Schultafel).

Der Hausschuh als Gegenstand der materiellen Kultur ist ein Bekleidungsgegenstand, der in seiner ursprünglichen Funktion in privaten Räumen getragen wird und somit mit Wohnlichkeit und Gemütlichkeit verbunden wird. Der deutsche Ethnologe Hans Peter Hahn fasst die materielle Kultur als ein Zeichensystem einer Kultur, das eine nicht-sprachliche Kommunikation ermöglicht. Dinge sind mit verschiedenen Bedeutungen, Konzepten und Gebräuchen aufgeladen und erhalten somit kollektive und individuelle Bedeutungsebenen. Während das Zeichensystem Sprache von ihm beispielsweise als ein *momentanes Artefakt* gefasst wird, fasst er Dinge als *permanente Artefakte* (vgl. Hahn

2014, S. 115). Da wir immer von Dingen umgeben sind und „der Mensch [...] in eine Dingwelt hineingeboren [wird] [...]“ (vgl. Samida/ Eggert/ Hahn 2014, S. 1), wird dies auch als eine Omnipräsenz der Dinge bezeichnet.

Während Dinge permanent ihre materielle Gestalt behalten, könnten Bedeutungszuschreibungen sich in kurzen Abständen verändern (vgl. Hahn 2014, S. 115).

Was die Untersuchung für mich spannend macht, ist die Tatsache, dass der Hausschuh als ein Gegenstand in privaten Räumen, in der Schule im öffentlichen Raum verwendet wird. Wie bereits der Begriff *Hausschuh* verrät, dient der Gegenstand als Fußbekleidung in privaten Räumen und wird somit als Teil vom *Dress* (vgl. Eicher/ Roach-Higgins 1995) einer Person gefasst. Tietze unterscheidet Hausschuhe und Straßenschuhe in der Art ihrer Verwendung. So würde ein Hausschuh erst durch die Art seines Gebrauchs zu einem Hausschuh werden. Diese seien z. B. für ein längeres und schnelleres Gehen auf der Straße und im öffentlichen Raum nicht geeignet (vgl. Tietze 1998, S. 99-104). Historisch entwickelte sich der Hausschuh als Pantoffel in der höfischen Gesellschaft und nahm als Statusobjekt eine abgrenzende Bedeutung ein, wurde also als ein gesellschaftliche Hierarchien abbildendes Diskontinuum verwendet. Bis heute gibt es den Dress-Code, dass Hausschuhe in privaten Räumlichkeiten getragen werden. So kann man ihn heute als naturalisiertes Symbol privater Räumlichkeiten fassen.

Für die folgende Studie lässt sich also die Frage ableiten, warum der Hausschuh als ein Gegenstand des privaten Raums Eintritt in den öffentlichen Raum der Grundschule erhalten hat. Interessant für die Studie ist, ob sich ein Bedeutungswechsel des Hausschuhs bei Nutzung im privaten oder öffentlichen Raum vollzieht.

Mit einer teilnehmenden Beobachtung möchte ich das Phänomen „Der Hausschuh in der Schule“ unter den folgenden Aspekten näher beleuchten:

- a) Funktion der Hausschuhe: Welche Funktionen nimmt der Hausschuh beim Tragen in der Schule ein? Welcher Nutzen wird von den Lehrpersonen deklariert und welchen Nutzen erkennen die Kinder beim Tragen der Hausschuhe? Ist der Nutzen des Gegenstandes für den Kontext Schule für die Schülerinnen und Schüler transparent? Und welche Bedeutung nimmt der Gegenstand für die Kinder ein?
- b) Habituelle Praktiken der Kinder: Ich möchte das Trageverhalten der Kinder beobachten und dokumentieren. An dieser Stelle soll kurz die Begrifflichkeit *habituelle Praktiken* definiert werden: Rehbein beschreibt unter Rückbezug auf den Soziologen Pierre Bourdieu, dass der Habitus einer Person auf der Aneignung sozialer Handlungsformen und der Reproduktion dieser beruhen würde. Daraus folge, dass bestimmte Handlungen als typisch für den Stil eines Menschen in einer jeweiligen Situation gelten. Dieses Verhalten sei gesellschaftlich erlernt und gelte immer für mehrere Menschen. So beschreibt Rehbein im Weiteren, dass der Habitus das inkorporierte Verhalten einer Gruppe sei (vgl. Rehbein 2016, S. 246). Ich möchte mich mit der Frage beschäftigen, ob alle Schüler_innen Hausschuhe tragen und welche habituellen Praktiken bedingt durch den Umgang mit dem Gegenstand entstehen.
- c) Hierarchische Strukturen: Ich möchte untersuchen, warum die Kinder Hausschuhe tragen müssen und die Erwachsenen nicht und welche Machtverhältnisse dadurch entstehen. Durch eine Intervention möchte ich bewusst Naturalisierungsmechanismen durchbrechen und mich in der Rolle als eine erwachsene Lehrperson mit Hausschuhen ausstatten.

Material und Methoden

Das Forschungsumfeld der Studie bildet die Klasse 3 einer verlässlichen Grundschule. Die Klasse besteht aus insgesamt 14 Kindern und ist damit eher klein, wobei verschiedene Kinder verschiedene Förderbedarfe haben. Die Klassenlehrerin ist meine Mentorin für das Praktikum. Die Schule besteht aus verschiedenen Gebäuden: Während das Lehrer_innenzimmer, die Klassenstufen eins und zwei, sowie die Bücherei im Hautgebäude gelegen sind, befinden sich die Klassenstufen drei und vier in einem weiteren Gebäudetrakt. Der Klassenraum der Klasse 3 befindet sich im zweiten Stockwerk des Gebäudes. Auf den Fluren gibt es für jede Klasse vor dem jeweiligen Raum Garderoben. Für den Fachunterricht der Fächer Textiles Gestalten, Musik und Sport muss die Klasse die Gebäude wechseln.

Begründet durch meine Fragestellung habe ich mich für ein ethnografisches Vorgehen entschieden, dessen Ziel es ist, die soziale Lebenswelt in der Institution Schule näher zu erfassen und soziale Praktiken zu beobachten. Um in meiner Forschung die Lebenswelt der Akteur_innen in der Schule zu erfahren, werde ich als grundlegende Methode eine teilnehmende Beobachtung anwenden. In direkter Begegnung mit den Akteur_innen des Forschungsumfeldes werde ich Meinungen, habituelle Praktiken und Äußerungen wahrnehmen und dokumentieren. Mir ist dabei bewusst, dass ich als teilnehmende Beobachterin die Dichte des Alltags niemals ganzheitlich erfassen kann. Meine Notizen und Dokumentationen sind damit immer bereits interpretierte Daten (vgl. Thomas 2010, S. 466). Ergänzend zur teilnehmenden Beobachtung, habe ich mit einzelnen Akteur_innen Gespräche geführt, die ich in Form von Gesprächsnotizen dokumentierte. Zusätzlich habe ich gegen Ende meiner Beobachtungsphase eine soziale Intervention durchgeführt. Wie Hurrelmann und Holler beschreiben, möchte ich mit der Intervention in die sozialen Strukturen des Alltags der Zielgruppe eingreifen (vgl. Hurrelmann/ Holler 1988, S. 81-92). Dazu habe

ich als Lehrperson ganz bewusst in Hausschuhen unterrichtet und ähnliche habituelle Praktiken wie die Schüler_innen vollzogen. Ihre Reaktion habe ich ebenfalls dokumentiert.

Der Zugang zu meinem Forschungsfeld wurde mir im Rahmen des Pflichtpraktikums des GHR300 ermöglicht. Als teilnehmende Beobachterin stehe ich im Rollenkonflikt zwischen der Perspektive einer Wissenschaftlerin und der persönlichen Teilhabe am sozialen Geschehen im Feld.

Lüders bezeichnet diesen Konflikt auch als ein Dilemma des teilnehmenden Beobachters, der einerseits als distanzierte_r Wissenschaftler_in handeln würde und andererseits im Feld sozial und kulturell verträglich handeln müsse. Die Konsequenz daraus sei, dass eine wissenschaftliche Unvoreingenommenheit der persönlichen Beteiligung gegenüberstehe. Lüders gibt den Hinweis, dass man als Forscher_in und mit seinem forschenden Handeln selbst Teile und Momente jener Lebenswelt erzeugt, die man untersuchen möchte (vgl. Lüders 2000, S. 386). Dadurch erklärt sich die Wichtigkeit meiner Selbstreflexion und die Sensibilität hinsichtlich meines eigenen Handelns.

Meine Rolle als Forscherin hat sich im Laufe des Praktikums gewandelt: Von einer zunächst hospitierenden Studentin habe ich mit der Zeit die Rolle einer Lehrperson eingenommen. Somit änderte sich für mich auch der Blick als Forscherin, denn das für mich zunächst „Fremde“ wurde immer mehr zum „Eigenen“, indem ich Teil der sozialen Lebenswelt wurde.

Für meine Forschungsarbeit beobachtete ich vor, während und nach dem Unterricht. Entsprechend machte ich mir nach den Beobachtungssequenzen in meinem Forschungstagebuch Notizen. Nach einer ersten Bestandsaufnahme zum Trageverhalten und Verfahren mit den Hausschuhen, also einer breit beschreibenden Beobachtungsphase, fokussierte ich meine Beobachtungen genauer auf den Forschungsgegenstand. Diese selektierte ich dann nochmals nach verschiedenen Kriterien. Zusätzlich führte ich mit den Kindern und anderen Akteur_innen Gespräche. Diese dokumentierte ich in Form von Gesprächsprotokollen. Lüders erklärt Gesprächsprotokolle als Texte von Autor_innen, durch

die mit den zur Verfügung stehenden Mitteln Beobachtungen und Erinnerungen nachträglich sinnhaft verdichtet und nachvollziehbar gemacht werden würden (vgl. Lüders 2000, S. 396).

Um mein gesammeltes Material auswerten zu können, habe ich entsprechend der ausgewählten Kategorien mit Kodierungen gearbeitet.

Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Bedeutung von Hausschuhen an der Schule entsprechend der drei aufgestellten Kategorien *a) Funktionen*, *b) Habituelle Praktiken* und *c) soziale Beziehungen* zusammengefasst.

a) Funktionen

Während die Lehrperson mir gegenüber sicher und bestimmt angibt, dass die Hausschuhe aus hygienischen Gründen und aufgrund der Bequemlichkeit getragen werden sollen, können die Kinder keinen eindeutigen Nutzen angeben. Insgesamt eröffnen die Kinder als Nutzen der Hausschuhe in der Schule drei größere Themengebiete: Demnach dienen die Hausschuhe dem Schutz der Füße, dem Schutz der Gesundheit und der Hygiene. Die Antworten der Kinder deuten darauf hin, dass das Tragen von Hausschuhen von vielen von ihnen als eine von den Lehrpersonen festgelegte, unhinterfragte Notwendigkeit akzeptiert wird. Den Kindern wird der Nutzen der Hausschuhe nicht transparent genug erklärt. Zudem hinterfragen viele Kinder den Prozess des Schuhwechsels nicht. So versuchen sie Vorteile des Laufens mit Hausschuhen gegenüber des Gehens auf Socken zu erklären. Ich vermute dementsprechend, dass es einen kausalen Zusammenhang zwischen dem „Nicht-Tragen“ der Hausschuhe und dem „Nicht-Wissen“ wofür diese getragen werden sollen, geben könnte. Denn wo seitens der Erwachsenen eine Selbstverständlichkeit herrscht, gibt es bei den Kindern große Unsicherheiten.

Aus meiner Sicht scheint der Hausschuh an der Schule keinen sinnvollen Nutzen zu haben: Betrachtet man den Hygieneaspekt, so kann dieser gar nicht erfüllt werden. Die Laufwege vom Schulhof bis zu den Garderoben sind viel zu weit, sodass die Kinder mit schmutzigen Straßenschuhen quer durch die Gebäude laufen müssen und bereits auf den Fluren den Dreck unter den Schuhen verlieren. Steht für die Kinder ein Raumwechsel an, so laufen sie mit ihren Hausschuhen durch die dreckigen Flure und teilweise sogar über den Schulhof. Auch der Gesundheitsaspekt lässt sich kritisch hinterfragen: Wenn die Schüler_innen durch Pfützen oder Schnee nasse Füße haben, kann es sich positiv auswirken, Hausschuhe zu tragen. Wenn die Kinder jedoch mit nassen Socken plüschige oder kalte Hausschuhe tragen, bleibt auch dieser Aspekt des Nutzens fragwürdig. Auch der mögliche Nutzen der Gemütlichkeit wird nur teilweise erfüllt. Betrachtet man den Wohlfühlaspekt genauer, so kann man mutmaßen, dass den Schüler_innen ein Gefühl der Gemütlichkeit von zu Hause ermöglicht werden soll und ein Stückchen Privatheit im öffentlichen Raum geschaffen werden soll. Dagegen spricht allerdings, dass einige Kinder beschreiben, dass sie ihre Hausschuhe unbequem finden und lieber barfuß gehen würden. Andere Kinder ziehen gar keine Hausschuhe an oder ziehen diese im Klassenraum wieder aus. Sie verbinden mit dem Hausschuh scheinbar keine Gemütlichkeit.

b) Habituelle Praktiken

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Kinder im Klassenverbund aufgrund identischer Laufwege und Regeln in der Schule ähnliche habituelle Praktiken mit dem Hausschuh zeigen bzw. ihnen ähnliche habituelle Praktiken konditioniert wurden. Dabei teilen nicht alle Kinder genau die gleichen habituellen Praktiken, weshalb innerhalb der Gruppe nochmals differenziert werden kann: So laufen einige Kinder beispielsweise auf Socken und tragen keine Hausschuhe. Der Prozess des Anziehens der Hausschuhe findet hier nicht statt. Man kann daher zwar die habituelle

Praktik des Anziehens der Hausschuhe als Oberkategorie festhalten, jedoch erfolgt selbst das Anziehen der Hausschuhe bei den Kindern auf verschiedenen Arten.

Zudem kann die Klasse in zwei Gruppen unterschieden werden: In 1. „pflichtbewusste“ bzw. „sich fügende Kinder“ und 2. „vergessliche“ bzw. „sich widersetzende Kinder“. Auf Rückfragen meinerseits an die Lehrperson wurde diese Kategorisierung und damit gleichzeitig Bewertung deutlich geäußert. Die Lehrpersonen begleiten die Kinder den Schultag über und haben die Pflicht, die Kinder an das Tragen der Hausschuhe zu erinnern und entsprechend Konsequenzen auszusprechen.

c) Soziale Beziehungen

Insgesamt verdeutlicht der Gegenstand Hausschuh in der Schule, dass sich bei seinem Gebrauch bestimmte gesamtgesellschaftliche Vorstellungen von Macht widerspiegeln: während die Schüler_innen der Hausschulpflicht unterworfen sind, tragen die Erwachsenen keine Hausschuhe. Dies spiegelt und manifestiert eine hierarchische Struktur, in der die Kinder den Lehrpersonen untergeordnet sind. Diese Strukturen habe ich in meiner durchgeführten Intervention aufgeweicht. So habe ich in der Rolle der Lehrperson Hausschuhe getragen. Einige Schüler_innen waren überrascht und thematisierten das Tragen der Hausschuhe. Meine eigene Aufregung in der Intervention zeigt mir, dass es ganz bestimmte Kleiderordnungen an der Schule gibt, die ich durch das Tragen meiner Hausschuhe durchbrochen habe. Dies führte dazu, dass ich beim Betreten der Klasse unsicher und aufgeregt war. Zudem fühlte es sich für mich komisch an, weil ich meine mitgebrachten Hausschuhe bisher ausschließlich in meiner eigenen Wohnung, also meinen privaten Räumlichkeiten getragen hatte. Ich würde niemals meine Hausschuhe im öffentlichen Raum tragen. Es stellt sich also die Frage, warum die Kinder dazu aufgefordert werden, ihre Hausschuhe im öffentlichen Raum der Schule zu tragen, obwohl Hausschuhe in ihrer Bedeutung ganz persönliche und private Gegenstände sind.

Zudem vermute ich, dass die Hausschuhe in der Schule eventuell einer falschen Begrifflichkeit unterliegen könnten: Während der eigentliche Hausschuh also seinen Ursprung im privaten Raum hat und mit Bequemlichkeit und Wohnlichkeit assoziiert wird, ist der Hausschuh in der Schule ein Schuh im öffentlichen Raum. Der wichtigste Nutzen der Hausschuhe in der Schule scheint der Aspekt der Hygiene zu sein. Würde man für den Hausschuh in der Schule einen neuen Begriff definieren, so könnte man die Hausschuhe in der Schule besser als Schulschuhe definieren. Schulschuhe würden also Schuhe im öffentlichen Raum der Schule sein, die nur in den Innenräumen der Schule genutzt werden sollen und deren Nutzen vor allem im Bereich der Instandhaltung der Hygiene gelegt wird. Da diese Schulschuhe nur von Kindern getragen werden müssen, könnte man die Hausschuhe in der Schule auch als kindliche Schulschuhe oder Kinderschulschuhe definieren. Somit könnte man dann von einem Gegenstand der Uniformierung sprechen.

An dieser Stelle möchte ich mich zur weiteren Reflexion des Phänomens auf den Soziologen Dietmar Larcher beziehen, der in seinen Ausführungen eine Ökonomie der Schule näher beschreibt (vgl. Larcher 1990, S. 44ff.). In seinen Ausführungen erörtert Larcher, inwiefern die Schule mit wirtschaftlichen Unternehmen vergleichbar ist. Anknüpfend daran könnte man die Hausschuhe z. B. als Arbeitskleidung bzw. Schuluniformierung der Kinder deuten, die mit Larcher den Effekt einer Verstärkung von Gemeinschaftsideologien mit sich bringen kann. Dass dabei ein Akt der Verschleierung von Machtverhältnissen stattfinden kann, wird nur auf den zweiten Blick deutlich. Auch die Gedanken von Emmanuel Mir können auf das Beispiel übertragen werden, der sich mit Postfordismus auseinandersetzt (vgl. Mir 2014, S. 5ff.) und entsprechend eine Wirtschaftsform beschreibt, die sich z. B. durch höhere Flexibilität hinsichtlich von Arbeitsorganisation auszeichnet. Demnach vermittelt die Schule den Kindern durch die gemeinschaftliche Verwendung von Hausschuhen einen Eindruck von Partizipation: die Schüler_innen erhalten durch die Nutzung ihrer Hausschuhe ein Stück Privatheit im öffentlichen Raum Schule. Das dies aber nur eine Pseudoprivatheit darstellt, wird dabei vernachlässigt.

