

Amos Postner

Die Lebenswelt zum Thema

Eine Ethnographie
persönlichkeitsbildenden
Unterrichts



Amos Postner

Die Lebenswelt zum Thema

Biographische und ethnographische Studien in Bildungskontexten

herausgegeben von

Bettina Dausien, Universität Wien

Dorothee Schwendowius, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Nadja Thoma, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Band 1

Amos Postner

Die Lebenswelt zum Thema

Eine Ethnographie persönlichkeitsbildenden Unterrichts

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

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

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion

Alle Rechte vorbehalten

© 2024 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-3025-4 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1962-4 (eBook)

DOI 10.3224/84743025

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Satz: Bernd Burkart, Weinstadt-Baach – www.form-und-produktion.de

Druck: Custom Printing, Warschau

Printed in Europe

Inhalt

Einleitung:

Vom Phänomen Montagmorgen.	7
------------------------------------	---

1 Theoretische Perspektiven:

Unterricht, Raum, pädagogischer Raum	15
--	----

1.1 Unterricht	16
--------------------------	----

1.2 Raum	20
--------------------	----

1.3 Pädagogischer Raum	23
----------------------------------	----

2 Methodologie und Forschungspraxis:

Ethnographie als Forschungsstrategie	29
--	----

2.1 Interpretatives Paradigma und Ethnographie.	29
---	----

2.2 Zur Anlage des ethnographischen Forschungsprozesses.	32
--	----

3 Aufgaben, Übungen und Spiele im PBSK-Unterricht:

Der pädagogische Raum als Koordinationsraum	51
---	----

3.1 Aufgaben im PBSK-Unterricht:

Zwischen „Ich hab eine Frage.“ und „Ich will das nicht machen.“	53
---	----

3.1.1 Eröffnungsräume	54
---------------------------------	----

3.1.2 Bearbeitungsräume.	62
----------------------------------	----

3.1.3 Präsentationsräume.	71
-----------------------------------	----

3.2 Spiele im PBSK-Unterricht: Zwischen „Können wir nochmal?“ und

„Das ist so was von verkehrt, Frau Lehrerin.“	80
---	----

3.2.1 Eröffnungsräume von Spielen	81
---	----

3.2.2 Spielräume	86
----------------------------	----

4	„Thema sein, Thema werden, Thema machen“: Der pädagogische Raum als Artikulationsraum	97
4.1	Konstitution des Artikulationsraums: Praktiken des Themensetzens	102
4.2	Die Beanstandung schulisch-pädagogischer Praxis und ihre pädagogische Bearbeitung	108
4.3	Die Beanstandung von Schüler*innenverhalten und ihre pädagogische Bearbeitung	125
5	Fazit und Ausblick: Persönlichkeitsbildung als Koordination und Artikulation	143
5.1	Fazit: Montagmorgen revisited	143
5.2	Ausblick: Persönlichkeitsbildender Unterricht als Raum zwischen Schul- und Peerkultur . . .	149
	Literaturverzeichnis.	153

Einleitung:

Vom Phänomen Montagmorgen

„Montag morgen bedeutet nicht notwendigerweise eine endlose Wiederholung des gleichen Montagmorgens.“ (Willis 1982: 274)