Trotz allem möchte ich am Ende kurz das Potential von Hausschuhen darstellen, dass deren Verwendung in Schulen mit sich bringen könnte: So beschreibt Helmhold in ihren Ausführungen, dass der Raum und soziale Praktiken die eigenen Gefühle beeinflussen können (vgl. Helmhold 2012, S. 119ff.). Demnach könnte der Gebrauch von Hausschuhen Gefühle wie Vertrautheit und Wohlbefinden bei den Schüler_innen, aber auch der Lehrpersonen auslösen. Dazu müssten aber Hierarchien aufgebrochen und habituelle Praktiken optimiert werden. So müsste das gesamte Schulgebäude eine Hausschuhzone werden und Garderoben bereits im Eingangsbereich vorhanden sein. Dadurch, dass sich auch die Lehrpersonen der Hausschuhpflicht fügen würden, würden hierarchische Strukturen aufgebrochen und mehr ein Wir-Gefühl entwickelt werden. Insgesamt könnte der Hausschuh also zur Begehung und somit der Gestaltung der Raumerfassung positiv beitragen.

Fazit

Meine Studie in der Schule hat verdeutlicht, wie unhinterfragt wir in unserem Umfeld mit Gegenständen der materiellen Kultur hantieren. Am Beispiel des Hausschuhs in der Schule möchte ich verdeutlichen, dass der Gegenstand im Raum Schule etwas anderes bedeutet: So schreibt man ihm als Hausschuh in der Öffentlichkeit ganz andere Objektattribute zu, als dem gleichen Gegenstand im privaten Raum. Zudem zeige ich, dass der Hausschuh in seiner Funktion die hierarchische Struktur zwischen Kindern und Lehrpersonen verstärkt. Der Gebrauch des Hausschuhs spiegelt bestimmte gesamtpolitische Vorstellungen von Macht wider. Dies öffnet mir die Augen dafür, dass eben einzelne Gegenstände der Institution Schule sehr bedeutungsgeladen und wirkmächtig sind. Zudem verdeutlicht das Beispiel, wie sinnlose Reglementierungen in der Institution Schule naturalisiert werden können.

Im Hinblick auf meine spätere Berufstätigkeit in der Schule sensibilisiert mich die Studie für die Bedeutung der Dinge im Kontext

Schule. So lassen sich beispielsweise bestimmte Verhaltensmuster seitens der Schüler_innen erklären, wenn man den richtigen Zusammenhang sieht. Als angehende Lehrperson für das Fach Textiles Gestalten zeigt mir die Studie, dass es viele potentielle Gegenstände innerhalb der Schule gibt, die an die Erfahrungswelt der Kinder anknüpfen.

Die Kinder würden unterrichtet werden, wie omnipräsent und komplex die materielle Kultur in unserem Lebensumfeld ist.

Abschließend möchte ich kurz mein methodisches Vorgehen reflektieren: Insgesamt hätte ich eine noch genauere und ausführlichere Studie erarbeiten können, wenn ich im Rahmen des Praktikums noch mehr Zeit für die Beobachtungen gehabt hätte. Aufgrund der eigenen Unterrichtszeiten und der anderen Verpflichtungen war dies jedoch nicht möglich. Dies hat mir nochmal verdeutlicht, wie anspruchsvoll eine teilnehmende Beobachtung für die_den Forschende_n ist. Zudem hätte die Studie noch umfassender sein können, wenn ich Gespräche mit weiteren Lehrpersonen hätte führen können, um die Einstellungen und Meinungen dieser Personen im Bezug zur Fragestellung erhalten zu können. Insgesamt habe ich bemerkt, dass es sehr wichtig ist, sich nach allen Beobachtungen genaue Notizen zu machen, um zum einen die Ergebnisse möglichst realitätsnah dokumentieren zu können und zum anderen um die Fülle an Informationen festhalten zu können.

**„Das hätte ich niemals zugelassen, dass
diese Schülerin in meine Klasse kommt!“**

Konstruktion von Fremd und Eigen
in einer Deutschlernklasse

Marlena Schröder



„Das hätte ich niemals zugelassen, dass diese Schülerin in meine Klasse kommt!“

Konstruktion von Fremd und Eigen
in einer Deutschlernklasse

Marlena Schröder schloss ihr Lehramtsstudium mit den Fächern Germanistik und Textiles Gestalten an der Carl von Ossietzky Universität im Jahr 2018 mit dem Master of Education ab und befindet sich derzeit im Vorbereitungsdienst.

Erhebungszeitraum	02.–06.2017
Erhebungsort	Grundschule
Erhebungskontext	In mehreren Klassen und Klassenstufen
Fragestellung	Ist am Verhalten der Kinder aus der Deutschlernklasse, der Regelklassen-Schüler_innen und der Lehrer_innen der Schule ein Ausschluss von Kindern aus der Deutschlernklasse erkennbar?
Angewandte Methode	Teilnehmende Beobachtung

Ausgangspunkt der Arbeit

Mein Praktikum findet an einer Grundschule statt, an der teilkonklusiv unterrichtet wird. Neben den Regelklassen gibt es dort eine sogenannte Deutschlernklasse, in der Kinder mit Migrationshintergrund eine eigene kleine Klassengemeinschaft bilden. Im Rahmen des Projektbandes, das ich im Fach Textiles Gestalten absolviere, untersuche ich einen möglichen Ausschluss dieser Kinder vom Rest der Schulgemeinschaft. Die von mir gewählte Forschungsfrage hat sich während meines Besuchs an der Schule ergeben und entwickelte sich aus einem Gefühl der Irritation heraus, dem ich nachgehen wollte. Dadurch, dass die Regelklassen für mich als Neuzugang schnell vertraut wurden, bemerkte ich einige Schüler_innen, die ich nicht zuordnen konnte. Es handelte sich um die Schüler_innen aus der Deutschlernklasse, die zu bestimmten Unterrichtsstunden in die ihnen zugeteilten Bezugsklassen gingen. Im Unterricht der Regelklassen saßen sie als Beobachter_innen im Klassenzimmer. Als Außenstehende konnte ich am Verhalten der Schüler_innen erkennen, ob es sich um ‚normale‘ Kinder der Regelklassen oder um Besuchskinder der Deutschlernklasse handelte. So entwickelte ich meine Forschungsfrage aus dieser Anfangsbeobachtung heraus.

Gibt es einen wahrnehmbaren Ausschluss von Schüler_innen aus der Deutschlernklasse? Ich zog anhand von Verhaltensbeobachtungen der sozialen Akteur_innen Rückschlüsse darauf, welche Mittel und Praktiken Schüler_innen und Lehrer_innen einsetzten und voraussetzten, um soziale Fakten zu schaffen und so ihre erlebte Wirklichkeit erzeugten. Kommt es zu einer Ausgrenzung von Schüler_innen, die aufgrund ihres Migrationshintergrundes, der Dauer ihres Aufenthaltes in Deutschland sowie ihrer Sprachkenntnisse zunächst in die Deutschlernklasse ausgelagert werden oder sind sie ein Teil der gesamten Schulgemeinschaft?

Meine Forschung untersucht die Praxis des Ausschlusses dieser Kinder, indem ich wahrnehmbare Anzeichen der Ausgrenzung beobachte. Aus meiner Rolle der Praktikantin heraus ist es mir möglich,

die Beobachtungen von Lehrkräften und Schüler_innen während des Schulalltages zu machen.

Ein zentraler Begriff meiner Forschung ist der Habitus. Das von Pierre Bourdieu geprägte soziologische Konzept des Habitus ist ein System aus Dispositionen, also Verhaltensmustern und Einstellungen, die beständig und übertragbar sind. Sie werden im Laufe einer Biografie erworben. Es handelt sich hierbei um soziales Handeln, also um Praktiken. Damit verknüpft sind Denkweisen und Überzeugungen, Grundannahmen und Einstellungen sowie daraus hervorgebrachte Gefühle. Aus dem sozialen Handeln können Rückschlüsse auf Denkmuster gezogen werden und umgekehrt können Gefühle und Gedanken zu Handlungen führen. Daher lässt sich das Verhalten sozialer Akteur_innen auf ihre Dispositionen hin interpretieren. Mit einem bestimmten Habitus werden jeweilige Wahrnehmungs- und Wertungsschemata angenommen, durch die soziale Akteur_innen Gegenstände erfassen und bewerten (vgl. Bourdieu 2014, S. 334).

Um das Normalitätskonstrukt eines ‚normalen Kindes‘ zu verstehen, wurden in der Erziehungswissenschaft dreizehn bipolare Differenzlinien unterschieden, um weitere Feinanalysen zu strukturieren und anzuregen. Dazu zählen unter anderem die Kategorien Geschlecht (männlich – weiblich), Hautfarbe (weiß – schwarz), Ethnizität (Dominante Gruppe – ethnische Minderheit), Nation (Angehörige – Nicht-Angehörige), Klasse (oben – unten, etabliert – nicht etabliert), Kultur („zivilisiert“ – „unzivilisiert“) oder Besitz (reich – arm). Alle Grunddualismen (zum Beispiel reich und arm) stehen zudem in einem hierarchischen Verhältnis, bei dem die linke Seite als Norm verstanden und die rechte als Abweichung wahrgenommen wird (vgl. Lutz/ Wenning, 2001, S. 19-21). Die Differenzlinien bilden in modernen Gesellschaften eine organisierende Struktur, sie sind Ergebnisse sozialer Konstruktion, können verändert oder umgekehrt werden und bilden Machtverhältnisse ab. Die Schule als Mikrokosmos in der Gesellschaft hat diese Differenzen übernommen und in ihrem eigenen sozialen Gefüge verinnerlicht. Diesen Grenzziehungen möchte ich innerhalb meiner Forschung nachspüren. Verschiedene Differenz-

linien scheinen die Schüler_innen in Gruppierungen zu trennen und erschweren ihnen eine reibungslose Teilhabe am schulischen Miteinander. Ich vermute eine Trennung von Fremd und Eigen. Oberflächlich betrachtet scheinen die Begriffe des Fremden und des Eigenen zwei Gegensätze zu sein, jedoch sind sie bei genauerer Betrachtung miteinander verbunden und bilden zwei Pole einer wechselseitigen Relation (vgl. Müller-Funk 2016, S. 15). Dies eröffnet einen Spielraum oder ein Spektrum. Das generell Fremde oder Eigene gibt es somit nicht mehr. Als Teil des kulturellen Prozesses werden beide Begriffe deshalb durch Mechanismen wie Einschluss und Ausschluss und Verbinden und Trennen bestimmt. Aus dem Ausland kommend, ist der Aufenthalt von Migrant_innen in Deutschland manchmal das Ergebnis einer Flucht vor Krieg und anderen Schrecken. Sie kommen in einen unbekanntem kulturellen Raum und müssen sich neu orientieren (ebd., S. 20). Indem die Mehrheitsgesellschaft ihnen kulturelle Unterschiede zuschreibt, werden die Migrant_innen dann zu Fremden gemacht. Diese Fremdethnisierung verkennt die pluralistische Identität der Migrant_innen und reduziert sie auf wenige Merkmale (vgl. Kabis 2009, S. 72-73). Wenn Migrant_innen zu kulturellen Außenseitern erklärt werden, steckt dahinter nicht das Spektrum zwischen Fremd und Eigen, in dem Übergänge möglich sind, sondern die veraltete Vorstellung, dass es entweder das Fremde oder das Eigene geben muss.

Ich werde meine Aufmerksamkeit auf den Prozess der Annäherung und des Ausschlusses richten und die Begegnung der Lehrer_innen und Schüler_innen der Regelklassen mit den Schüler_innen der Deutschlernklasse in ausgewählten Momenten beobachten und beschreiben. Mir ist bewusst, dass ich bei der Betrachtung der Migrant_innen von außen eine Gruppe zum Objekt meiner Forschung mache, sie zum Projekt erkläre und sie selbst nicht zu Wort kommen lasse. Das Fremde, das Eigene und der Habitus sind drei Begriffe, die sich in meiner Forschung miteinander verbinden lassen. Denn dem Konzept des Habitus folgend ist das Individuum als Repräsentant einer bestimmten Gruppierung anzusehen, die sich durch sozioökonomische Merkmale definieren lässt

(vgl. Bourdieu 2014). Demnach ist auch die kulturelle Prägung, was dem Eigenen als fremd erscheinen mag, Teil des Habitus.

Material und Methoden

Bei meinem Vorgehen habe ich mich aus dem Methodenpool der Ethnografie bedient. Eine meiner Methoden ist die teilnehmende Beobachtung (vgl. Lüders 2013, S. 385). Wie der Name bereits sagt, beobachtete ich als Teilnehmerin des Geschehens mein Forschungsumfeld. Hierfür legte ich ein Notizbuch an, in dem ich während und nach dem Unterricht das Erlebte dokumentierte. Bei der Beobachtung habe ich zunächst einen weitläufigen Blick auf die Äußerungen und Verhaltensweisen der Schüler_innen und Lehrkräfte innerhalb des gesamten Schulkontextes gehabt. Im weiteren Verlauf habe ich mich fokussiert und den Blick zum Schluss selektiv auf ausgewählte Schüler_innen gerichtet. Oft machte ich Notizen und fertigte einige Stunden nach den Ereignissen Gedächtnisprotokolle an. Ich schrieb das Gesehene und Gehörte in mein Forschungstagebuch. Diese nachträglichen Niederschriften sind damit eine Wiedergabe dessen, was ich bereits in meinem Kopf verarbeitet habe. Das Notierte ist durch meinen eigenen Wortschatz und meine Wahrnehmung geprägt, meine Protokolle sind gedeutete Darstellung meiner Wahrnehmung und keine getreue Wiedergabe der Realität (vgl. ebd., S. 396f.). Meine Teilhabe als Praktikantin half mir, mich in der sozialen Wirklichkeit der mich umgebenden Akteur_innen zu bewegen, sie nah zu erleben und das Bekannte methodisch zu verfremden, sodass ich es neu auswerten konnte (vgl. ebd., S. 390). Wie bereits erwähnt, bin ich mir darüber bewusst, dass die Gruppe der Deutschlernklassen-Kinder, die ich untersuchen möchte, von außen als Gruppe wahrgenommen

wird. Ob diese Kinder sich selbst als eine Gruppe definieren würden, habe ich nicht weiter beforscht. Daher möchte ich im weiteren Verlauf meiner Arbeit auch nicht mehr von vornherein von einer fixen Gruppe sprechen, sondern mich der Argumentation Weißköppls anschließen und Gruppierungen herausarbeiten. Nach Cordula Weißköppl ist eine Konzentration auf die einzelnen Teilnehmer_innen, die in Koaktivität zueinander stehen neutraler, da ihr interaktives Handeln erst eine Gruppierung ermöglicht. Statischen Kategorisierungen vorbeugend, ergeben Verdichtungen von Interaktionen und Beziehungen eventuell Gruppen. Von diesen Gruppierungsmechanismen ist keiner ausgeschlossen, auch ich als forschende Praktikantin befinde mich in diesem sozialen Geflecht (vgl. Weißköppl 2001, S. 86f.).

Bei der Auswertung meines Materials, das zum Schluss aus einer großen Sammlung unterschiedlichster Notizen bestand, richtete ich mich nach Dracklé (2015), die eine Anleitung vom „Chaos zum Text“ gibt. Das Forschungstagebuch, mit den Gesprächs- und Beobachtungsprotokollen, tippte ich ab, markierte das Verhalten und die Aussagen der Lehrer_innen und der Schüler_innen der unterschiedlichen Klassen. Aus diesem Material fertigte ich eine Tabelle an, in der ich zusätzlich Kategorien und Überschriften hinzufügte. Die Verschlagwortung meines Materials wurde so zur Grundlage meiner Kapitel über die gemachten Beobachtungen an der Schule (vgl. ebd., S. 394ff.).⁹

Forschungsergebnisse

Laut der Klassenlehrerin der Deutschlernklasse, sollen ihre Schüler_innen ihre zukünftige Regelklasse kontinuierlich besuchen, damit sie das

⁹ Um die Anonymität der Akteur_innen gewährleisten zu können, habe ich mich dazu entschieden, die Lehrer_innen durch Abkürzungen wie L1, die Schüler_innen mit S und einer Nummer sowie die Klassenzuordnung mit der Klassenstufe und einem anderen Buchstaben zu anonymisieren.

„Sprachbad“ erleben, an das Verhalten in den Klassenverbänden gewöhnt werden und „normale“ Unterrichtsabläufe erleben.

Hierbei wird ihnen die Subjektposition als reine Beobachter_innen zugewiesen, die nicht wirklich am Unterricht teilnehmen sollen. Doch der Umgang mit den Beobachter_innen ist unterschiedlich. In einer dritten Klasse wurden sie begrüßt und durften sich einen Platz aussuchen, von wo aus sie dem Unterricht folgen konnten. In einer vierten Klasse wurde ein_e Schüler_in von einer/m Lehrer_in dazu aufgefordert, das Spiel Stadt-Land-Fluss mitzuspielen. Deutlich überfordert musste die_der Schüler_in eine Tabelle von der Tafel abschreiben und erfuhr zusätzlichen Druck von der Lehrperson. Sie trieb die_den Schüler_in an und sagte, alle anderen Schüler_innen warten nur auf sie_ihn um mit dem Spiel zu beginnen. In dieser Situation wurde die_der Schüler_in vorgeführt, als langsam bezeichnet und die Lehrperson drückte mehrmals vor der gesamten Klasse ihr Unverständnis darüber aus, dass die/der Schüler_in nicht von der Tafel abschreiben könne. „Ich weiß nicht was mit dir los ist“ wiederholte die Lehrperson immer wieder. Als Beobachterin wurde die_der Schüler_in nicht in die Klasse aufgenommen, sie_er musste am Unterricht teilnehmen und wurde behandelt, als ob es weder eine sprachliche noch eine soziale Barriere gäbe. In der anderen vierten Klasse wurden die Beobachter_innen ignoriert. Ohne Begrüßung setzen sie sich langsam und vorsichtig auf freie Plätze und werden die gesamte Unterrichtsstunde von der_dem anwesenden Lehrer_in weder angesprochen noch eingebunden. Lediglich die Mitschüler_innen wendeten sich ihnen zu. Mir erschloss sich dadurch ein Bild der Lehrpersonen, die nicht einheitlich mit den Kindern der Deutschlernklasse umgingen. In der einen Klasse erlebten zwei Kinder Ignoranz, in der anderen erfuhren zwei Kinder eine ruhige Duldung und in der anderen wurde ein_e Schüler_in in den Unterricht mit einbezogen und von der Lehrperson schikaniert.