Vom Phänomen *Montagmorgen* handelt diese Arbeit – und zwar in doppelter Weise: Ein Großteil der ethnographischen Protokolle, die die Grundlage der folgenden Darstellung bilden, wurden an Montagvormittagen erhoben. Montagmorgen stand im Schuljahr 2018/19 für die Schüler*innen der 1b-Klasse der BHS/BMS Schönfeldgasse¹ das Fach Persönlichkeitsbildung und Soziale Kompetenz (PBSK) auf dem Stundenplan, das den Gegenstand dieser Studie darstellt. In einem zweiten, übergeordneten Sinn steht *Montagmorgen* jedoch auch für ein Konzept des eingangs zitierten Vertreters der Cultural Studies Paul Willis, der dieses im Anschluss an seine berühmt gewordene ethnographische Untersuchung *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule* entwickelt. Willis argumentiert darin, dass Jungen aus der Arbeiterklasse im England der 1970er-Jahre deshalb „Arbeiter-Jobs“ (ebd.: 11) bekommen hätten, weil sie eine gegenüber der Institution Schule oppositionelle „Gegen-Schulkultur“ (ebd.: 84) ausgebildet und so an einer Art „Selbstverurteilung“ (ebd.: 14) mitgearbeitet hätten, die ihnen objektiv „untergeordnete Berufsrollen“ (ebd.) eingebracht hätte, subjektiv hingegen „als echtes Lernen, als Affirmation, als Aneignung, als eine Form des Widerstands erlebt“ (ebd.) worden sei. Schule erscheint hier in erster Linie als ein gesellschaftlicher Ort, an dem Klassenunterschiede reproduziert werden.

Mit dem Konzept *Montagmorgen* geht Willis im Schlusskapitel seines ethnographischen Klassikers der Frage nach, wie eine pädagogische Praxis aussehen könnte, die sowohl um ihren Beitrag zur Reproduktion sozialer Verhältnisse weiß als auch in diese zu intervenieren versucht. Er kommt dabei zu dem Schluss, dass

¹ Alle im Rahmen dieser Arbeit aufgeführten Namen sind anonymisiert, so auch der Name der Klasse und der Schule. Da mein Anliegen in einer empirisch fundierten Theoretisierung persönlichkeitsbildenden Unterrichts besteht und es mir nicht darum geht, die Umsetzung von persönlichkeitsbildenden Maßnahmen an einer bestimmten Schule zu untersuchen, werde ich aus Anonymisierungsgründen weiter unten, wo die Beschreibung des Feldes erfolgt, nur jene Feldeigenschaften wiedergeben, die für dieses Vorhaben besondere Relevanz besitzen.

eine emanzipatorische – weil über den Mechanismus der kulturellen Reproduktion von Klassenunterschieden aufklärende – Pädagogik sich gerade den kulturellen Praktiken der Schüler*innen zuzuwenden habe, um den „Mitglieder[n] solcher Kulturen zu zeigen, was ihre eigenen Kulturen über ihren strukturellen und sozialen Ort ‚sagen‘“ (ebd.: 265). Es gelte demnach Unterricht als einen Raum zu konzipieren, der die „kulturelle Produktion der Schülerschaft“ (Sauter 2006: 129) thematisiert und davon ausgehend nach deren sozialer Bedeutung fragt, anstelle in (vermeintlich) widerständigem Verhalten Störungen oder gar individuelle Defizite auszumachen. Ein solcher Unterricht müsste weniger die Form eines klassischen Lehr-Lern-Settings annehmen, sondern eher als ein Aushandlungsraum gefasst werden, an dem ein „Ring um Bedeutungen“ (ebd.) und eine „Kultur der Verhandlung“ (ebd.: 130) zwischen den beteiligten sozialen Akteur*innen – Pädagog*innen wie Schüler*innen – ermöglicht wird.

Willis' Überlegungen zu einem alternativen *Montagmorgen* machen auf das emanzipatorische Potential aufmerksam, das einer pädagogischen Auseinandersetzung mit den alltagskulturellen Themen von Schüler*innen innewohnt. Gleichzeitig provozieren sie die Frage danach, wie in der Institution Schule gegenwärtig mit den alltagsweltlichen Erfahrungen und Praktiken von Schüler*innen umgegangen wird. Diesbezüglich lässt sich für die jüngere Vergangenheit feststellen, dass neben dem didaktischen Prinzip eines lebensweltorientierten Unterrichts (Fischer et al. 2019) vermehrt persönlichkeitsbildende Angebote an Schulen etabliert wurden, die von sich beanspruchen, die Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen zum Zweck sozialen, personalen, aber auch demokratischen Lernens zu thematisieren (Budde/Weuster 2018a: 19). Dies gilt auch für das Anfang der 2000er-Jahre an österreichischen berufsbildenden Schulen eingeführte Schulfach Persönlichkeitsbildung und Soziale Kompetenz (PBSK), dessen Curriculum zur Erarbeitung der Lehrstoffinhalte neben der Vermittlung von Fachkenntnissen eine dezidierte Orientierung an den (Praxis-)Erfahrungen der Schüler*innen als didaktischen Grundsatz vorsieht (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2014: 21). Die im persönlichkeitsbildenden Unterricht zu erwerbenden Kompetenzen – hierzu zählen insbesondere metakognitive, soziale und personale Kompetenzen² (Weibold

² Unter die zu erwerbenden personalen Kompetenzen fallen unter anderem „Selbst- und Fremdbild, Selbstreflexion, selbstständiges Arbeiten, situationsadäquates Auftreten, Feedback, Stärken- und Schwächenanalyse, Umgang mit Krisen“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2014: 21). Unter sozialen Kompetenzen werden die Kompetenzen „Soziale Interaktion, Verständnis für andere Menschen und deren Bedürfnisse, Wertschätzung und Anerkennung, Konfrontation und Kritik, Teamfähigkeit“ (ebd.) gefasst. Als zu entwickelnde Methoden- und Handlungskompetenzen gelten „Lern- und Arbeitstechniken, selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen, Lernbereitschaft, Informationsbeschaffung, situationsadäquates Auftreten und Verhalten, Präsentationstechniken und Kommunikationsformen“ (ebd.). Schließlich nennt der Lehrplan auch noch den Punkt „Gesellschaftliche Mitgestaltung und Verantwortung für die Gemeinschaft“ (ebd.). Adressiert werden damit „Möglichkeiten gesellschaftlicher Mitgestaltung, gesellschaftliche Unterschiede und Vielfalt, interkulturelle Kompetenz“ (ebd.). Dass Persönlichkeitsbildung dabei insbesondere in berufsbildenden

2011: 4) – sind damit wesentlich auf schulische wie außerschulische alltagsweltliche Erfahrungen der Schüler*innen bezogen. Die von Willis aufgeworfene Frage nach dem pädagogischen Umgang mit den kulturellen Alltagsthemen und -praktiken der Schüler*innen scheint damit im Schulfach Persönlichkeitsbildung und Soziale Kompetenz einen besonderen Stellenwert einzunehmen.

Forschungsstand und Fragestellung

Unter der Losung von Willis' Konzept des *Montagsmorgens* interessiert im Rahmen dieser Studie das Schulfach Persönlichkeitsbildung und Soziale Kompetenz, weil hier Räume geschaffen werden, in denen die alltagsweltlichen Erfahrungen und Praktiken der Schüler*innen zum Gegenstand einer pädagogischen Bearbeitung werden. Für eine ethnographische Forschung, die sich dieser Frage annimmt, gewinnen dabei zwei bildungswissenschaftliche Diskurse an Relevanz, die sich dem Verhältnis von *Schule* und *Peerkultur* in besonderer Art und Weise annehmen: Angesprochen ist *erstens* die sich durchaus im Anschluss an Willis verstehende Peerkulturforschung, die sich seit Mitte der 1970er-Jahre auch vermehrt der peerkulturellen Bedeutung von Schule zugewendet hat. Zu nennen sind hierbei für die deutschsprachige Diskussion insbesondere die – auch für diese Arbeit bedeutsamen – Arbeiten von Jürgen Zinnecker, der zur Beschreibung des Verhältnisses von „offizieller“ Schulkultur und „inoffizieller“ Peerkultur die von Erving Goffman (2011) geprägte Unterscheidung von Vorder- und Hinterbühne nutzt. Zinnecker (1978: 34, kursiv im Original) zufolge stellt Unterricht insofern die „*Vorderbühne*‘ *der Institution*“ dar, als hierbei „*die offiziellen Zwecke und Regeln in den Vordergrund (...) [des] Handelns*“ rücken. Schüler*innen und Lehrer*innen kontrollieren sich hierbei wechselseitig, ob die für die Verfolgung des offiziellen Unterrichtsziels erforderlichen Regeln und Aufgaben auch eingehalten werden (ebd.). Daneben bildet Schule jedoch auch systematisch Hinterbühnen – das sind für Zinnecker „kontrollarme Gelegenheiten und ökologische Nischen“ (ebd.) – aus, „die sich besonders dafür eignen, die Perspektiven des Unterlebens zur Geltung zu bringen“ (ebd.)³. Den Ort der Peerkultur, die