Ergänzen möchte ich an dieser Stelle noch, dass die Schüler_innen aufgrund der ständigen Hervorhebung ihrer ethnischen Herkunft, ob im Morgenkreis der Deutschlernklasse oder bei der Begrüßung eines neuen

Klassenmitglieds in der Regelklasse, von den Lehrer_innen zu Expert_innen ihrer angeblichen Herkunftskultur gemacht werden. Einmal erlebte ich, wie eine Lehrperson eine Schülerin fragte, wie Neujahr bei ihr heißen würde. Ratlos schaute die Schülerin sie an, und meinte sie kenne nur Silvester. Darüber war die Lehrperson verwundert und meinte, sie solle noch mal Zuhause nachfragen, das könne ja nicht angehen, dass sie das nicht wisse.

Bei der Auswertung meiner Beobachtungen und der Gespräche, die ich geführt habe, konnte ich eine klare Differenz herausarbeiten, die zwischen den Schüler_innen gezogen wird. Diese Differenz ergibt sich zunächst aus der Teilung der Schüler_innen in zwei Gruppierungen, das sind die Schüler_innen aus der Regelklasse und die Schüler_innen aus der Deutschlernklasse. Der Klassenraum der Deutschlernklasse befindet sich zudem außerhalb der Grundschule.

Die Trennung der Schüler_innen bezieht sich auf die ethnische Herkunft, die Dauer ihres Aufenthaltes in Deutschland und ihre Leistungsfähigkeit im Unterricht. Außerdem konnte ich herausstellen, dass noch eine Unterscheidung gemacht wurde: die Angepasstheit. Damit meine ich, dass die Lehrer_innen (un-)bewusst über das angemessene Verhalten der Schüler_innen im Unterricht urteilen. Dies zeigt sich an einem Beispiel deutlich: Ein_e Schüler_in wurde in verschiedenen Gesprächen unter Lehrkräften als „bockig“ bezeichnet. Seine_Ihre Unangepasstheit fiel den Lehrer_innen oft negativ auf. Anstatt, dass die Lehrer_innen den Ursachen des Verhaltens nachgingen, verurteilten sie die_den Schüler_in als Störfaktor. Über einen langen Zeitraum beobachtete ich bei verschiedenen Schüler_innen einen Impuls zum Handeln, obwohl sie nicht verstanden haben, was genau sie tun sollen. Ob Kramen in der Federmappe, in der Tasche oder ein Verschränken der Arme und ‚bockig-sein‘. Dies habe ich als Übergangshandlungen, die den Schüler_innen helfen, ihr Unverständnis oder ihre Unsicherheit zu kaschieren, empfunden. Diese Übergangshandlungen konnte ich verstärkt bei anderen Schüler_innen der Deutschlernklasse beobachten: manche kramten lange in ihren Taschen oder spielten an ihren Kleidungsstücken, da sie nicht wussten, was sie sonst tun sollten. Dieser Zwang zum Handeln, so

denke ich, ist damit zu erklären, dass Untätigkeit im Unterricht von der Lehrkraft leicht zu erkennen und zu rügen ist, während eine Übergangshandlung die eigene Ratlosigkeit verdeckt.

Die Angewohnheit, Schüler_innen nach ihrer Herkunft zu fragen und sie in den Vordergrund zu stellen, trägt zur Differenzierung der Schüler_innen bei. Es fehlt der Schritt, nach Gemeinsamkeiten zu suchen oder Veränderungen in den verschiedenen Biografien zu akzeptieren. Stattdessen wird die ethnische Herkunft mit einer kulturellen Identität gleichgesetzt, sodass die Kinder zu Kulturexpert_innen erklärt werden. Die Andersartigkeit der Schüler_innen wird absichtlich demonstriert. Sie bleiben exotische ‚Fremde‘. Es gibt eine sprachliche Barriere und an der muss gearbeitet werden, da die Schule monolingual ist. Doch hier wird zusätzlich eine kulturelle Barriere inszeniert. Selbst wenn Schüler_innen Teil der Regelklassen werden, bleiben sie die ‚Anderen‘.

Meine Beobachtungen sind zeitlich begrenzt. Ich war nicht in jeder Klasse und habe nicht überall gleichzeitig sein können. Doch habe ich zu Beginn meiner Hospitation die ‚Andersartigkeit‘ mancher Schüler_innen gespürt, ihren Ausschluss sehen können und mich gewundert, wer sie denn sind. Dieser gefühlten Fremdheit bin ich nachgegangen und hatte auch die Hoffnung, dass sich meine Vermutung als unwahr herausstellen würde. Dazu kommt, dass ich mich mehr und mehr mit der Perspektive der Lehrkräfte beschäftigt habe. Ich wollte meine Kolleg_innen vielleicht sogar in Schutz nehmen. Ich wollte die Gründe verstehen, warum Schüler_innen benachteiligt werden, obwohl meine Kolleg_innen aufgeschlossene und nette Menschen sind. Auf meinen späteren Beruf konzentriert, führte ich Gespräche mit Lehrpersonen und ging ihrem Verhalten den Schüler_innen gegenüber nach. Ich erfragte ihre Meinung zur Inklusion. Dass ich dabei selbst die Schüler_innen aus der Deutschlernklasse nicht befragte, ist mir erst im Nachhinein bei der Auswertung meines Materials bewusst geworden. Auch ich habe sie nicht zu Wort kommen lassen. Meine Rolle als Lehrerin ermöglichte mir allerdings die Einblicke in das Geschehen des täglichen Unterrichts, wo ich die beschriebenen Praktiken und Verhaltensweisen der Schüler_innen beobachten konnte. So kann ich nun feststellen: Die Differenz ist da und

sie wird täglich reproduziert. An der Schule herrscht ein Irrglaube, dass Kulturen abgeschlossene Gebilde sind und ein Wechsel von der einen in die andere Kultur mit vielen Problemen und Widerständen behaftet ist. Und diese Widerstände müssen angeblich in eine eigene Klasse kommen, damit der Rest ungestört lernen kann und nicht von den ‚Fremden‘ beim Erwerb von Bildung behindert wird.

Fazit

Diese Forschung war eine Herausforderung. Neben der Tätigkeit als Lehrkraft auch als Forscherin zu arbeiten, machte aus meiner Praxiserfahrung ein Großprojekt. Besonders anstrengend war es, den Aufwand – der sich aus den Ansprüchen des zeitgemäßen Unterrichtens ergibt – mit dem Forschungsinteresse zu verknüpfen. Rückblickend hätte ich gerne einige Dinge anders gemacht. In der Vorbereitungsphase vor dem Praktikum wären intensivere Recherchen für die Methodik von Vorteil gewesen, da ich anfangs zu wenig mit meinem Forschungstagebuch gearbeitet habe. Der Umfang meiner Notizen wäre durch mehr Hintergrundinformationen zu den Umständen der Beobachtungen nicht unnötig erweitert worden, sondern hätte an Reflexion und Transparenz gewonnen. Manchmal fürchtete ich, zu viel aufzuschreiben und unterließ es manche Beobachtungen in der Nachmittagszeit aufzuschreiben. Dadurch nahm ich unbewusst eine Sortierung von Informationen vor, die ich im Nachhinein bereue.

Durch die Anwendung und Durchführung der Forschung habe ich vieles über das Forschen aber auch über das schulische Leben gelernt, sodass es insgesamt eine gewinnbringende Zeit gewesen ist. Ich halte die ethnografische Forschung im Bereich der Schule für ein wichtiges Instrument. Nicht nur, dass sie Erkenntnisse über den ‚Lebensraum‘ der dortigen sozialen Akteur_innen liefert, es kann auch den Forschenden neue Sichtweisen auf sich selbst eröffnen. Die eigene Kultur wird mit Abstand betrachtet, als ob sie fremd wäre. Mitten im Geschehen nehmen Forschende die ambivalente Position der Beobachtenden ein und sind

gezwungen alltägliche Konzepte und tradiertes Wissen zu hinterfragen. Meine Konzentration auf die Differenzlinien und Grenzziehungen, die innerhalb der Schulgemeinschaft existieren können, hat meinen Umgang mit ihnen sensibilisiert, sodass ich meine eigenen Verhaltens- und Denkmuster hinterfragen musste.

In meinem zukünftigen Alltag als Lehrkraft ist eine ständige Überprüfung meiner eigenen Vorurteile und Erwartungen wichtig. Nicht nur meine Unterrichtsqualität gilt es zu überprüfen, sondern auch mein Verhalten als Lehrerin. Insofern hat mir die ethnografische Forschung neue Perspektiven auf mein Lehrerinnenverhalten eröffnet. Sollte ich erneut die Möglichkeit einer ethnografischen Forschung bekommen, würde ich die Perspektive der Schüler_innen intensiver einbinden und ihre Wahrnehmung fokussieren, um meine Forschung zu erweitern.

Das Bekleidungsverhalten von Grundschullehrer_innen

Aileen Köster



Das Bekleidungsverhalten von Grundschullehrer_innen

Aileen Köster studierte die Fächer Deutsch und Textiles Gestalten für das Grundschullehramt in Oldenburg. Derzeit arbeitet sie als Lehrerin an einer Förderschule für Emotionale und Soziale Entwicklung.

Erhebungszeitraum	02.–05.2017
Erhebungsort	Region Oldenburg - Friesland – Ostfriesland
Erhebungskontext	Abschlussarbeit Master of Education
Fragestellung	Inwiefern machen sich Grundschullehrer_innen anhand ihres Bekleidungsverhaltens und ihrer Narrationen darüber zum Subjekt Lehrperson?
Angewandte Methode	Qualitative Studie aus leitfadengestütztem Interview und Foto-Elicitation

Ausgangspunkt der Arbeit

Wenn man in ein Lehramtsstudium startet, fühlt man sich nach der eigenen Schulzeit wie ein Profi im Bereich Schule. Erst mit den zu absolvierenden Praktika wird einem bewusst, dass man die Schule in der Rolle der Lehrperson noch einmal anders kennenlernt. Zum Beispiel geht man nicht mehr in einer Menge anderer Schüler_innen unter, sondern hat nun einen neuen Status, in den man sich in den Lehramtspraktika nach und nach einfindet. Für mich selbst gehörte zu diesem Einfinden in eine neue Rolle auch die Auseinandersetzung mit der richtigen Kleiderwahl. So überlegte ich, welches Outfit im Sommer angemessen wäre, trug stets eine Armbanduhr und beobachtete auch bei Kolleg_innen, wie sie *auftraten*. Gleichzeitig hatte ich bei Lehrpersonen in meiner Schulzeit bereits spezielle Kleidungsangewohnheiten wahrgenommen, wie beispielsweise, sich komplett in Schwarz zu kleiden oder Funktionskleidung zu wählen. Aus diesen bewussten und unbewussten Auseinandersetzungen entstand die Idee für eine qualitative Studie mit dem Titel „Das Bekleidungsverhalten von Grundschullehrer_innen“.

Bei der intensiveren Auseinandersetzung mit dem Thema erschlossen sich mir dann zunehmend Gründe für die Bedeutsamkeit des Themas. Im Niedersächsischen Schulgesetz ist die Bekleidung von Lehrpersonen nur insofern geregelt, als dass das *Erscheinungsbild* so sein sollte, dass man der Lehrperson die Vermittlung christlicher, humanistischer und demokratischer Werte zutraut (vgl. NSchG § 51 Abs. 3; § 2 Abs. 1). Darüber hinaus weisen eher Ratgeber für Lehramtsinteressierte und Studierende auf die Relevanz der Bekleidung von Lehrpersonen hin (vgl. Gerlach/ Leupold 2017, S. 15; ebd. S. 52). Auch Forschungen zur Körpersoziologie während der Zeit des Referendariats in der Schule haben bereits offengelegt, wie relevant die Bekleidung von Lehrpersonen im Aufeinandertreffen mit Schüler_innen ist (vgl. Alkemeyer/ Pille 2008, S. 147).

In diesen Anmerkungen zur Bekleidung von Lehrpersonen geht es vor allem um die Bedeutungszuschreibungen von außen. Die Bekleidung wird in ihrer Wahrnehmung als Indiz für die Kompetenz von Lehrpersonen durch das schulische Umfeld entlarvt. Bekleidung wird so anfällig für „Fehlgriffe“, die zu Irritationen und damit einer Störung von Unterrichtsabläufen führen können. Die Bedeutung von Bekleidung für die Identität wird von Gabriele Mentges (2005) herausgearbeitet, wenn sie sagt, dass „[...] das Kleid zum zentralen Gegenstand von kultureller und sozialer Identitätskonstruktion, von sozialer Repräsentation und von Egokonstruktion [wird].“ (ebd., S. 22). Die Bekleidung beeinflusst die Identität, also wie man sich selbst sieht, und gleichzeitig beeinflusst sie auch, wie man von außen gesehen wird. Diese „soziale Position“, die sich im Sehen-und-Gesehen-Werden manifestiert, entsteht laut Paula-Irene Villa (2008) auch durch bewusste soziale Interaktionen, unter anderem „körpergebundenen Strategie[n]“ wie dem Kleiden (vgl. ebd., S. 11). Beide Ansätze von Mentges und Villa basieren auf kulturwissenschaftlichen Subjektivierungstheorien, wie sie später Andreas Reckwitz (2008) erläutert. Auf seiner Theorie beruht die Fragestellung dieser Arbeit, die das Bekleidungsverhalten als eine Subjektivierungspraktik begreift. Im Rahmen der qualitativen Studie wird untersucht, inwiefern sich Grundschullehrer_innen anhand ihres Bekleidungsverhaltens und ihrer Narrationen darüber zum Subjekt der Lehrperson machen, das einer sozialen Norm entspricht und in dieser Norm in der Lehrer_innenrolle anerkannt ist. Dieser Fokus wurde von mir mit Blick auf meine spätere Tätigkeit bewusst gewählt, da ich mir so Erkenntnisse für mein späteres Handeln in der Schule erhoffte. Eine weitere gezielte Setzung wurde durch den Begriff des *Bekleidungsverhaltens* vorgenommen. Darunter werden alle Praktiken verstanden, die sich mit Kleidung beschäftigen, also die Kleidungswahl im Alltag, die gesetzten Prioritäten bezüglich der Auswahl der Kleidung und auch die Bewertung eigener Kleidung. Zwei andere Forschungen wählen hierfür den Begriff „Bekleidungspraktiken“ (Stegmann 2005, S. 181) beziehungsweise „Bekleidungspraktiken“ (vgl. Fernando/ Freyhoff 2016). Mit der teilweise durchgestrichenen Schreib-

weise wird eine Auseinandersetzung mit dem erweiterten Kleidungsbe-
griff provoziert (vgl. Fernando/ Freyhoff 2016, S. 12), was ich in meiner
Forschung gern aufgegriffen und somit den Dress als die Kleidung sowie
Modifikationen des Körpers mit seinen dreidimensionalen Ergänzungen
erläutert habe (vgl. Eicher/ Roach-Higgins 1992, S. 15). Das Bekleidungs-
verhalten könnte folglich auch als Dress-Praktiken bezeichnet werden,
wogegen ich mich allerdings aufgrund der Verständlichkeit, auch für die
Studienteilnehmer_innen, entschieden habe.

Material und Methoden

Analysiert und verglichen wurden im Rahmen dieser Studie sechs Inter-
views mit Lehrpersonen, die an Grundschulen tätig sind. Alle Lehrperso-
nen unterrichten in der Region Weser-Ems, vier von ihnen waren zu dem
Zeitpunkt an der gleichen Schule tätig, darunter ein Schulleiter, eine
stellvertretende Schulleiterin und eine Praktikantin im Rahmen der Pra-
xisphase im GHR300-Master für das Grund- und Oberschullehramt. Zwei
der sechs Lehrpersonen waren männlich. Drei der interviewten Perso-
nen unterrichteten das Fach Sport, daneben waren alle Fächer der
Grundschule bis auf Sachunterricht vertreten. Die Lehrpersonen befanden
sich in unterschiedlichen Phasen ihrer Berufstätigkeit; bewusst wurden
mit Blick auf die Fragestellung sowohl Berufseinsteiger_innen als
auch Kolleg_innen mit bis zu 26 Jahren Berufserfahrung befragt. Keine
der Lehrpersonen hatte einen Migrationshintergrund. Bezogen auf Dif-
ferenzlinien erscheint dieses Sampling erst einmal nicht sehr breit (vgl.
Leiprecht/ Lutz 2015, S. 287), gleichzeitig könnte es aber auch einen in-
teressanten Hinweis darauf geben, wer in der Region Grundschulleh-
rer_in wird.

Um die Narrationen von Grundschullehrer_innen zu ihrer Bekleidung zu
untersuchen, wurde in dieser Studie das leitfadengestützte Interview als
Methode eingesetzt. Die Methode des Interviews wurde ergänzt mit der
sogenannten Foto-Elicitation:

Bevor die Interviewpartner_innen zum Interview eingeladen wurden, bekamen sie den Arbeitsauftrag, sich an sieben aufeinanderfolgenden Tagen mit ihrer im Alltag getragenen Kleidung im Ganzkörperformat zu fotografieren. Explizit wies ich die Teilnehmenden darauf hin, auch einen Outfitwechsel fotografisch zu dokumentieren. Diese Fotos dienten während der Interviews als Anregungen und Möglichkeit, eher Unbewusstes wahrzunehmen und zu reflektieren sowie konkrete Nachfragen zu einzelnen Kleidungsstücken zu stellen (vgl. Rose 2007, S. 24of.). Analysiert im Sinne eines gesonderten methodischen Durchlaufs wurden die Fotos nicht. Grundlage der darauffolgenden Interviews war ein Leitfaden aus Fragen und Gesprächsimpulsen. Diese Art von Leitfaden sicherte einerseits die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews und ermöglichte den Interviewpartner_innen andererseits, offen zu antworten (vgl. Helfferich 2014, S. 560 ff.; Kremer 2010, S. 8). Gegliedert war der Leitfaden in drei Kategorien: So wurde im ersten Teil abgefragt, *was* grundsätzlich von den Interviewpartner_innen getragen wird. Die zweite Kategorie fokussierte das *Wie*, also die Frage, nach welchen Kriterien Kleidungsstücke und -kombinationen ausgewählt werden. Die dritte Kategorie fragte mögliche Normierungen bezüglich der Kleidung besonders in Bezug auf das soziale Umfeld ab. Ergänzend zum Interview wurden im Anschluss Kategorien wie das Geschlecht, das Alter, der berufliche Status oder ein eventueller Migrationshintergrund erfragt.

Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend nach einheitlichen Regeln transkribiert. Die dabei entstandenen Transkripte dienten als Grundlage für die anschließende Codierung und Auswertung mit der Software MaxQDa. Hierfür fand eine Auseinandersetzung mit der Grounded Theory und der qualitativen Inhaltsanalyse statt. Aus den Aussagen der Interviewpartner_innen wurden Kategorien gebildet und die Aussagen diesen zugeordnet (vgl. Breidenstein u. a. 2015). Darüber hinaus wurden Fallzusammenfassungen der jeweiligen Interviewpartner_innen entwickelt (vgl. Kuckartz 2016, S. 58ff.), um möglicherweise meine analysierten Fälle auf andere Studien und Fälle übertragbar zu machen (Breidenstein u. a. 2015, S. 139).

Forschungsergebnisse

Bereits der Kategorienkatalog, der im Rahmen der Analyse der Interviews mit der Computersoftware entstanden ist, stellt ein erstes Zwischenergebnis dieser Studie dar. Insgesamt fanden 955 Codierungen für die sechs Transkripte statt. Interessant war hierbei besonders, was Einfluss auf die jeweilige Bekleidungswahl hatte. So nimmt indirekt die Kritik an der Bekleidung anderer Lehrer_innen mit 26 Codierungen den gleichen Stellenwert ein, wie, dass nicht zu viel Haut gezeigt wird. Auch die jeweilige Stimmung (mit 27 Codierungen) und das Wohlfühlen (23 Codierungen) sowie die Wetterlage (27 Codierungen) stehen im Vordergrund. Noch mehr scheinen verinnerlichte Normen (42 Codierungen) ausschlaggebend zu sein. Dass Markenkleidung bevorzugt wird, konnte ich 37-mal codieren. Die meisten Codierungen (53) erhält die fachspezifische oder anlassgebundene Kleidung, wie zum Beispiel beim Sportunterricht, Unterrichtsbesuchen, Elterngesprächen oder anderen offiziellen Terminen. Des Weiteren geht es in 73 markierten Textstellen um eine klare Abgrenzung der in der Schule getragenen Kleidung von Freizeitkleidung.

Die sechs interviewten Personen wurden in Fallzusammenfassungen konkret beschrieben, deren Übertragbarkeit auf andere Lehrpersonen durch weitere Studien überprüft werden könnte. Der erste Fall ist der „angepasste und strukturierte Sportler“, der sich mit seiner Kleidung, die er in der Schule trägt, bewusst eine Art Uniform zusammengestellt hat, über die er im Alltag nicht mehr viel nachdenken muss und mit der er nicht aneckt.

Einen ähnlichen Fall stellt die „angepasste/sich anpassende Praktikantin“ dar. Eventuell befindet sie sich in ihrem Bekleidungsverhalten in einer Entwicklung zu einer individuellen Uniform, wie sie auch der erste Fall für sich entwickelt hat. Beide unterrichten Sport und treffen hier klar Entscheidungen, wann beispielsweise eine Jogginghose getragen werden kann.

Der dritte Fall trägt die Überschrift „Die Widersprüchliche: gemütlich vs. chic“. Sie shoppt gern preisreduzierte Markenkleidung in ihrer Freizeit und zelebriert geradezu spezielle Kleidung und Kleidungsanlässe.

Gleichzeitig stehen besonders der Wohlfühlfaktor und pragmatische Entscheidungen bei der Kleidungswahl im Berufsalltag im Vordergrund. Interessant ist, dass sie ihre Haare, mit denen sie eigentlich morgens nicht viel Zeit vergeuden wollte, zum Interviewzeitpunkt gerne mit Spangen bündigt und noch gar nicht lange die Position der stellvertretenden Schulleitung innehat. Hier könnte ein Zusammenhang bestehen. Der Schulleiter lässt sich als der „*locker-legere* Ringelsockenträger“ betiteln. Auch er ist Sportlehrer und weiß, wann er eine Jogginghose tragen darf und wann nicht. Besonders ist er sich seiner Rolle als Schulleiter bewusst und kleidet sich speziellen Anlässen entsprechend eleganter. Sein Kollegium liest an seiner Kleidung ab, ob für den Tag noch ein offizieller Termin ansteht. Gleichzeitig ist er aber im Gegensatz zu den beiden anderen Sportlehrpersonen gerne in einem gewissen Rahmen unangepasst, wenn sein Markenzeichen ist, geringelte Socken zu tragen oder er bewusst Sportschuhe in einer knalligen Farbe trägt.

Der fünfte Fall nennt sich selbst eine „*Ökotante*“, da sie ganz bewusst und mit fundiertem Wissen ökologisch produzierte Kleidung trägt. Sie hält ihre Kleidung für unkonventionell und nicht so chic wie die Kleidung anderer Lehrpersonen. Schülerkommentare beweisen ihr, dass sie sich eher unkonventionell kleidet.

Eine weitere Lehrperson lässt sich als „*konservative* Blusenträgerin“ bezeichnen. Sie achtet sehr auf ihr Äußeres, bügelt ihre Kleidung vor dem Tragen und fühlt sich sehr unwohl ohne Make-Up und Lippenstift. Kleidung scheint auch eine Freizeitbeschäftigung für sie zu sein. Allerdings schminkt sie sich zum Beispiel jeden Tag gleich und auch ihr Kleidungsstil deutet an, dass ihre Kleidung ihr als Uniform dient.

Interessant ist, dass sich mit der Entwicklung hin zur Lehrperson auch das Kleidungsinventar zu verändern scheint. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass ein Interviewter als Lehramtsstudent nur ein Sakko besaß, dieselbe Person als Schulleiter dann Jahre später zehn Sakkos zur Hand hat und auch ganz sicher im Schulalltag einsetzt. Auch eine andere Lehrperson zeigt ihre Verknüpfung von förmlicher Kleidung mit der Schule, wenn sie den Blazer sofort ablegt, sobald sie zuhause ist. Sakko

beziehungsweise Blazer sind scheinbar stark mit dem Berufsalltag in der Schule als passende vestimentäre Repräsentation verknüpft. Des Weiteren deutet sich an der Frisur der stellvertretenden Schulleitung an, wie sehr der bewusste Umgang mit einem gepflegten Äußeren mit der Rolle zusammenhängt, die man innehat. So beeinflusste der Schulleiter seine Stellvertreterin insofern, als dass sie, die viel zu gemütlich ist, um sich um ihre Haare zu kümmern, sich nach einem Kommentar von ihm ihre Haare mit Klammern zurückzusteckt und sich über das dann positive Feedback des Schulleiters freute.

Zwei Extreme bezogen auf Markenbewusstsein lassen sich in meinem Material identifizieren: Die eine Gruppe trägt sehr günstig erworbene Markenkleidung gerne zur Schau, eine andere Gruppe achtet sehr auf nachhaltige sowie ökologisch produzierte Kleidung und vermeidet Markenaufdrucke.

Fazit

Nach Abschluss des Forschungsprozesses lässt sich einiges finden, das hätte anders gemacht werden können. So hätte man die Interviewpartner_innen statt nur Fotos machen auch Tagebuch bezüglich ihrer Kleidung schreiben lassen und sie im Interview anhand dieser Einträge freier erzählen lassen können. Unbedingt hätten Körperhygiene, Sport, Ernährung und Utensilien wie Taschen stärker in die Forschung mit einbezogen werden sollen, um dem Anspruch, den erweiterten Kleidungsbegriff im Sinne des Dress (vgl. Eicher/ Roach-Higgins 1992) gerecht zu werden.

Außerdem wäre das Material noch stärker durchdrungen worden, wenn mit der Dressanalyse eine dritte Methode die Auswertung ergänzt und eventuell bestätigt hätte (vgl. Kuckartz 2016, S. 218). Dies könnte in einer Fortführung der Studie geschehen. Auch ließe sich für konkretere Ergebnisse ein Vergleich mit dem Bekleidungsverhalten von anderen an der Grundschule Tätigen wie pädagogischen Mitarbeiter_innen, dem_der Sekretär_in oder dem_der Hausmeister_in machen oder das

Bekleidungsverhalten von Lehrpersonen anderer Schulformen vergleichend untersuchen. Interessant wäre auch die Frage nach der Selbsteinschätzung zur pädagogischen Rolle der jeweiligen Lehrperson in Kombination mit einer Analyse der Aussagen zum Bekleidungsverhalten. Mit dieser Studie wurde ein erster Einblick in die Subjektivierungspraktiken von Grundschullehrer_innen anhand ihrer Bekleidung gegeben. Ein Zusammenhang zwischen der Subjektposition Lehrperson und der Kleidung, die nicht viel Haut zeigen und im gewissen Rahmen offiziell sein sowie den Anforderungen an Beweglichkeit nachkommen sollte, wurde hiermit aufgezeigt. Die Studie stellt einen Versuch dar, bereits vorhandene Erkenntnisse aus der Theorie für die Schule weiterzudenken.

Ethnografie in einem Schulpraktikum

Zwischen biografischer Gewohnheit und strategischer Verfremdung

Cordula Weißköppel

Cordula Weißköppel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Ethnologie und Kulturwissenschaft an der Universität Bremen und koordiniert hier den Master Transkulturelle Studien. Nach ihrer Promotion in Schulethnografie "Ausländer und Kartoffeldeutsche" (2001) habilitierte sie sich im Feld der Transnationalen Studien am Beispiel religiöser Netzwerke von Sudanes_innen und Ägypter_innen in Deutschland (2011). Aktuell beschäftigt sie sich mit Fragen der postkolonialen Transformation, z. B. im südlichen Afrika.

Das vorliegende Projekt unternahm den Versuch, Studierenden eines erziehungswissenschaftlichen Master-Studiengangs ethnografische Methoden schmackhaft zu machen, und zwar während eines Praktikums, das sie für das Fach „Textiles Gestalten“ in verschiedenen Schulen durchführten. Die daraus entstandenen Texte versprühen „Anfänger-Geist“ (Suzuki 2016) – zum einen weil sie so offen und transparent über erste Erfahrungen mit der ethnografischen Methode berichten, zum anderen, weil ihr Engagement spürbar wird, den Alltag in Schulen kulturkritisch zu reflektieren und dabei auch Visionen zur Veränderung zu formulieren.

Jeder Mensch in modernen Nationalgesellschaften hat eine eigene Schulkarriere durchlaufen und verfügt damit in etwa über neun bis 13 Jahre Erfahrungen mit dieser meist staatlich organisierten Institution aus Sicht von Lernenden. Wir können als erwachsene Subjekte nur erahnen, was sich in dieser Zeit habituell in unsere Körper, Köpfe und Herzen eingelagert hat, was unsere Vorstellungswelten, Einstellungen und Emotionen über Schule, Erziehung und Lernen bestimmt.

Es ist zu vermuten, dass Studierende erziehungswissenschaftlicher Fächer mit dem Berufsziel „Lehrer_in“ überwiegend positive Erfahrungen in ihrer Schulzeit gemacht haben. Mit dieser Vorprägung wechseln sie nun die Seiten, arbeiten sich im Laufe eines Studiums und Referendariats in die professionelle Rolle von Pädagogen ein. Man kann aber auch davon ausgehen, dass daneben weitere Motive eine Rolle spielen, z. B. einiges besser machen zu wollen als man es selbst in der eigenen Schulzeit erlebt hat. Es könnte darum gehen, einen Statuswechsel und Machtgewinn als Kompensation für Erfahrungen von Marginalisierung und Degradierung durch die institutionelle Sozialisierung anzustreben. Eine Motivation könnte auch sein, Pädagogik als missionarisches Feld der Moderne zu entdecken, junge Menschen mit dem vermeintlich „richtigen“ Wissen versorgen zu wollen.

Mit der Zielsetzung einer reflexiven Professionalisierung für Studierende mit erziehungswissenschaftlichen Ambitionen, kann die ethnografische Methode gut als Möglichkeit der Distanzierung genutzt werden (Amann/ Hirschauer 1997). Sie ermöglicht, das bedeutungsaufgeladene „Feld“ aus einer neuen Perspektive zu betrachten, mit der neugierigen Frage eines erfahrenen Ethnografen wie Erving Goffman ausdrückt: „Was [welches *eine*] geht hier eigentlich vor?“. (Goffman 1977, S. 17)

Ziel ist es, die relativ vertraute Alltagswelt nun aus einer professionellen, eben wissenschaftlichen Perspektive zu betrachten, indem man sich diszipliniert, spezifische Methoden systematisch anzuwenden. Im Fall der Ethnografie bedeutet dies, das eigene Beobachten, Wahrnehmen von sozialen Situationen in spezifischen Settings, hier des Unterrichtsalltags in Schulen, bereits währenddessen oder im Nachhinein akribisch zu dokumentieren (Emerson, Fretz/ Shaw 1995). Was in den Blick und ins Bewusstsein gerät, sind häufig Details und Banalitäten - oder gerade umgekehrt das Auffällige und Exotische, weil alles andere viel zu normal und selbstverständlich scheint. In dieser Spannung bewegen sich viele der hier dokumentierten Forschungen, um überhaupt einen distanzier-ten und schließlich reflexiven Blick auf die erlebte Sozialwelt „Schule“

entwickeln zu können. Dabei formulieren einige Autorinnen eindrücklich, wie herausfordernd es tatsächlich ist, all diese Details regelmäßig zu dokumentieren und sich dadurch selbst vor Augen zu führen, in welchen Komplexitäten sich soziale Interaktionen abspielen, die wir immer nur annähernd, eben mithilfe von systematischer Dokumentation einfangen können.

Eine andere Strategie, die in vielen ethnografischen Vorhaben, so auch hier zentral genutzt wurde, ist die Fokussierung auf bestimmte Aspekte des Feldes (Breidenstein u. a. 2013), meist durch theoretische Vorüberlegungen begründet bzw. durch die spezifisch entwickelte Fragestellung, die aus akademischen, hier pädagogischen oder soziologischen und kulturkritischen Debatten gespeist und schließlich ans „Feld“ angelegt wurde. Selten haben ethnografische Projekte heutzutage ausreichend Zeit, umfassend in die Geschehnisse vor Ort eintauchen zu können und dadurch die Themen herauszuarbeiten, die den Akteuren selbst unter den Nägeln brennen. Wichtiger ist jedoch, dass durch die Auseinandersetzungen im Zuge der Interpretativen Ethnologie (u. a. Geertz 1987; Clifford/ Marcus 1986) transportiert worden ist, dass es beim ethnografischen Vorgehen um permanente Deutungsarbeit geht und wir dabei oftmals einem Sog des Sozialen erliegen (s. a. Breidenstein u. a. 2013). Als Ethnograf_innen werden wir mit Haut und Haar in zwischenmenschliche Geschehnisse involviert. Wir sind daher gefordert, uns immer auch an den eigenen Ideen und Konzepten abzuarbeiten, wenn wir eben diese Lebenswelten mikroskopischer zu verstehen suchen. Auch Noviz_innen in der Methode realisieren relativ schnell, dass sie das „Feld“ mitkonstruieren (Amit 2000), wenn sie es für ihre Fragen und Erkenntnisinteressen zuschneiden.

In dieser Hinsicht wird an den vorliegenden Beiträgen besonders anschaulich, wie bewusst die jungen Studierenden spezifische Fragestellungen anlegten, die aus ihren Herkunftsfächern und den entsprechenden Debatten (z. B. um Habitus, um Diversity und Intersektionalität oder um soziale In- oder Exklusion) stammen, die hier zugleich an Fragen zu *materiellen Kulturen* in Schulen rückgekoppelt wurden:

In welchen Räumen, ja Architekturen bewegt man sich in diesen Institutionen? Wie werden bestimmte Personengruppen räumlich separiert oder zusammengeführt? Was wird an Kleidungsverhalten von Schüler_innen und Lehrer_innen sichtbar, was bleibt unsichtbar? Kann man durch die Einführung von Hausschuhen eine gemütlichere Atmosphäre im Klassenzimmer schaffen? Oder geht es nur um ein weiteres Instrument von Disziplinierung und Kontrolle?

Wie kann man überhaupt Lernumgebungen textil designen und von welcher produktiven Wirkung ist das möglicherweise für Lern- und Bildungsprozesse? Somit geht es also auch um utopische Fragen, um das Ausloten von Möglichkeitsspielräumen, die in die bestehenden Strukturen schulischer Lebenswelten einzufädeln wären.

Dieses evozierende Potential von Ethnografie (Rapport 1997) wird selten thematisiert, gilt sie zunächst als eine stark deskriptive, eben dokumentarische Methode, um bestehende Lebenswelten abzubilden und ihre Logiken und Eigendynamiken besser zu verstehen. Aber gerade der „material turn“, damit wohl auch ein „sensual turn“ (Pink 2009) in der Schulethnografie, wie er in diesem Lehrforschungsprojekt durch die Lehrenden angeregt wurde, hat mich beim Lesen der Beiträge inspiriert, diese hoch vorstrukturierten Räume von Schule inklusive ihrer etablierten pädagogischen Praxen neu zu denken. In dieser Hinsicht erlaube ich meinen Gedanken in den folgenden Abschnitten freien Lauf und nehme nur exemplarisch auf einzelne Studien Bezug.