Schulen (BHS und BMS) als Unterrichtsfach verankert ist, ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass diesen Schultypen gegenüber den allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) ein „umfassendere[r] Bildungsauftrag“ (Kreisler/Paechter 2012: 2) zuerkannt wird, der darin besteht, dass erstere auch berufsqualifizierende Abschlüsse ermöglichen. Persönlichkeitsbildung nimmt unter diesem Gesichtspunkt gerade für berufliche Qualifizierung einen zentralen Stellenwert ein, da sich Unternehmen durch sie einen Wettbewerbsvorteil erwarteten und insofern bei Mitarbeiter*innen soziale Kompetenzen voraussetzten (vgl. Education Group 2007: 33–35). Persönlichkeitsbildung wird daher – insbesondere von Wirtschaftstreibenden – als Schlüssel sowohl für privaten als auch für beruflichen Erfolg angesehen.

³ Mit dem Begriff des „Unterlebens“ macht Zinnecker (1978: 31) darauf aufmerksam, dass die schulischen Akteur*innen – im Besonderen die Schüler*innen – in der Institution Schule eine „Form des Doppellebens“ praktizierten. Hierbei stehen den „offiziellen“ Regeln der Schulkultur alternative Handlungsstrategien gegenüber, „die alle aus dem Bestreben heraus entwickelt (...) wurden, das *geltende Regelwerk stillschweigend zu unterlaufen, ohne sich öffentlich und*

anderen Relevanzsetzungen als den offiziellen Zielsetzungen des Unterrichts folgt, stellen für Zinnecker demnach insbesondere jene Situationen dar, in denen Lehrer*innen und Schüler*innen voneinander getrennt werden, d. h. im Besonderen Unterrichtspausen: „Dort entfaltet sich ein reges subkulturelles Schülerleben mit starker Neigung zu subversiven Aktionen“ (ebd.: 35).

Wenngleich Zinneckers Überlegungen zum Verhältnis von Schul- und Peerkultur ein breites Forschungsfeld eröffnet haben, so wurde – gerade in jüngerer Vergangenheit – sein von Goffman entlehntes Konzept der „Hinterbühne“ als zu statisch kritisiert, um peerkulturelle Praktiken zu beschreiben (Breidenstein 2008: 948). Zwar gehen auch gegenwärtige Studien davon aus, dass Kinder und Jugendliche sich in ihrem Handeln im Kontext von Schule sowohl an deren Regeln und Normen als auch an den Relevanzen der Peerkultur orientieren, doch ließe sich – anders als bei Zinnecker – Unterricht nicht eindeutig als ein Raum der „offiziellen“ Schulkultur identifizieren. Vielmehr müsse davon ausgegangen werden, dass im Unterricht eine Gleichzeitigkeit der schulischen *und* der peerkulturellen Ordnung besteht (Kalthoff/Kelle 2000). Demnach beziehen sich Schüler*innen in ihrem Handeln im Unterricht immer auf zwei verschiedene Ordnungen: „Peertemen mischen sich (...) in die Unterrichtskommunikation und führen zu doppelbödigen Gesprächen und doppelten Adressierungen von Nachrichten“ (de Boer 2009: 105).

Dass dies in erhöhtem Maß für persönlichkeitsbildende Initiativen an Schulen gilt, hat Heike de Boer in ihren Studien zum Klassenrat herausgestellt (de Boer 2006). Dabei zeigt sie, *dass* und *wie* der Klassenrat als eine demokratiepädagogische Maßnahme nicht so sehr zum Zweck der Mitbestimmung und der Partizipation von Schüler*innen genutzt wird, sondern vielmehr der schulischen wie peerkulturellen „Imagepflege und Selbstprofilierungen“ (de Boer 2008: 129) dient. Angesprochen ist damit der *zweite* für diese Arbeit maßgebliche bildungswissenschaftliche Diskurs, der Persönlichkeitsbildung an Schulen als ein pädagogisches (Handlungs-)Feld in den Blick nimmt. Hierzu ist festzustellen, dass erst seit Kurzem Versuche unternommen wurden, das Feld der Persönlichkeitsbildung zu systematisieren (Budde/Weuster 2018a, 2018b). Jürgen Budde und Nora Weuster (2018a: 7) sprechen hierbei von Persönlichkeitsbildung als einem „normativ ausgerichteten Containerbegriff (...), der in der Lage ist, unterschiedliche Phänomene unter einem begrifflichen ‚Label‘ zu fassen, ohne allerdings präzise zu sein“. An Persönlichkeitsbildung „docken“ demnach unterschiedliche, „tendenziell (...) der non-formalen Bildung“ (Budde/Geßner/Weuster 2018: 14) zuzurechnende pädagogische Angebote an, von denen ein Beitrag zur schüler*innenseitigen Ausbildung von „Team- und

offiziell gegen dieses stellen und damit die Grenze alltäglichen Handelns überschreiten zu müssen“ (ebd., kursiv im Original). Mit anderen Worten: Der Institution Schule sind nicht nur offizielle Regeln eingeschrieben, in ihr werden auch Handlungsstrategien entwickelt, die sich gewissermaßen „unterhalb“ der schulischen Öffentlichkeit entfalten und mitunter auch gegen die offiziellen Regeln gerichtet sind (ebd.: 32).

Konfliktfähigkeit, Selbst- und Zeitmanagement, Eigeninitiative, Belastbarkeit und Entscheidungsfreudigkeit“ (ebd.: 9) erwartet wird. Im Unterschied zu Willis, der in der pädagogischen Thematisierung der (peer-)kulturellen Praktiken der Schüler*innen einen aufklärerischen Impetus auszumachen glaubte, rücken die Schüler*innen und ihre alltagsweltlichen Erfahrungen im Kontext von persönlichkeitsbildenden Maßnahmen deswegen in den Vordergrund, weil dadurch erhofft wird, Schüler*innen in die Lage zu versetzen, „eine selbstreflexive, sozial- wie selbstkompetente ‚Haltung‘ einnehmen zu können und sich dafür sowohl mit eigenen ‚Bedürfnissen und Interessen‘, als auch mit denen anderer sowie mit gesellschaftlichen Normen und Werten auseinander[zu]setzen“ (ebd.: 16).

Persönlichkeitsbildung – zumal an Schulen – ist wenig empirisch erforscht. So konstatieren etwa Jürgen Budde und Nora Weuster (2018a: 7) für die deutschsprachige Auseinandersetzung mit Persönlichkeitsbildung, dass ein Großteil der hierzu verfügbaren Literatur „Praxisberichte, verknüpft mit normativen Forderungen an eine Ausweitung erzieherischer Aufgaben der Schulen“ darstellten. Aber auch für den amerikanischen Diskurs zu Persönlichkeitsbildung, der dort unter den Schlagworten „Character“ oder „Moral Education“ geführt wird (Devitis/Yu 2011), ist eine Prävalenz ethisch-moralischer oder philosophischer Beschäftigungen mit Persönlichkeitsbildung festzustellen. Empirische Forschungen, die sich am praktischen Vollzug persönlichkeitsbildender Angebote ausrichten, stellen demgegenüber eine Minderheit dar – auch wenn in den letzten Jahren einige deutschsprachige Studien hierzu erschienen sind. Zu nennen sind hier neben Heike de Boers interaktionistisch angelegter Studie zum Klassenrat (2006) ebenso Jürgen Buddes stärker praxistheoretisch fundierte Untersuchung zum selben Gegenstand (2010) sowie eine Reihe von Analysen, die insbesondere die Installierung sozialpädagogischer Programme an Schulen perspektivieren (Aghamiri 2016, 2018).