Pantoffelpädagogik

Was für eine Idee, das Betreten des Klassenzimmers mit einem Schuhwechsel zu verbinden. Die pädagogische Einführung solch eines Rituals vermag es möglicherweise, tagtägliche Schwellen des Übergangs (Van Genep 1999) stärker zu realisieren: Wir wechseln Räume, mit denen jeweils wechselnde Aufgaben, Zeiten, soziale Rollen verbunden sind, die wir auch körperlich markieren können. Ich musste sofort an die Fußreinigungen beim Betreten eines islamischen Gebetstraums denken, die

in diesem Kontext das „Profane“ vom „Heiligen“ trennen sollen (Eliade 1998). Aber in diesem pädagogischen Ansatz ging es wohl eher um Markierungen des Öffentlichen und Privaten, die unsere Gesellschaft durchziehen, wobei der Pantoffel für die private, häusliche Sphäre steht. Wohlige Wärme von den Füßen her, Kuscheiflausch oder eher atmungsaktiver Goretex, sicherlich sind heute alle Varianten auch für Schulkinder zu haben. Wie man sich an den Füßen bettet, so lernt man? Nur irritierend, dass die Lehrer_innen dabei nicht so richtig mitzogen, ihnen die Hausschuhe als Zeichen häuslicher Sphäre wohl zu intim waren, zu viel Privates kommunizierten, was doch gerade im Eigenheim oder aber im Lehrerzimmer bleiben soll?

Gated communities

Auch in meinen Schulforschungen (Weißköppel 2001) waren die Lehrerzimmer immer deutlich von anderen Räumen separiert; oftmals war die Pforte zu diesem Gral mit besonderen Schließ- bzw. Öffnungsmechanismen versehen. Klare Regel: hier haben Schüler_innen keinen freien Zugang, es herrschen Schlüsselgewalt und Anmeldepflicht. Umso mutiger, dass eine junge Schulpraktikantin diesen Raum gleich für ihre ethnografische Forschung nutzen konnte, um herauszuarbeiten wie wichtig dieser Aufenthaltsraum für Lehrer_innen ist, um eigenes Terrain untereinander abzustecken: Wer nimmt hier unter den Kolleg_innen welchen Platz ein, mit seinem oder ihrem persönlichen Ding-Kosmos von Notenhäften, Unterrichtsmaterialien bis hin zu Thermoskanne und Tupperdose? Zudem rückte, vermutlich unbewusst, die soziale Kontrolle unter Erwachsenen in den Vordergrund: Wie viel „Pause“ schafft man wirklich, wie viel Zwischenzeit kann man schon wieder für anderes Nützliche einsetzen, sei es zum Austausch mit Kolleg_innen oder zur Vorbereitung der nächsten Stunde oder Konferenz. Bleiben noch ein paar Minuten, schnell das eigene Smartphone zu checken? Das alles bevor man wieder pünktlich zum nächsten Klingeln los trabt, Jackett über, Ledertasche in der Hand, Brille auf der Nase. Man erkennt in Schulen recht schnell, wer

„Pauker“ und wer anderes Personal ist (auch in dieser Hinsicht wäre es übrigens fatal, plötzlich mit Hausschuhen aufzutauchen; s. o.).

Warum ist die hermetische Abgeschlossenheit von Lehrerzimmern eigentlich so wichtig? Geht es um Rollendistinktion und Statussicherung, die durch die alltäglichen Interaktionen mit den Schüler_innen sonst verschwimmen würde? Oder geht es um das banale Mal-seine-Ruhe-haben-wollen? Warum kann das nicht an Schüler_innen kommuniziert werden, indem man es ihnen erklärt? Ich verstehe nach der Lektüre dieses Beitrags jedenfalls nochmals besser, warum auch Studierende oft Probleme haben, an die Tür von Professor_innen zu klopfen oder einfach einzutreten, selbst zu den regulären Sprechzeiten. Der Respekt vor dem heiligen Raum des Personals sitzt tief, und setzt sich in anderen Institutionen wie Behörden und ihren Praxen fort. Wäre doch interessant, mal mit neuen Konzepten zu experimentieren, rooming-in für Schüler_innen und Lehrer_innen?

Der Höhlenbau – pädagogisches Experimentieren ethnografieren

Wie oft habe ich universitäre Inneneinrichtungen schon verflucht, wenn es zu Beginn einer Veranstaltung erst Zeit und Kraft kostet, annähernd eine andere Sitzordnung herzustellen, um mit den gegebenen Möglichkeiten ein kommunikativ förderliches Setting zu schaffen. Manchmal werde ich noch zusätzlich frustriert, dass Studierende das gar nicht juckt, sondern sie sich wie immer in der letzten Reihe verkümmeln, um möglichst wenig mit der Dozent_in im Kontakt zu sein? Und sie sich lieber ihren eigenen Dinge-Kosmos schaffen, wenn erst mal die Frühstückstüten ausgepackt und Laptopdeckel demonstrativ hochgeklappt werden oder die Smartphones allzeit bereit auf dem Tisch funken und piepen.

In dieser Hinsicht sehr erfreulich, in einem Beitrag zu lesen, dass die junge Generation an Studierenden noch viel mutiger ist, mit ungewohnten Settings in schulischen Institutionen zu experimentieren. Aber auch

zu realisieren, dass sich Innovationen manchmal auf ungeahntem Wege einschleichen. Mehr oder weniger zeitgleich zur Lektüre dieses Artikels hatte ich einen Austauschstudierenden aus Istanbul in einer meiner Veranstaltungen zu Gast, der von seiner Heimatuni berichtete. Er zeigte zahlreiche Fotos von der Innenarchitektur, dabei lobte er die vielen Sofas, die überall in den Fluren, in der Bibliothek und im zentralen Coffeeshop zum fläzen, lesen und unterhalten einladen würden - einiges hatte ich von einer türkischen Universität im 21. Jahrhundert erwartet, aber studieren auf dem Diwan? Ein schönes Bild, und mit welcher Begeisterung er davon erzählte, während wir uns in Bremen auf den harten Stühlen festhielten, um nicht in die Horizontale abzugleiten.

Nach fast 50 Jahren IKEA und anderen Möbel-Anbietern scheint sich was in puncto Design in unseren Lerninstitutionen zu rücken. Hinterfragt wird, ob hart und eckig immer die beste Lebensform ist, um kognitiv inspiriert zu werden. In dieser Hinsicht einfach großartig, dass eine fortgeschrittene Studentin den Mut hatte, mit einer Klasse eine textile Lernumgebung zu schaffen. Wichtiger Ansatz war hier, dass die Schüler_innen ihren eigenen Ideen folgen konnten, und siehe da, sie eine Höhle bauten. Wer fühlt sich da nicht sofort an eigene Kinderspiele erinnert, an Höhlen als archaische Rückzugsorte schlechthin, abgeschirmt von den „Anderen“, den Großen, Erwachsenen, Pädagogen oder anderen Kontrolleuren... aber wohl auch eine Urform des Innenraums, uterusähnlich, warm. Und wohlig, solch einen Raum allein zu besetzen oder mit Auserwählten zu teilen und ein „Draussen“ deutlich ab- und auszugrenzen. Insofern fast vorauszusehen, dass die Ethnografin und Anleiterin in dieser Stunde dann doch etwas unruhig wurde, sie sich der entzogenen Kontrolle bewusst wurde und ahnte, dass solch ein „Experiment“ auch entgleiten kann. Diese Szenerie erinnerte mich an viele Seminar-Situationen, wo ich als Dozentin unsichtbare Grenzen spüre, z. B. wenn ich wieder zu den Arbeitsgruppen Kontakt aufnehmen will, die für eine Zeit lang sich selbst überlassen waren und sehr selbstverständlich ihre peer-culture entfaltet hatten. Raum-Konstruktionen vollziehen sich nicht nur materiell, sondern fast unmerklich durch Kommunikation in spezifischen Beziehungen (Löw 2001); das Materielle

(oder auch das Technische) kann dann wunderbar dazu genutzt werden, das vorhandene Erleben zu unterstreichen, bestehende Grenzen zu markieren - oder diese auch zu verrücken und neu zu gestalten. Insgesamt einen spielerischen Umgang mit vorhandenen Ressourcen, Strukturen und Architekturen im Unterricht zu vermitteln, darin besteht wohl die Anregung durch einen material turn in der Pädagogik.

Die exemplarische Bezugnahme auf einzelne Studien in diesem Band macht mein Plädoyer deutlich: Es lohnt sich, Ethnografie in Räumen des Gewohnten zu betreiben, um nicht nur den Regeln und Ordnungen dieser von Menschen bewohnten Lebenswelten auf die Spur zu kommen – sondern auch auf Ideen, wie wir sie verändern könnten.

Ethnografieren als Erkenntnisinstrument in der Lehramtsausbildung

Heike Derwanz

Heike Derwanz ist Juniorprofessorin für die Vermittlung Materieller Kultur an der Carl von Ossietzky-Universität in Oldenburg. Sie hat Kulturwissenschaft, Kunst und Philosophie mit dem Schwerpunkt Europäische Ethnologie an der Universität Bremen studiert und im Bereich Kunstethnologie/ Anthropology of Economics an der Universität Paderborn promoviert.

Einleitung

Ethnologisches Wissen wurde nicht selten als Machtinstrument genutzt, um über die erforschten Menschen zu herrschen und sie auszubeuten. Dies hat sich in den letzten Jahrzehnten spätestens mit der Action Anthropology geändert. Durch sie bringen Ethnolog_innen z. B. Wissen über die Rechte von Minderheiten in politische Aushandlungsprozesse ein oder arbeiten koproduktiv-kooperierend. Ethnolog_innen schaffen mit ihrer Forschungsstrategie Wissen, welches für einzelne Personen und Gruppen, für Institutionen und Gesellschaften auch im Sinne einer Stärkung ihrer eigenen Position wirkmächtig werden kann. Die Ethnografie wird aber ebenso „at home“ zur Erforschung der „Kultur“ der staatlichen Institution Schule eingesetzt, auch von Personen, die dort gerade hineinsozialisiert werden, wie die Autor_innen dieses Bandes. Cordula Weißköppel geht in ihrem Beitrag in diesem Band darauf ein, welches Wissen die Studierenden in ihren Projektband-Studien erarbeitet haben und welches institutionskritische Potential darin steckt, während Lina Franken sich eingangs mit dem Forschungsgegenstand Schule in der Ethnologie und Bildungsforschung befasst. Die Studierenden schreiben in ihren Texten in diesem Band, dass sie zu ihrer Doppelrolle

als Lehrer_innen im Praktikum und Studierende die Feldforscher_innenrolle als eine zusätzliche Belastung erlebt haben (S. 39, 45, 55). Dennoch ziehen die meisten am Ende ein positives Fazit der Aufgabe, da sie Forschendes Lernen in Form der ethnografischen Feldforschung während des Praktikums als produktiv erlebt haben. Ich werde deshalb im Folgenden nicht noch einmal auf die Studierenden als Schul- und Unterrichtsforschende, sondern als Institutionsbeforschende eingehen, die sich hier eine gesellschaftliche Institution aneignen, um ihre eigene derzeitige Rolle und zukünftige Rolle besser verstehen zu können.

Im Anschluss an die Gedanken Carolin Krämers zur Durchführung der Schul- und Unterrichtsforschung im Rahmen der Praxisphase, an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Projektband genannt, stelle ich mir folgende Fragen:

- Wie kann uns gerade der Blick auf materielle Kultur in Raum, Architektur oder Habitus helfen, Prozesse zu verstehen?
- Wie funktioniert Forschendes Lernen, was sind die Gemeinsamkeiten mit der Ethnografie?
- Wie können ethnografische Methoden in der Lehramtsausbildung helfen, sich auf die Rolle als Lehrer_in in der Schule vorzubereiten?

Diese Fragen möchte ich anhand einer Analyse der Studierendentexte beantworten. Die Auseinandersetzung kann hier nur beispielhaft erfolgen, da zum einen noch keine systematische Untersuchung mittels eines großen Samples vorliegt und zum anderen anhand von Texten gearbeitet wird, die als Prüfungsleistungen auch einer sozialen Erwünschtheit von Ergebnissen folgen. Dennoch zeigen die entstandenen Aufsätze, dass sich im Unterschied zum Lesen von Texten oder Statistiken in den fachdidaktischen Seminaren oder Bildungswissenschaften über das Ethnografieren die Möglichkeit erschließt, die selbst gemachten Erfahrungen zu verarbeiten, zu kontextualisieren und für sich selbst Schlüsse daraus zu ziehen. Inwieweit sich dieses Vorgehen jedoch auch

fundamental von der Hospitation (oder der seit Jahren trendigen Videografie von Unterricht) unterscheidet, wird Gegenstand des Textes sein. Ebenso werde ich reflektieren, inwieweit gerade (1.) durch ethnografische Methoden nicht nur Sprache (in Form von Interviews oder Fragebögen beispielsweise), sondern eben auch materielle Kultur und das Visuelle miteinbezogen werden können (Sieferle 2019, S. 28). Die meisten Artikel beschäftigen sich nicht mit dem Unterricht (wie Schröder in diesem Band), sondern mit der Schule als einem sozialen und materiellen Raum und dabei mit konkreten Akteur_innen und Gegenständen. Sie befassen sich mit den Praktiken, in die die Akteur_innen und Gegenstände verwoben sind, der Herstellung der Institution Schule und zeichnen so ein lebensweltlicheres Bild, als es die Analyse der rein sprachlichen Aussagen könnte. Bettina Hünersdorf beschreibt, dass „professionelles Handeln verkörperlichtes Wissen ist, das situativ zum Ausdruck kommt, aber nur bedingt expliziert werden kann. Durch das Einüben in ethnografische Feldforschung können methodische Verfahren entwickelt werden, die auch für pädagogisches und sozialarbeiterisches Handeln hilfreich sein können, da sie ein tiefergehendes Verstehen der Adressaten, aber auch des professionellen Handelns ermöglichen“ (2013, S. 22).

Hier liegt eine zweite große Stärke der zeitgenössischen Ethnografie „at home“, nicht als feste sozialwissenschaftliche Methode einen Forschungsverlauf mit Instrumenten vorzugeben, sondern (2.) flexibel und anpassungsfähig dem Feld entsprechend handeln zu müssen (Breidenstein 2010, S. 206; Amann/ Hirschauer 1997, S. 19). Deshalb hat Breidenstein Ethnografie auch als Strategie und nicht als feste Methode beschrieben. Als dritter Vorteil der Ethnografie für die hier untersuchte Aufgabe ist zu nennen, dass (3.) Ethnografie „at home“ die Verfremdung als Distanzierung zum Gewohnten einfordert: „Die Hauptaufgabe einer Ethnografie schulischen Unterrichts liegt darin, das, was alle kennen, mit neuen Augen zu betrachten, es muss darum gehen, das, was uns selbstverständlich ist, auf Distanz zu bringen, um es erst dadurch in neuer Weise der sozialwissenschaftlichen Analyse zu erschließen.“ (Breidenstein 2010, S. 207). Und so schließt sich viertens (4.) nicht nur

über das für Studierende schwer zu erlernende ICH im Schreiben die Erlaubnis und Forderung zur subjektiven Positionierung an: „Der subjektive Blick wird im Forschungsprozess gezielt zugelassen und produktiv gemacht“ (Heil 2012, S. 10). Die Fachpraktiker_innen sind dabei, bilden sich eine eigene Meinung, aber können die unterschiedlichen Subjektpositionen der Schüler_innen und Lehrer_innen nachvollziehen. Die Ethnografie stellt sich hier gegen das Messen und Verstecken von Praktiken in Statistiken. Gerade als Fachpraktikant_in ergibt sich die Chance, aus der Beobachtung von Schüler_innen und Lehrer_innen in Interaktion eine eigene Position zu erschließen.

Durch die Aufgabe, eine eigene Ethnografie durchzuführen, richtete sich der Blick der Studierenden auf die „Institution Schule“ und gab ihnen eine spezifische Beobachtungsaufgabe in der Vielfalt der Informationen des Praktikums. Aus dem Kleinen, dem Mikroprozess oder von den Dingen ausgehend, sind sie an ihrer Schule Expert_innen geworden und haben an einem Fall zumeist Schule als kulturellen Prozess rekonstruiert. Ich möchte hier noch einen Schritt weitergehen und behaupten, sie haben über die Beobachtung der täglichen Konstruktion der Schule eigene Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten erkannt. Wie auch Köker und Störtländer sehe ich einen emanzipatorischen Charakter darin, „Gegebenheiten nicht einfach so hinzunehmen, sondern sie zu hinterfragen“ und mit universitärem Wissen zu verknüpfen (2017, S. 361). Die Sozialpädagogin Bettina Hünersdorf erklärt dieses Potenzial des Ethnografierens in der Schule: „Vielmehr kann deutlich gemacht werden, wie Probleme in der sozialen Interaktion entstehen, wechselseitig fortgesetzt werden, eskalieren und welche alternativen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zu erkennen sind, die aber von den Handelnden nicht wahrgenommen werden.“ (2013, S. 22). Gerade die Praktikant_innen als ehemalige Schüler_innen können deshalb nach der Reflexion der eigenen Lernbiografie sowohl Lehrende als auch Lernende besonders gewinnbringend analysieren.

Zum Einsatz der Ethnografie in der Lehramtsausbildung

Die Aufgabe der Studierenden im Projektband ist es, durch eigene kleine Bildungs- oder Unterrichtsforschungen eine forschende Perspektive auf ihren Praktikumsplatz einzunehmen. Wie in vielen Bundesländern in der Praxisphase des Master of Education (vgl. Schüssler u. a. 2017), können sich an der Universität Oldenburg die Fächer dafür selbst Methoden oder Themen aus dem Bereich des Forschenden Lernens aussuchen. Forschendes Lernen beinhaltet nach Ludwig Huber in der universitären Lehre vor allem drei Prinzipien: erstens das selbstständige Forschen der Studierenden, in dem sie zweitens den gesamten Forschungsprozess abdecken zur Erarbeitung von Ergebnissen, die drittens auch für Dritte relevant sind (vgl. Kaufmann u. a. 2019, S. 6). Am Institut für Materielle Kultur haben die Lehrenden für die Begleitforschung zum Projektband die ästhetische Forschung und Ethnografie festgelegt, wobei bisher nur ethnografische Projekte von den Studierenden gewählt wurden. Seit dem frühen 20. Jahrhundert haben ethnografische Forschungsmethoden in der Pädagogik eine Rolle gespielt und sind als schulpädagogische Forschungen in Form von Ethnografien nachweisbar (Zinnecker 2000, Thole 2010). Eingesetzt wird die Forschungsstrategie Ethnografie (2010, S. 206), dabei in den unterschiedlichen Gebieten: der ethnografischen Unterrichtsforschung nach Georg Breidenstein (Universität Halle) oder Jürgen Budde (Universität Flensburg), der Ethnografie in der Pädagogik nach Werner Thole (Universität Kassel) oder der Schulforschung, wie sie z. B. Barbara Drinck (Universität Leipzig) oder Heike de Boer (Universität Koblenz-Landau) durchführen.³⁰ Daraus sind einige ethnografische Einzelstudien entstanden, die einen „dichten“ Einblick in den Schulalltag in Deutschland geben: wie z. B. Thomas Pille über das Referendariat

(2013), Stefan Wellgraf über die soziale Abwertung von Hauptschüler_innen (2012) oder Catharina Keßler über das „Doing School“ (2017). Wie auch die in diesem Band veröffentlichten Arbeiten, interessiert sich die deutsche Forschungslandschaft vor allem für Hierarchien und Differenzen und deren Reproduktion in den Schulen (Sieber Egger/ Unterwiesinger 2018, S. 242).