Obwohl Persönlichkeitsbildung an Schulen oftmals „nicht als Bestandteil des klassischen Fachunterrichts“ (Budde/Geßner/Weuster 2018: 12) verhandelt wird und entsprechende Angebote gerade eine „Distanz zum schulisch-fachunterrichtlichen Lernen“ (ebd.: 13) für sich beanspruchen, so finden sich doch (wenige) Studien, die Persönlichkeitsbildung als *Teil* von Fachunterricht analysieren – etwa im Kontext von berufsvorbereitendem Unterricht (Thielen 2018). Unterricht, der sich *explizit* als „persönlichkeitsbildend“ versteht und zu „sozialem Lernen“ beitragen möchte, – wie eben das Schulfach Persönlichkeitsbildung und Soziale Kompetenz (PBSK) – ist jedoch bisher keiner empirisch-qualitativen Forschung zugänglich gemacht worden.

Die hier vorliegende Arbeit nimmt dieses Desiderat auf, wählt dafür jedoch eine ganz spezifische Perspektive: Persönlichkeitsbildender Unterricht interessiert im Rahmen dieser Arbeit insofern, als in ihm Räume geschaffen werden, in denen die alltagsweltlichen Themen sowie der soziale Umgang der Schüler*innen zum Gegenstand einer pädagogischen Auseinandersetzung werden. Ausschlaggebend ist hierfür die im Zuge des ethnographischen Feldaufenthalts

wiederholt gemachte Erfahrung, wonach die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler*innen erst durch interaktive Leistungen der beteiligten Akteur*innen (der Schüler*innen, der Lehrer*innen) in den persönlichkeitsbildenden Unterricht Eingang finden. Räume, in denen die Schüler*innen und ihre lebensweltlichen Bezüge zum Thema gemacht werden, verdanken sich dem raumtheoretischen Verständnis dieser Arbeit folgend (vgl. erstes Kapitel) interaktiven Bezugnahmen von Schüler*innen und Lehrer*innen. Hieraus resultieren die zwei diese ethnographische Studie leitenden Forschungsfragen „*Wie gestaltet sich persönlichkeitsbildender Unterricht als pädagogischer Raum?*“ sowie „*Wie werden dabei die alltagsweltlichen Erfahrungen sowie der soziale Umgang von Schüler*innen thematisiert und pädagogisch bearbeitet?*“

Klärungsbedürftig erscheinen an dieser Stelle neben der Rede vom „pädagogischen Raum“ – auf dessen theoretischen Zuschnitt ich im ersten Kapitel eingehen werde – zudem die Begriffe „alltagsweltliche Erfahrung“ und „sozialer Umgang“. Mit dem Begriff der „alltagsweltlichen Erfahrung“ schließe ich an das Konzept der „Lebenswelt“ von Alfred Schütz an, der darunter jenen „Wirklichkeitsbereich“ versteht,

„den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstands als schlicht gegeben vorfindet. Mit schlicht gegeben bezeichnen wir alles, was wir fraglos erleben, jeden Sachverhalt, der uns bis auf weiteres unproblematisch ist“ (Schütz/Luckmann 2003: 29).

Mit dem Begriff der Alltagswelt – ich werde synonym auch von „Lebenswelt“ sprechen – rückt damit ein Wirklichkeitsbereich in den Blick, der nicht nur für Erwachsene, sondern im Rahmen dieser Arbeit auch für Kinder und Jugendliche durch wiederkehrende Routinen geprägt ist und „als selbstverständliche, unbefragte Basis des alltäglichen Denkens und Handelns der beteiligten Akteure wirksam wird“ (Brake/Bremer 2010: 15). Wie Anna Brake und Helmut Bremer schreiben, stellt Schule für Schüler*innen nicht das Gegenteil zu (ihrer) Alltagswelt dar; vielmehr kann Schule selbst als ein Teil der Lebenswelt von Schüler*innen aufgefasst werden (ebd.). An Schule als einem sozialen Ort erwerben Schüler*innen distinkte Erfahrungs- und Wissensvorräte, die für sie unbefragt gelten. Indem der persönlichkeitsbildende Unterricht die (Praxis-)Erfahrungen der Schüler*innen relevant setzt, gerät nicht nur in den Blick, über welche alltagsweltlichen Erfahrungen Schüler*innen verfügen, sondern zudem wie sie – auf Basis von alltagsweltlicher Erfahrung bzw. alltagsweltlichem Wissen – Schule *deuten*.

Verdankt sich der Begriff der alltagsweltlichen Erfahrung einer sozialphänomenologischen Tradition, so ist der Terminus „sozialer Umgang“ weitaus undifferenzierter gehalten. In den Blick gerät damit zunächst, dass im persönlichkeitsbildenden Unterricht nicht nur alltagsweltliche Erfahrungen, sondern – in Verbund damit – die sozialen Interaktionen von Schüler*innen (untereinander, mit Lehrer*innen, usw.) zum Gegenstand einer pädagogischen Auseinandersetzung werden. Diese Interaktionen werden im Regelfall aber immer schon unter

dem Gesichtspunkt ihrer sozialen (Un-)Angemessenheit thematisiert. Mit dem Begriff des „sozialen Umgangs“ soll daher gemeint sein, dass die Interaktionen von Schüler*innen nicht „als solche“ zum Gegenstand des persönlichkeitsbildenden Unterrichts werden, sondern deren pädagogische Bearbeitung im Hinblick auf deren soziale Akzeptabilität erfolgt.

Zur Bearbeitung der beiden Forschungsfragen wählt diese Arbeit einen ethnographischen Zugang, dessen methodologischen Grundlagen und konkrete Ausgestaltung im zweiten Kapitel vorgestellt werden. Zuvor wird im ersten Kapitel der theoretische Rahmen expliziert: Dabei werden theoretische Überlegungen zum Begriff der pädagogischen Interaktion derart mit raumtheoretischen Konzepten in ein Verhältnis gesetzt, dass auf dieser Basis persönlichkeitsbildender Unterricht als ein pädagogischer Raum, in dem die lebensweltlichen Erfahrungen sowie der soziale Umgang der Schüler*innen thematisiert werden, empirisch rekonstruiert werden kann. Diese empirische Rekonstruktion wird zeigen, dass im persönlichkeitsbildenden Unterricht zwei unterschiedliche pädagogisch-räumliche Arrangements ausgebildet werden, in denen die alltagsweltlichen Themen wie peerkulturellen Praktiken der Schüler*innen auf jeweils spezifische Art und Weise performativ wirksam werden. Im dritten Kapitel nehme ich hierzu pädagogische Koordinationsprozesse im Kontext von Aufgaben, Übungen und Spielen in den Blick und gehe der Frage nach, inwieweit zu deren Durchführung auf lebensweltliche Erfahrungen der Schüler*innen rekurriert wird. Das vierte Kapitel nimmt sich demgegenüber stärker der Frage an, wie es Schüler*innen ihrerseits gelingt, (ihre) Themen im PBSK-Unterricht zu lancieren: Dabei werde ich argumentieren, dass Schüler*innen den persönlichkeitsbildenden Unterricht durchwegs als einen Ort verstehen, an dem sie in schulisch-pädagogische Praxen – durch Beanstandung oder Provokation – intervenieren und so zumindest kurzzeitige Aushandlungsprozesse über Regeln anstoßen können.