Eine wichtige Einsicht dabei ist die der Konstruiertheit der sozialen Ordnung, der Herstellung von Alltagssituationen sowie Institutionen, wie den Schulen (Thole 2010, S. 31). Die Idee zu diesem Text setzt hier an: der Verstehensprozess betrifft zunächst die Ordnung und Struktur der Praktiken in der Praktikumsschule. In einem nächsten Schritt wird die Anordnung der eigenen Rolle in dieser Struktur mit den verbundenen Anforderungen, Regeln und Pflichten erkannt. Wenn dann die Konstruiertheit und gleichzeitige Performanz der Ordnung durch die Akteur_innen beobachtet und verstanden wird, kann sich ein begründeter Handlungsspielraum öffnen. In diesem Moment wird die Ethnografie zu mehr als einem bloßen Erkenntnisinstrument. Eine Studierende schreibt: „Meine Konzentration auf die Differenzlinien und Grenzziehungen, die innerhalb der Schulgemeinschaft existieren können, hat meinen Umgang mit ihnen sensibilisiert, sodass ich meine eigenen Verhaltens- und Denkmuster hinterfragen musste.“ (S. 55f. in diesem Band). Eine andere Studierende äußert: „Weiter werde ich mich immer wieder reflektieren müssen, bezüglich meiner Vorstellungen zu Disziplinierung und offenen Arbeitsformen.“ (S. 34 in diesem Band). Die beiden Zitate geben klar eine Einsicht, eine Erkenntnis wieder; die Texte stellen darüber hinaus in Aussicht, dass die Studierenden andere Praktiken in der Schule versuchen werden als die, die ihnen durch die Beobachtung als kritikwürdig erschienen sind.

³⁰ Für einen internationalen Überblick siehe The Wiley Handbook of Ethnography of Education 2018.

Die Einführung des Forschenden Lernens in die Praxisphase der Ausbildung hat unter anderem die besondere Funktion, das Imitationslernen oder die „Tipps-und-Tricks-Vermittlungskultur“ (Hascher 2012, S. 112) in frühen Stadien der Lehramtsausbildung zu unterbinden. So konnten Bildungsforscher_innen bisher zeigen, dass in langen Schulpraktika im Studium „vornehmlich die Praktikumslehrer und -lehrerinnen als Modelle und Vorbilder von den Studierenden akzeptiert wurden, deren Erfahrungen – als Ausweis einer unreflektierten Haltung gegenüber diesem Erfahrungswissen – mit Expertise gleichgesetzt werden“. (Rothland/Boecker 2014, S. 391, auch Hascher 2012). Das heißt, Studierende nehmen ohne vorherige Anleitung zur kritischen Reflexion in ihrer beruflichen Sozialisation konservativ geprägte und vielleicht auch problematische Praktiken wie beispielsweise Etikettierungs- oder Stigmatisierungshandlungen (de Boer 2012, S. 310) an. Wie sich so Zuschreibungen über Jahrzehnte fortsetzen, zeigt der Artikel von Laura Krümpelmann. Dagegen soll nun mit dem Konzept des Forschenden Lernens ein Kontrapunkt gesetzt werden, indem dem Praktikum eine weitere kritisch-reflexive Ebene hinzugefügt wird. Zu erlernen gibt es nicht nur die Routinen der Lehrpraxis, sondern die Reflexionsfähigkeit des Erlebten und die forschende Grundhaltung dazu (Rothland/ Boecker 2014, S. 388). Friederike Kern schreibt über den Einsatz des Forschenden Lernens:

„Die Herausforderung im Kontext der Lehramtsausbildung besteht also darin, eine Perspektive auf Schule zu gewinnen, die aus einer inneren Distanz heraus das Fremde im Bekannten zu entdecken und nach seiner ihm eigenen Handlungslogik zu beschreiben versucht. So soll die Fähigkeit herausgebildet werden, sich Momenten der Praxis distanziert und gleichzeitig problemorientiert zu nähern und ein Gespür für die Logik der situativen Zusammenhänge zu entwickeln.“ (Kern 2017, S. 161)

Diese Aufgabe entspricht der oben dargestellten Beschreibung von Ethnografie. Kern schlägt dazu folgende drei Schritte vor: Einnehmen der

Beobachter_innenperspektive, Verschriftlichung und die reflexiv-kritische Analyse des Materials (2017, S. 164, siehe auch Breidenstein 2010). Im Gegensatz zu psychometrischen Tests, deren Ziel es ist, eine Statistik über das Verhalten der Lernenden zu erstellen, geht es hier also um das tiefe Verstehen selbst erlebter Praktikumsituationen und Zuschreibungen der eigenen Rolle.

Die eigene Rolle als erstmals Unterrichtende mit der Forschung zu vereinen, ist im Praktikum eine Zumutung, bedenkt man, dass in zwei Fächern unterrichtet werden muss und eine bestimmte Zahl an Unterrichtsstunden zu leisten ist (Rothland/ Boecker 2014, S. 395). Eine Studierende schreibt: „Neben der Rolle als Praktikantin nahm ich gleichzeitig den Status der Forscherin ein, was eine enorme Doppel- oder auch Dreifachbelastung bedeutete.“ (S. 39). Doch eigentlich beschreibt diese Situation eine der produktivsten Voraussetzungen für eine Ethnografie, denn hier sind die Studierenden durch ihre Aufgabe in der „teilnehmenden Beobachtung“. Sie nehmen als Lernende an der Schule teil, können Fragen stellen, mitschreiben und beobachten doch das Geschehen als nicht-mehr Schüler_innen und noch nicht-Lehrer_innen. Georg Breidenstein beschreibt das Potential in diesem Spannungsverhältnis:

„Wer vollständig teilnimmt, kann nicht mehr beobachten (denn er muss allen Erfordernissen der Teilnahme nachkommen). Wer nur beobachtet ohne teilzunehmen, dem fehlt die eigene Erfahrung mit der zu beforschenden Kultur, die ein entscheidendes Erkenntnispotenzial ethnographischer Forschung darstellt. Es gilt, sich selbst involvieren zu lassen in die fremde Praxis, um zu erfahren, was es heißt, den Anforderungen dieser Praxis ausgesetzt zu sein.“ (2006, S. 21f.)

Breidenstein benennt hier die Unterschiede der teilnehmenden Beobachtung entgegen der Beobachtung als Außensicht, wie sie in einer Hospitation erfolgt. Die teilnehmende Beobachtung bringt die ehemaligen Schüler_innen nun als Praktikant_innen konsequent in die Perspek-

tive der Lehrperson. Damit wird auch das eigene Handeln zum Gegenstand der Reflexion.¹¹

Ging es beim Reflektieren im Praktikum bisher vornehmlich um das Sich-Distanzieren von den eigenen Schulerfahrungen und der Praktikumsanleiterin, geht es in diesem Schritt darum, wie die eigene Forschungs idee in das Praktikum eingebunden werden kann. Der Rahmen des Forschenden Lernens bedeutet in diesem Fall, dass alle Studierenden als eine der ersten Aufgaben ein eigenes Thema und eine Frage entwickeln. Im besten Fall wird ein Themengebiet gefunden, welches eigene Interessen oder Konflikte beinhaltet. Aileen Köster, eine Autorin in diesem Band, beschreibt ihre Themenfindung:

Erst mit den zu absolvierenden Praktika wird einem bewusst, dass man die Schule in der Rolle der Lehrperson noch einmal anders kennenlernt. Zum Beispiel geht man nicht mehr in der Menge anderer Schüler_innen unter, sondern hat nun einen neuen Status, in den man sich in den Lehramtspraktika nach und nach einfindet. Für mich selbst gehörte zu diesem Einfinden in die neue Rolle auch die Auseinandersetzung mit der richtigen Kleiderwahl. So überlegte ich, welches Outfit im Sommer angemessen wäre, trug stets eine Armbanduhr und beobachtete die Kolleg_innen, wie sie *auftraten*.“ (Kursivierung im Original, S. 59)

Die meisten anderen Studierenden entschieden sich ebenfalls für einen konkreten Forschungsgegenstand der materiellen Kultur, welchen sie im Kontext des Praktikums bedeutsam fanden. Dabei wählten sie, ent-

sprechend der Forschungsstrategie Ethnografie, jeweils andere Instrumente, von der reinen Beobachtung, über Fotodokumentation bis zu verschiedenen Interviewformen.¹² Neben der Durchführung eines gesamten Forschungsprojektes mit eigener Fragestellung, dem Ausprobieren und nachfolgender Distanzierung, ist auch dieses Element eine Gemeinsamkeit, die die Ethnografie mit dem Forschenden Lernen teilt.

Drei Analysen: „Wie sich etwas herstellt und reproduziert“¹³

Die in diesem Band publizierten Studierendentexte gehen unterschiedlich weit in Hinblick auf die Bewertung ihrer Erkenntnisse. Ausgehend von meinen drei anfänglichen Fragen aus Studierendenperspektive, möchte ich im Folgenden drei dieser Texte genauer in ihrer Arbeitsweise und Erkenntnisgewinnung betrachten.

a) Vorgänge verstehen: Wie kleiden sich Lehrer_innen?

Aileen Köster formuliert, wie gerade gezeigt, als Ausgangspunkt ihrer Forschung (S. 57-62) das Unbehagen, dass an sie als Praktikantin und spätere Referendarin nun andere Anforderungen an ihre Kleidung gestellt werden. Sie beobachtet ganz im Sinne Erving Goffmans den „Auftritt“ der Kolleg_innen und fragt nach der Angemessenheit von Sommerkleidung in der Rolle der Lehrerin. Sie macht Interviews und lässt Fotos von Arbeitsoutfits anfertigen. Den Dress der Kolleg_innen thematisiert sie in zweierlei Hinsicht: zum einen befasst sie sich mit der

¹¹ Hier schließen auch häufig forschungsethische Fragen der Studierenden an, deren Bearbeitung in einem Leitfaden durch das Didaktische Zentrum geregelt ist.

¹² Zum Ablauf des Forschenden Lernens in den Kulturwissenschaften, siehe Kaufmann 2019, S. 169-190.

¹³ Thole 2010, S. 29.

konkreten Bekleidung und zum anderen mit der damit verbundenen Herstellung des Lehrkörpers oder Habitus.

Ganz klar ist für sie, wie stark der Habitus von Lehrenden wirkt und auch deshalb sogar im Gesetz thematisiert wird. Ihre Forschung schließt an die Studie Antje Langers zu den Körpern in der Schule an: „Deutlich sollte jedoch die Verbindung der Geschichte der Pädagogik bzw. des Schulsystems mit der des Körpers geworden sein, also die Tatsache, dass pädagogische Praktiken vielfach Körperpraktiken sind und somit spezifische Körper hervorbringen.“ (Langer 2008, S. 26). Der Lehrkörper ist dabei ein Medium, das bei Langer drei Hauptfunktionen erfüllt. Er übt steuernde Körperpraktiken aus, verkörpert eine Haltung der Lehrperson und nimmt Kontakte und Beziehungen auf (ebd. S. 207f.). Die Zielrichtung der hier vorliegenden Forschung war das Verstehen der Rolle der Bekleidung beim Doing Lehrer_in und das Sich-Orientieren über Bekleidung. Köster begründet die Forschungsfrage damit, dass sie sich „so Erkenntnisse für mein späteres Handeln in der Schule erhoffte“ (S. 59). Als Zeichen der Professionalisierung konnte dadurch z. B. ein Jackett identifiziert werden, welches für Aufgaben der Führung und Repräsentation in Einsatz gebracht wird. Das Ergebnis stellt direkt die Frage nach der „Imitation“ erfahrener Kolleg_innen: Sind die zwei beobachteten Dress-typen der Markenkleidung oder ökologisch-fairen Kleidung übertragbar auf weitaus jüngere Person in der Ausbildung?

b) Die eigene jetzige und zukünftige Rolle verstehen: Was bedeutet der Schlüsselbund?

Auch Maren Sauls Studie (S. 35-40) beginnt mit einer praktischen Beobachtung: sie hat als Praktikantin keinen Schlüssel bekommen, während alle anderen Lehrenden der Schule über ihren Schlüsselbund ungehindert überall „Zutritt“ haben. Um Material zu holen oder sich in andere Räume zu bewegen, muss sie um Erlaubnis fragen. Für die Schüler_innen wiederum war es selbstverständlich, dass sie diese Schlüssel als Lehrperson besitzen müsste. Für kurze Zeit während des Praktikums

kommt sie dann in den Genuss eigener Schlüssel und muss den Unterschied feststellen. Erst jetzt fühlt sie sich in die Lehrendengemeinschaft aufgenommen. Sie fragt nach den Schlüsselbänden als Machtsymbol und fängt an, sie durch Fotodokumentationen und Beobachtungen zu erforschen.

Der Schlüsselbund ist, so Saul, ein Teil der non-verbalen Kommunikation der Schule, durch die sich hierarchische Praktiken konstituieren (S. 38). Für die Erforschung dieses Gegenstandes ist die Beobachtung das Mittel der Wahl: es sind häufig nicht sprachlich festgeschriebene Regeln und Routinen, sondern Praktiken („Eine Praktik ist also die kleinste Einheit des Sozialen [...]“ Breidenstein 2010, S. 211), die man beobachten muss, um sie einzufangen. Breidenstein spezifiziert:

„Das praktische Wissen, das den Teilnehmern im Rahmen ihrer Alltagspraxis nicht zugänglich ist, lässt sich aus der Position des Beobachters erheben – und zwar eines Beobachters, der selbst nicht involviert ist in die Praxis, der nicht in die praktischen Vollzüge verwickelt ist und sie deshalb explizieren kann.“ (ebd. S. 19)

Durch den Ausschluss und das wortwörtliche „vor der verschlossenen Tür stehen“ spürt die Praktikantin die gezogene hierarchische Linie. In ihrer Forschung geht es spezifisch um den gegenwärtigen Stellenwert der eigenen Rolle und den Übergang in die nächste Phase: „Die Beeinflussung meines Gefühls durch den Besitz des Schlüssels war enorm. Es führte nochmals vor Augen, dass der Schlüssel im Kontext Schule identitätsstiftende Prozesse initiiert, indem durch ihn verschiedene Rollen und Positionen kommuniziert werden.“ (S. 40). Die Studierende nimmt sich vor, die Untersuchung derlei Dingbedeutungen auch in ihrem eigenen Unterricht zu thematisieren.

c) Spielräume erkennen: Wie gehe ich gegen Ausgrenzung vor?

Zu Beginn ihres Schulpraktikums notiert Marlena Schröder (S. 50-56) in ihr Forschungstagebuch allgemeine Äußerungen und Verhaltensweisen von Schüler_innen und Lehrer_innen in ihrer Praktikumschule. Sie nimmt Schüler_innen einer Deutschlernklasse als eine Gruppe mit dem Merkmal der „Andersartigkeit“ (S. 55) wahr. Diese werden anders behandelt als andere Schüler_innen: „Dieser gefühlten Fremdheit bin ich nachgegangen und hatte auch die Hoffnung, dass sich meine Vermutung als unwahr herausstellen würde.“ (S. 55) Innerlich ergreift sie Partei für die Kolleg_innen, die die Schüler_innen der Gruppe anders behandeln und versucht das Warum in Gesprächen zu erforschen. Doch auch sie vergisst, und bereut dies in ihrem Bericht, die Schüler_innen selbst nach ihren Empfindungen zu fragen. Sie schreibt:

„Meine Rolle als Lehrerin ermöglichte mir allerdings die Einblicke in das Geschehen des täglichen Unterrichts, wo ich die beschriebenen Praktiken und Verhaltensweisen der Schüler_innen beobachten konnte. So kann ich nur feststellen: Die Differenz ist da und sie wird täglich reproduziert. An der Schule herrscht ein Irrglaube, dass Kulturen abgeschlossene Gebilde sind und ein Wechsel von der einen in die andere Kultur mit vielen Problemen und Widerständen behaftet ist.“ (S. 55)

Durch das gefühlte Unrecht den Schüler_innen gegenüber steigen ihre Ansprüche an das eigene Verhalten, welches sie, auch im Licht der universitären Lehre, als „Ansprüche des zeitgemäßen Unterrichtens“ bezeichnet. Sie nimmt sich vor, später auch im Alltag als Lehrerin ihre „eigenen Vorurteile und Erwartungen“ ständig zu überprüfen: „Nicht nur meine Unterrichtsqualität gilt es zu überprüfen, sondern auch mein Verhalten als Lehrerin. Insofern hat mir die ethnografische Forschung neue Perspektiven auf mein Lehrerinnenverhalten eröffnet.“ (S. 56) Die Forschung habe sie dafür „sensibilisiert“, Denkmuster in Frage zu stellen. In diesem Beispiel hat sich also die Studierende nicht nur mit ihrer Rolle

auseinandergesetzt und ihr Verhalten in Frage gestellt, sondern sie setzt sich auch klar von den Vorbildern der Kolleg_innen in der Praktikumschule ab. Indem sie mit Grenzziehungen und der Gefahr von Ausgrenzung anders umgehen möchte, hat sie aus dem Verstehen eine eigene, für sie „zeitgemäßere“ Handlungsmöglichkeit für sich entwickelt.

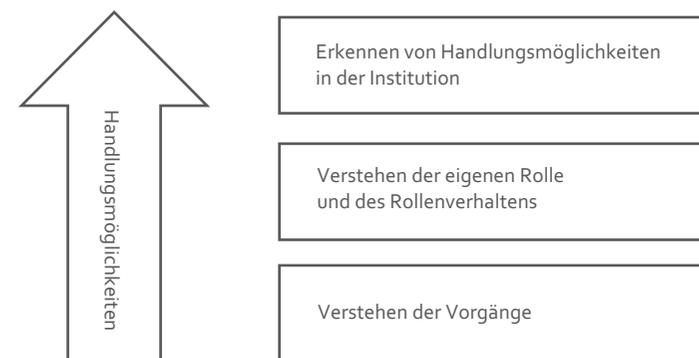


Abb. 1: Ebenen des Verstehens durch Ethnografieren im Praxissemester

An den drei Beispielen habe ich drei unterschiedliche Ebenen von Verstehensprozessen herausgestellt. Diese Prozesse intensivieren sich dabei mit der Tiefe der Reflexion auf der Ebene des Verstehens der Vorgänge, der Ebene des Verstehens der eigenen Rolle und des Rollenverhaltens sowie schließlich dem Erkennen von Handlungsmöglichkeiten in der Institution (Abb. 1). Etwas im Praktikum zu sehen und zu akzeptieren oder intuitiv zu verstehen, ist dabei noch nicht gleichzusetzen mit Wissen und Anwendung. Erst durch Reflexion und das ethnografische Schreiben wird das eigentliche Wissen produziert, weshalb Schreibprozesse eine Schlüsselrolle in der *Ethnografie* einnehmen. Wie weit der Einfluss von Ethnografie als Mittel des Forschenden Lernens reichen kann, soll das abschließende Zitat von Marlena Schröder illustrieren:

„Ich halte die ethnografische Forschung im Bereich der Schule für ein wichtiges Instrument. Nicht nur, dass sie Erkenntnisse über den ‚Lebensraum‘ der dortigen sozialen Akteur_innen liefert, es kann auch den Forschenden neue Sichtweisen auf sich selbst eröffnen. Die eigene Kultur wird mit Abstand betrachtet, als ob sie fremd wäre. Mitten im Geschehen nehmen Forschende die ambivalente Position der Beobachtenden ein und sind gezwungen alltägliche Konzepte und tradiertes Wissen zu hinterfragen.“ (S. 55)

Schluss: „Was wird aus dem Verstehen, wenn das Einfühlen fehlt?“¹⁴

Im Projektband werden Kompetenzen auf zwei Ebenen vermittelt: zum einen die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen und zum anderen die Kompetenzen auf bildungswissenschaftlicher Ebene, also zum Lehrer_innensein. An der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg werden dafür neben der Ethnografie, die die soeben beschriebene dritte Perspektive der Feldforschenden neben die der Studierenden und Lehrenden stellt, vor allem drei andere Methoden der Schul- und Unterrichtsforschung im Projektband eingesetzt. Die Ethnografie steht dabei für die empirischen Studien. Material- und aufgabenorientiertes forschendes Lernen, Forschendes Lernen im interdisziplinären Kontext sowie experimentelle/künstlerische/ästhetische Forschung

sind die durchgeführten Alternativen in den anderen Fächern (Spies u. a. 2017, S. 105). Doch sie sind eben nur drei der vielen Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung des Teils „Projektband in der Praxisphase“. In einer nicht fächerbezogenen Evaluation des Projektbandes 2017 wurden die Hauptanliegen der Studierenden bei Beratungsgesprächen innerhalb dieser Phase gesammelt. Das Thema der Lehrendenpersönlichkeit, das Auftreten und die Rollenklärung war dabei von höherem Interesse für die Praktikant_innen als Fragen zur Durchführung und Auswertung von Unterricht, gefolgt von Fragen zum Umgang mit Schüler_innen, Eltern und den anderen Lehrkräften (Fichten, de Vries 2018, S. 7). Bei dieser Auswertung aller Lehramtsstudiengänge der Universität wurden alle drei Ziele des Projektbandes, die Einnahme einer kritisch-reflexiven, wissenschaftsbasierten Grundhaltung für die Tätigkeit als Lehrkraft, die Einnahme einer forschend-entwickelnden Sichtweise auf Lehren und Lernen sowie die Verknüpfung von Theorien und Diskursen mit pädagogischem Handeln in der Schule, von über der Hälfte der Studierenden als nicht erreicht bewertet (ebd., S. 12).¹⁵

Das Institut für Materielle Kultur wird dabei das einzige an der Universität Oldenburg sein, welches Ethnografie als Methode einsetzt. Nach den hier deutlich werdenden positiven ersten Effekten einer ethnografischen Ausrichtung des Projektbandes wäre es besonders spannend, hier eine gezielte Erhebung anzuschließen, denn der Anteil des Instituts an den Ergebnissen ist bislang leider nicht zu ermitteln.¹⁶

¹⁴ Clifford Geertz 1987, S. 296.

¹⁵ Für den Masterstudiengang „Textiles Gestalten“ werden folgende soziale- und Selbstkompetenzen definiert: die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Position im Vermittlungsprozess, Fähigkeiten zur Reflexion hierarchisierender sozialer und ästhetischer Normen und Möglichkeiten, diese im Vermittlungsprozess adäquat zu thematisieren und Wissen über und Fertigkeit im Umgang mit ethischen Grundlagen der Vermittlung, Ellwanger WiSe 2014/15, o. S.

¹⁶ Aber auch an anderen Universitäten wird Ethnografie durchaus in der Praxisphase eingesetzt, siehe Schüssler u. a. 2017.

In dem vorliegenden Text habe ich erläutert, wie Ethnografie helfen kann in der Praxisphase des Studiums gezielt auf kritische und emanzipierende Weise auf das spätere Lehramt vorzubereiten. Sie besitzt durch ihre Werkzeuge der Beobachtungen, Analyse und des Schreibens im besonderen Maße das Potential, Studierende dazu anzuregen, sich ein „eigenes Bild zu machen“ und Spielräume zu erkennen. Dies könnte, so die Hoffnung, unreflektierte Imitationen von Lehrer_innenverhalten vorbeugen und damit gesellschaftliche Anliegen wie Inklusion und nachhaltige Entwicklung in gesellschaftlichen Institutionen unterstützen. Methoden der Ethnografie, insbesondere die teilnehmende Beobachtung, wurden dafür zunächst in der Literatur und dann in den Studierendentexten besprochen. War das „viele“ Beobachten und „viele“ Schreiben für die Studierenden zunächst fremd und ungerichtet, haben sie am Ende des Forschungsprozesses den Wert genauer Beobachtung und schriftlicher Reflexion für sich erkannt. Die Studierenden entdecken erstens die Instrumente der Forschung für sich: „Auch wenn unbewusstes Beobachten ständig passiert, eröffneten sich durch die geleitete Forschung neue Horizonte, die mir auch aktuell während meines Vorbereitungsdienstes differenzierte Wahrnehmungsbereiche ermöglichen.“, schreibt eine der Autorinnen in diesem Band (S. 27). Eine Differenzierung der Wahrnehmung habe ich mit dem Modell der drei Ebenen des Verstehens illustriert, die ich in den Studierendentexten erkennen konnte: das Verstehen der Vorgänge in der Praktikumsschule, das Verstehen der eigenen Rolle mit ihren Anforderungen und schließlich das Verstehen der eigenen Handlungsspielräume, z. B. zur Veränderung des eigenen Verhaltens, aber auch zum Ablehnen des Verhaltens älterer Lehrer_innen.

Die ethnografischen Forschungsformate wurden zweitens als Form des Forschenden Lernens gedeutet, beziehungsweise die strukturellen Gemeinsamkeiten der subjektiven Herangehensweise, des entdeckenden Vorgehens von Empirie und Theorie und schließlich der kritischen Reflexion beschrieben (vgl. Fichten 2017, S. 31). Dem Forschenden Lernen werden schon in der Literatur emanzipierende Momente zugeschrieben, da es gegenüber anderen Methoden Selbststeuerung und Aktivität

sowie durch ein selbstständiges Produkt einen engen Bezug zu den Studierenden aufweist (Fichten 2017, S. 33). Vertieft wird dies durch die gegenseitige Beratung und Diskussion der Forschungen in der Seminargruppe nach Vorbild der Intervision (siehe Krämer, S. 7).

Drittens standen in den besprochenen Studierendearbeiten häufig Elemente der materiellen Kultur der Schule im Vordergrund. Die sieben Beispielstudien konnten unterstreichen, dass das gesamte ethnografische Methodenspektrum zu einem tieferen Verständnis der „Schulkultur“ führen kann, wie eine Studierende zusammenfasst:

„Grundsätzlich war das Projektband eine gewinnbringende Erfahrung, indem man sich in die Rolle einer forschenden Person begeben und eine eigene Forschung durchgeführt hat. Die daraus resultierende, persönliche Erkenntnis ist die, dass Objekte nicht automatisch symbolische Bedeutungen innehaben, sondern erst durch uns Menschen und unser Handeln symbolisch aufgeladen werden.“ (S. 41)

Ein Schlüsselbund und ein Jackett machen es so möglich, Geschichten des Praktikums zu erzählen, die die Struktur der heutigen Schule und die Institutionswerdung mit den gesellschaftlichen Ansprüchen an sie enthalten. Das Wissen darüber beinhaltet die Macht, sich entscheiden zu können.

Literatur

Amann, Klaus/ Hirschauer, Stefan (1997) Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Dies. (Hg.) *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp. S. 7-52.

de Boer, Heike (2012) Beobachtung und Professionalisierung. Die Bedeutung der Beobachtung für Professionalisierungsprozesse. In: de Boer, Heike und Reh, Sabine (Hg.) *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 301-311.

Breidenstein, Georg (2006) *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.

Breidenstein, Georg (2010) Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In: Heinzl, Frederika/ Thole, Werner/ Cloos, Peter und Königeter, Stefan (Hg.) „Auf unsicherem Terrain“ *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: Springer VS, S. 205-215.

Breidenstein, Georg/ Hirschauer, Stefan/ Kalthoff, Herbert und

Nieswand, Boris (Hg.) (2015) *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. 2. Aufl. Konstanz/ München: UVK.

Fichten, Wolfgang (2016) Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Schüssler, Renate/ Schöning, Anke/ Schwier, Volker/ Schicht, Saskia/ Gold, Johanna und Weyland, Ulrike (Hg.) *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 30-38.

Fichten, Wolfgang/ de Vries, Susanne (2017) Evaluation GHR 300. Praxisphase und Projektband. Praxisblock. Oldenburg. Internes Papier des didaktischen Zentrums (diz) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Geertz, Clifford (1987) *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Hascher, Tina (2012) Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2/2012, S. 109-129.

Heil, Christine (2012) *Beobachten, verschieben, provozieren. Feldzugänge in Ethnografie, Kunst und Schule*. Hamburg: Lüdke 2012.

Hünersdorf, Bettina (2013) Ethnografie im Studium und zur Erforschung der Praxis Sozialer Arbeit und Pädagogik. In: *Sozial Extra*, 11-12/2013, S. 20-22.

Kaufmann, Margrit/ Satilmis, Ayla und Mieg, Harald A. (2019) Einleitung: Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Ansätze, Impulse und Herausforderungen. In: Dieselben (Hg) *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-18.

Kaufmann, Margrit (2019) Communities of Practice. In: Kaufmann, Margrit/ Satilmis, Ayla und Mieg, Harald (Hg.) *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer*. Wiesbaden: Springer VS, S. 169-190.

Kern, Friederike (2016) Forschendes Lernen durch ethnographisches Beobachten. In: Schüssler, Renate/ Schöning, Anke/ Schwier, Volker/ Schicht, Saskia/ Gold, Johanna und Weyland, Ulrike (Hg.) *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 161-166.

Keßler, Catharina (2017) *Doing School. Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Köker, Anne/ Störtländer, Jan Christian (2017) Studentische Forschung im Praxissemester. Empirische Zugänge zur eigenen Praxis durch Forschendes Lernen. In: Burger, Timo und Miceli, Nicole (Hg.) *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 359-371.

Langer, Antje (2008) *Disziplinieren und Entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.

Pille, Thomas (2013) *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.

Rothland, Martin/ Boecker, Sarah Katharina (2014) Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. In: *Die deutsche Schule* 4/2014, S. 386-397.

Schüssler, Renate/ Schöning, Anke/ Schwier, Volker/ Schicht, Saskia/ Gold, Johanna und Weyland, Ulrike (Hg.) (2017) *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sieber Egger, Anja/ Unterweger, Gisela (2018) Ethnographic Research in Schools. Historical Roots and Development with a Focus on Germany and Switzerland. In: Beach, Dennis/ Bagkey, Carl und da Silva, Sofia Marques (Hg.) *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*, Newark: Wiley, S. 233-256.

Sieferle, Barbara (2019) Teilnehmen – Erfahren – Verstehen. Ein methodischer Zugang zur Körperlichkeit soziokultureller Wirklichkeiten. *Zeitschrift für Volkskunde. Beiträge zur Kulturforschung* 2019/1, S. 27-49.

Spies, Anke/ **Michaelis**, Julia/ **Gerheim**, Udo und **Hinsch**, Vanessa (2017) Forschendes Lernen in Niedersachsen – Das Oldenburger Praxissemester. In: Schüssler, Renate/ Schöning, Anke/ Schwier, Volker/ Schicht, Saskia/ Gold, Johanna und Weyland, Ulrike (Hg.) *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 104-110.

Thole, Werner (2010) Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: Heinzel, Frederika/ Thole, Werner/ Cloos, Peter und Köngeter, Stefan (Hg.) „Auf unsicherem Terrain“ *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-38.

Wellgraf, Thomas (2012) *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript.

Zinnecker, Jürgen (2000) Pädagogische Ethnographie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 3/2000, S. 381-400.

Erweitertes Literaturverzeichnis

Alkemeyer, Thomas (2011) Die Körperlichkeit des Lernens, der Bildung und der Subjektivierung. In: Erler, Ingolf (Hg.) *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zur Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 55-68.

Alkemeyer, Thomas/ Pille, Thomas (2008) Schule und ihre Lehrkörper. Das Referendariat als Trainingsprozess. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2/2008, S. 137-154.

Amann, Klaus/ Hirschauer, Stefan (Hg.) (1997) *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Amit, Vered (2000) Introduction: Constructing the Field. In: Dies. (Hg.) *Constructing the Field. Ethnographic Fieldwork in the Contemporary*. London und New York: Routledge, S. 1-18.

Anonym (2015) *Curriculare Vorgaben des Fachs Textiles Gestalten im Fokus*. Unveröffentlichter Projektbericht zum Projektband, Modul prx565 (die Studierende möchte anonym bleiben).

Atkinson, Paul/ Hammersley, Martyn (1998) Ethnography and Participant Observation. In: Denzin, Norman und Lincoln, Yvonna S. (Hg.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. London u. a.: SAGE, S. 110-136.

Becker, Christian (2005) Bildungsziel: Kompetente Alltagsakteure. Textile Sachkultur als Basis schulischer Kompetenzentwicklung. In: *...textil...*, 2/2005, S. 7-16.

Bendix, Regina/ Kraul, Margret (2015) Die Konstituierung von Schulkulturen in Räumen und räumlichen Inszenierungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1/2015, S. 1-19.

Bourdieu, Pierre (1979) *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2014) *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 24. Aufl., Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Breidenstein, Georg/ Hirschauer, Stefan/ Kalthoff, Herbert und Nieswand, Boris (2015) *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. 2. Aufl., Konstanz und München: UVK.

Breuer, Franz (2010) *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breuer, Franz/ Muckel, Petra/ Dieris, Barbara (2018) *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung in die Forschungspraxis*. 3. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.

Buchner-Fuhs, Jutta (2014) Das Kinderzimmer und die Dinge – von Normalitätswürfen und heterotopen Orten in der Kinderkultur. In: Christina Schachtner (Hg.) *Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen Kinderzimmer und Fablabs*. Bielefeld: transcript, S. 149-174.

Clifford, James/ Marcus, George (Hg.) (1986) *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
Denzin, Norman Kent (1989) *The Research Act – A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. 3. Aufl., Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Dracklé, Dorle (2015) Ethnographische Medienanalyse: Vom Chaos zum Text. In: Bender, Cora und Zillinger, Martin (Hg.) *Handbuch der Medienethnologie*. Berlin: Reimer, S. 387-403.

Duncker, Arne (2003) *Gleichheit und Ungleichheit in der Ehe. Persönliche Stellung von Frau und Mann im Recht der ehelichen Lebensgemeinschaft 1700-1914*. Köln: Böhlau.

Dunker, Ludwig/ Hahn, Katharina und Heyd, Corinna (Hg.) *Wenn Kinder sammeln. Begegnungen in der Welt der Dinge*. Seelze: Klett und Kallmeyer.

Eco, Umberto (1994) *Einführung in die Semiotik*. 8. Aufl., München: Fink.

Eggert, Manfred K. H. (2014) Kultur und Materielle Kultur. In: Samida, Stefanie/ Eggert, Manfred K. H. und Hahn, Hans Peter (Hg.) *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart: Metzler, S. 22-38.

Eichelberger, Elisabeth/ Rychner, Marianne (2008) *Textilunterricht: Lesarten eines Schulfaches. Theoriebildung in Fachdiskurs und Schulalltag*. Zürich: Verl. Pestalozzianum.

- Eicher**, Joanne B./ **Roach-Higgins**, Mary (1992) Definition and Classification of Dress. Implications for Analysis of Gender Roles. In: Barnes, Ruth und Eicher, Joanne B. (Hg.) *Dress and Gender. Making and Meaning*. New York und Oxford: Berg, S. 7-28.
- Eisch**, Katharina (2001) Racing the void. Angewandte Kurzzeit-Ethnografie in einer britischen Public School. In: Eisch, Katharina und Hamm, Marion (Hg.) *Die Poesie des Feldes. Beiträge zur ethnographischen Kulturanalyse*. Tübingen: Tübinger Verein für Volkskunde, 2001, S. 272-305.
- Eickhoff**, Hajo (1997) Die sedierte Gesellschaft. In: Ders. (Hg.) *Sitzen. Eine Betrachtung der bestuhlten Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Anabas (Ausstellungskatalog des Deutschen Hygiene-Museums), S. 117-133.
- Eliade**, Mircea (1998) *Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Emerson**, Robert M./ **Fretz**, Rachel I. und **Shaw**, Linda (1995) *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago und London: University of Chicago Press, S. 17-65.
- Erler**, Ingolf (2011) Bildung – Ungleichheit – symbolische Herrschaft. In: Ders. (Hg.) *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zur Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 22-36.
- Fernando**, Anujah/ **Freyhoff**, Nadin (2016) Dressing Difference – Kulturanalytische Perspektiven auf Kleidungspraktiken und -normen. In: „forsch!“ – *Studentisches Online-Journal der Universität Oldenburg*, 1/2016, S. 12-24.
- Flick**, Uwe (2014) *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Beltz.
- Franken**, Lina (2017) *Unterrichten als Beruf. Akteure, Praxen und Ordnungen in der Schulbildung*. Frankfurt/Main: Campus.
- Fröhlich**, Gerhard (1999) Habitus und Hexis – Die Einverleibung der Praxisstrukturen bei Pierre Bourdieu. In: Schwengel, Hermann und Höpken, Britta (Hg.) *Grenzenlose Gesellschaft?* Pfaffenweiler: Centaurus, S. 100-102.
- Fuchs**, Leonie (2010) *Räume, zurechtgemacht und zurechtgelebt. Eine empirische Studie zur schulischen Raumkultur*. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde.
- Gajek**, Esther (2014) Lernen vom Feld. In: Bischoff, Christine Bischoff/ Oehme-Jüngling und Leimgruber, Walter (Hg.) *Methoden der Kulturanthropologie*. Bern: Haupt, S. 53-68.
- Geertz**, Clifford (1987) *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gelhard**, Andreas (2011) *Kritik der Kompetenz*. Zürich: Diaphnes.
- Gerlach**, David/ **Leupold**, Eynar (2017) *Schritt für Schritt: Einsteigen – Gestalten – Durchhalten*. Seelze: Klett und Kallmeyer.
- Goffman**, Erving (1977) *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Götz**, Irene/ **Moosmüller**, Alois (1992) Zur ethnologischen Erforschung von Unternehmenskulturen. Industriebetriebe als Forschungsfeld der Völker- und Volkskunde. In: *Schweizerisches Archiv für Volkskunde*, 1/1992, S. 1-30.
- Grob**, Marion (1985) *Das Kleidungsverhalten jugendlicher Protestgruppen in Deutschland im 20. Jahrhundert am Beispiel des Wandervogels und der Studentenbewegung*. Münster: Coppenrath.
- Grube**, Norbert (2012) Der Markenartikel als Erziehungsobjekt? Kleidernormen und Kleiderformen bei Schüler/innen und Lehrer/innen im 19. und 20. Jahrhundert. In: Priem, Karin/ König, Gudrun M. und Casale, Rita (Hg.) *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Beiheft, 2012, S. 105-123.
- Hahn**, Hans Peter (2014) *Materielle Kultur. Eine Einführung*. 2. Aufl., Berlin: Reimer.
- Hammersley**, Martyn/ **Atkinson**, Paul (1995) *Ethnography – Principles in Practice*. 2. Aufl., London und New York: Psychology Press.
- Hasse**, Jürgen (2014) Lernen als Ortsbegegnung. In: Pries, Michael und Schneider, Maria (Hg.) *Bildungsräume in Bewegung. Perspektiven aus Wissenschaft, Wirtschaft und Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 49-66.
- Heil**, Christine (2009) *Beobachten, verschieben, provozieren. Feldzugänge in Ethnografie, Kunst und Schule*. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung Kunstpädagogische Positionen, Oldenburg, gehalten am 8. Dezember 2009.

Helfferich, Cornelia (2014) Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina Baur und Blasius, Jörg (Hg.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 559-574.

Helmhold, Heidi (2012) *Affektpolitik und Raum: zu einer Architektur des Textilen*. Köln: König.

Herfter, Christian/ **Rahtjen**, Sebastian (2013) Forschung muss geplant werden. In: Drinck, Barbara (Hg.) *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 95-122.

Hess, Sabine/ **Schwertl**, Maria (2013) Vom „Feld“ zur „Assemblage“? Perspektiven europäisch-ethnologischer Methodenentwicklung – eine Hinleitung. In: Hess, Sabine/ Schwertl, Maria und Moser, Johannes (Hg.) *Europäisch-ethnologisches Forschen. Neue Methoden und Konzepte*. Berlin: Reimer, S. 13-37.

Huber, Stephan Gerhard/ **Lussi**, Isabella (2015) Das Erleben von Anerkennung in der Schule und seine Relevanz für die Werteentwicklung von jungen Erwachsenen. In: *Forum: qualitative Sozialforschung*, 3/2015, Artikel 32. Onlineresource unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2304/3901>

Hurrelmann, Klaus/ **Holler**, Birgit (1988) Pädagogische Intervention. In: Hörmann, Georg und Nestmann, Frank (Hg.) *Handbuch der Psychosozialen Intervention*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 81-92.

Hussy, Walter/ **Schreier**, Margrit und Echterhoff, Gerald (2013) *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. 2. Aufl., Berlin und Heidelberg: Springer VS.

Jünger, Rahel (2011) Der schulbezogene Habitus von privilegierten und nichtprivilegierten Kindern im Vergleich – und einige Folgerungen für die Praxis. In: Erler, Ingolf (Hg.) *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zur Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen*. Innsbruck u. a.: Studien Verlag, S. 88-102.

Kabis, Veronika (2009) Weg mit der rosa Multikultibrille! Plädoyer für

einen kulturalismuskritischen Ansatz in der interkulturellen Bildungsarbeit. In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen (Hg.) *Reader zum Fachgespräch „Rassismus bildet“*. Bildungsperspektiven unter Bedingungen rassistischer Normalität. Bonn, S. 71-87.

Kahl, Reinhard (2014) Der dritte Pädagoge. In: Pries, Michael und Schneider, Maria (Hg.) *Bildungsräume in Bewegung. Perspektiven aus Wissenschaft, Wirtschaft und Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 67-78.

Kammler, Tilman (2013) Anerkennung und Gewalt an Schulen: Eine evidenzbasierte und theoriegeleitete Interventionsstudie im Praxistest. Wiesbaden: Springer VS.

Kämpf-Jansen, Helga (2012) *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft*. 3. Aufl., Marburg: Tectum.

Kasper, Ernst, im Gespräch mit **Bilstein**, Johannes (1997) „Die müssen sich verstecken können...“. In: Becker, Gerold/ Bilstein, Johannes und Liebau, Eckert (Hg.) *Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie*. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 195-208.

Kienlin, Tobias L./ **Widura**, Anne (2014) Dinge als Zeichen. In: Samida, Stefani/ Eggert, Manfred K. H. und Hahn, Hans (Hg.) *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart: Metzler S. 31-38.

Kiper, Hanna (2010) Wie lassen sich Aufgaben aus Schulbüchern analysieren? Ein Überblick. In: Kiper, Hanna/ Schmit, Stefan/ Peters, Sebastian und Schlump, Stephanie (Hg.) *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 145-154.

Kiper, Hanna (2010) *Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.

Knecht, Petr/ **Matthes**, Eva/ **Schütze**, Sylvia und **Aamotsbakken**, Bente (Hg.) (2015) *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung (Methodology and methods of research on textbooks and educational media)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kohlhoff-Kahl, Iris (2016) *Textildidaktik: Eine Einführung*. Augsburg: Auer Verlag, 5. Aufl.

König, Gudrun M. (2012) Das Veto der Dinge. Zur Analyse Materieller Kultur. In: Priem, Karin/ König, Gudrun M. und Casale, Rita (Hg.) *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Beiheft, 2012, S. 14-31.

Kremer, Jan-Frederik (2010) Das Führen leitfadengestützter Interviews. In: Schöneck-Voß, Nadine und Voß, Werner (Hg.) *Methodenintegrative Forschung. Darstellung am Beispiel einer Befragung von Studierenden zu Studienbeiträgen*. Bochum (erschienen als Diskussionspapiere der Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum), S. 7-14.

Krug-Richter, Barbara (2006) Unter Verschluss! Familiäre Grenzziehungen in der ländlichen Gesellschaft der Frühen Neuzeit. In: Hengartner, Thomas und Moser, Johannes (Hg.) *Grenzen & Differenzen: zur Macht sozialer und kultureller Grenzziehungen*. Leipzig: Leipziger Uni Verlag (Veröffentlichung des 35. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde 2005), S. 65-78.

Kuckartz, Udo (2016) *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl., Weinheim und Basel: Juventa.

Larcher, Dietmar (1990) Im Bauch des Elefanten. Lehren und Lernen im Museum? In: Anzengruber, Grete u. a. (Hg.) *Ab ins Museum. Materialien zur Museumspädagogik*. *Schulheft*, Bd. 58/1990, S. 38-51.

Latour, Bruno/ **Roßler**, Gustav (1996) *Der Berliner Schlüssel. Erkundungen eines Liebhabers der Wissenschaften*. Berlin: Akademie Verlag.

Leiprecht, Rudolf/ **Lutz**, Helma (2015) Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen. In: Leiprecht, Rudolf und Steinbach, Anja (Hg.) *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Schwalbach Taunus: Debus Pädagogik, S. 283-304.

Lerche-Renn, Heidi (1984) Geschichte des Handarbeitsunterrichts als ideologiekritische Studie zur Mädchenerziehung. In: Mannzmann, Anneliese (Hg.) *Geschichte der Unterrichtsfächer III: Biologie, Physik, Mathematik, Chemie, Haushaltslehre, Handarbeit*. München: Kösel-Verlag, S. 191-215.

Liebau, Eckart (2011) Was Pädagogen an Bourdieu stört. In: Erler, Ingolf (Hg.) *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zur Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen*. Innsbruck u. a.: Studien Verlag, S. 10-21.

Lofland, John (1979) Feld-Notizen. In: Gerdes, Klaus (Hg.) *Explorative Sozialforschung. Einführende Beiträge aus ‚Natural Sociologie‘ und Feldforschung in den USA*. Stuttgart: Enke 1979, S. 110-120.

Löw, Martina (2001) *Raumsoziologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Lüders, Christian (2000) Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/ von Kardoff, Ernst und Steinke, Ines (Hg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 7. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 384-401.

Lutz, Helma/ **Wenning**, Norbert (2001) Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Dies. (Hg.) *Unterschiedlich verschieden – Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske und Budrich, S. 19-21.

Marchart, Oliver (2005) Die Institution spricht. Kunstvermittlung als Herrschafts- und als Emanzipationstechnologie. In: Jaschke, Beatrice/ Martinz-Turek, Charlotte und Sternfeld, Nora (Hg.) *Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen*. Wien: Turia und Kant, S. 34-58.

Macgilchrist, Felicitas, **Ahlrichs**, Johanna, **Mielke**, Patrick und **Richtera**, Roman (2017) Memory Practices and Colonial Discourse. On Text Trajectories and Lines of Flight. In: *Critical Discourse Studies*, 4/2017, S. 341-361.

Mentges, Gabriele (2005) Für eine Kulturanthropologie des Textilen. In: Dies. (Hg.) *Kulturanthropologie des Textilen*. Berlin: Ed. Ebersbach, S. 11-54.

Mey, Günther/ **Mruck**, Katja (2011) Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, Günther und Mruck, Katja (Hg.) *Grounded Theory Reader*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mir, Emmanuel (2014) *Kunst Unternehmen Kunst: Die Funktion der Kunst in der postfordistischen Arbeitswelt*. Bielefeld: transcript. Müller-Funk, Wolfgang (2016) *Theorien des Fremden. Eine Einführung*. Tübingen: A. Francke Verlag.

Niedersächsisches Kultusministerium (2012) Kerncurriculum für die Oberschule Schulgänge 5 - 10: Textiles Gestalten.
http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_2012_o_tg_i.pdf (22.01.2019).

Niedersächsisches Kultusministerium (2015) Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) § 51 Abs. 3; § 2 Abs. 1, 2015. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/rechts_und_verwaltungsvorschriften/niedersaechsisches_schulgesetz/das-niedersaechsische-schulgesetz-6520.html (08.07.2017).

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2016) *PISA 2015. Ergebnisse (Bd. 1): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Ortlepp, Anke (2014) Alltagsdinge. In: Samida, Stefani/ Eggert, Manfred K. H. und Hahn, Hans Peter (Hg.) *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart: Metzler, S. 161-165.

Petersen, Thomas (2014) *Der Fragebogen in der Sozialforschung*. Konstanz u. a.: UVK.

Pille, Thomas (2013) *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.

Pink, Sarah (2009) *Doing sensory ethnography*. Los Angeles: Sage.

Rathjen, Sebastian (2013) Von der Idee zur Forschungsfrage. In: Drinck, Barbara (Hg.) *Forschen in der Schule: ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 123-140.

Rapport, Nigel (1997) Edifying anthropology: culture as conversation; representation as conversation. In: James, Allison/ Hockey, Jenny und Dawson, Andrew (Hg.) *After Writing Culture. Epistemology and Praxis in Contemporary Anthropology*. London und New York: Routledge, S. 177-193.

Reckwitz, Andreas (2008) *Subjekt*. Bielefeld: transcript.

Rehbein, Boike (Hg.) *Die Soziologie Pierre Bourdieus*. 3. Aufl., Konstanz und München: UVK/ Lucius.

Reich, Kersten (2012) *Methodenpool*. http://methodenpool.uni-koeln.de/wochenplan/frameset_wochenplan.html (24.08.2017).

Röhl, Tobias (2016) Tabula Rasa – wie man die schulische Wandtafel und andere alltägliche Dinge beforschen kann. In: Reuter, Julia und Berli, Oliver (Hg.) *Dinge befremden. Essays zu materieller Kultur*. Wiesbaden: Springer VS, S. 115-122.

Rose, Gillian (2007) *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. 2. Aufl., London: Sage.

Rösner, Hans-Uwe (2014) *Behindert sein – behindert werden. Texte zu einer dekonstruktiven Ethik der Anerkennung behinderter Menschen*. Bielefeld: transcript.

Samida, Stefanie/ **Eggert**, Manfred K. H. und **Hahn**, Hans Peter (2014) Einleitung: Materielle Kultur in den Kultur- und Sozialwissenschaften. In: Dies. (Hg.) *Handbuch Materielle Kultur: Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart: Metzler, S. 1-12.

Schlaefke, Britta (1993) Geschichte und Ziele des Handarbeitsunterrichtes. In: Historisches Museum am Hohen Ufer (Hg.) *„Langes Fädchen – faules Mädchen“: Textile Handarbeiten in Erziehung, Beruf und Freizeit*. Hannover: Historisches Museum, S. 6-16.

Schmidt-Lauber, Brigitta (2007) Feldforschung. Kulturanalyse durch teilnehmende Beobachtung. In: Götsch, Silke und Lehmann, Albrecht (Hg.) *Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie*. 2. Aufl., Berlin: Reimer, S. 219-248.

Scholze, Jana (2004) *Medium Ausstellung: Lektüren musealer Gestaltung in Oxford, Leipzig, Amsterdam und Berlin*. Bielefeld: transcript.

Sommerfeld, Dietlind (1978) *Textiles Werken*. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Spitzer, Manfred (2007) *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. 2. Aufl., Heidelberg: Akademischer Verlag, S. 175-199.

Spradley, James P. (1979) *The ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart Winston.

Spradley, James P. (1980) *Participant Observation*. Fort Worth u. a.: Harcourt Brace College Publ.

Stegmann, Stefanie (2005) *„...got the look!“ – Wissenschaft und Outfit. Eine kulturwissenschaftliche Studie*. Münster: Lit-Verlag.

Stollberg-Rillinger, Barbara (2014) Macht und Dinge. In: Samida, Stefani/ Eggert, Manfred K. H. und Hahn, Hans Peter (Hg.) *Handbuch Materielle Kultur: Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart: Metzler, S. 85-88.

Suzuki, Shunryū (2016) *Zen-Geist, Anfänger-Geist. Unterweisungen in Zen-Meditation*. Bielefeld: Theseus.

Thomas, Stefan (2010) Ethnografie. In: May, Günther und Ruck, Katja (Hg.) *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 462-475.

Tietze, Barbara (1998) Die Hausschuh-Peepshow: Zeige mir deine Hausschuh und ich sage Dir, wer du bist. In: Andritzky, Michael/ Kämpf, Günter und Link, Vilma (Hg.) *Z. B. Schuhe: vom bloßen Fuß zum Stöckelschuh. Eine Kulturgeschichte der Fußbekleidung*. 4. Aufl., Frankfurt/Main: Anabas Verlag Kämpf, S. 99-104.

Van Genep, Arnold (1999) *Übergangsriten*. Frankfurt/Main und New York: Campus.

Villa, Paula-Irene (2008) Einleitung – Wider die Rede vom Äußerlichen. In: Dies. (Hg.) *Schön normal. Manipulationen am Körper als Technologien des Selbst*. Bielefeld: transcript, S. 7-19.

Weißköppl, Cordula (2001) Ausländer und Kartoffeldeutsche: Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse. Weinheim u. a.: Juventa.

Wilde, Denise (2015) *Dinge sammeln. Annäherungen an eine Kulturtechnik*. Bielefeld: transcript.

Wimmer, Michael (2010) Lehren und Bildung. Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis. In: Pazzini, Karl-Joseph/ Schuller, Marianne und Wimmer, Michael (Hg.) *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten*. Bielefeld: transcript, S. 13-37.

Danksagung und Impressum

Vielen Dank für die finanzielle Unterstützung der Publikation an das Referat für Studium und Lehre, vertreten durch die Vizepräsidentin für Studium und Lehre, Prof. Dr. Sabine Kyora.

Studien zur Materiellen Kultur, Band 36, Reihe Vermittlung,
2. überarbeitete Auflage

Herausgegeben von Prof. Dr. Heike Derwanz und Carolin Krämer M.A.

Illustration und Layout: Dalila Maganinho

Bearbeitung und Lektorat: Yaşar Wentz

© 2019: **Institut für Materielle Kultur**
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

www.studien-zur-materiellen-kultur.de
ISBN 978-3-943652-36-9