Das empirische Material erlaubt, so hoffe ich, einige Rückschlüsse über das an Spannungen und Widersprüchen sicherlich nicht arme pädagogische Handlungsfeld des persönlichkeitsbildenden Unterrichts. So bewegen sich auch meine aus der Arbeit gezogenen Schlüsse auf sehr unterschiedlichen Ebenen: Ich werde zu zeigen versuchen, wie im PBSK-Unterricht pädagogische Vermittlungs- und schüler*innenseitige Aneignungspraktiken aufeinander bezogen werden (oder auch nicht), welche Konzepte *sozialen Lernens* dabei artikuliert und doch auch wieder von den Schüler*innen ausgeschlagen oder sich ganz anders zu eigen gemacht werden. Mitunter können auch Rückschlüsse darauf gezogen werden, was in diesem Unterricht (auf welche Weise) wirkt und wie nicht und auf Basis welcher Differenzsetzungen Schüler*innen und Lehrperson Regeln und Bedeutungen aushandeln. So eine bildungswissenschaftliche Relevanz für diese Arbeit gesucht wird, so findet sich diese in sehr unterschiedlichen Bereichen wie der Konstitution pädagogischer Koordinationsprozesse im PBSK-Unterricht, der Bedeutung sozialen Lernens im Zusammenhang mit Spielen und schließlich der pädagogischen Bearbeitung der Artikulationen von Schüler*innen. Diese mögen sich als konkrete pädagogische Handlungsvollzüge sehr

unterschiedlich ausnehmen, ihnen allen ist jedoch gemein, dass in ihnen die lebensweltlichen Erfahrungen oder der soziale Umgang der Schüler*innen – und manchmal beides zugleich – zum Thema werden.

1 Theoretische Perspektiven: Unterricht, Raum, pädagogischer Raum

In diesem Kapitel werden die theoretischen Perspektiven, die dieser Arbeit zugrunde gelegt sind, vorgestellt. Um persönlichkeitsbildenden Unterricht (PBSK) als einen pädagogischen Raum empirisch in den Blick nehmen zu können, bedarf es der theoretischen Klärung der „beobachtungsleitende[n] Annahmen“ (Kalthoff 2008: 11), die ein solches Unterfangen zuallererst ermöglichen. Anders ausgedrückt: Die auf Basis des ethnographischen Forschungsprozesses vorangetriebene Rekonstruktion von *persönlichkeitsbildendem Unterricht als pädagogischem Raum* hängt von theoretischen Voraussetzungen ab, die eine Explikation beanspruchen. Dabei erweist sich die Rede von einem „pädagogischen Raum“ als alles andere als trivial, wenngleich daran mitunter nicht unberechtigte Alltagsvorstellungen – etwa im Sinne eines Lern- oder Bildungsorts – geknüpft sind. Um der Komplexität der theoretischen Perspektiven auf den Gegenstand gerecht zu werden, wird die Ausdifferenzierung des theoretischen Rahmens in einem Dreischritt erfolgen: So wird zunächst auf den für diese Arbeit konstitutiven Unterrichtsbegriff eingegangen, wie er im Paradigma der qualitativen – und insbesondere interaktionistischen – Unterrichtsforschung herausgearbeitet wurde (1). Unterricht lässt sich demnach im Sinne Erving Goffmans (1994: 63) als eine distinkte „Interaktionsordnung“ begreifen, zu deren Aufrechterhaltung Lehrer*innen wie Schüler*innen beitragen. Wie sich herausstellen wird, vollzieht sich diese Ordnung nicht nur kommunikativ, sondern auch räumlich. Aus diesem Grund erscheint es lohnenswert, Unterricht im Anschluss an raumsoziologische Überlegungen als ein raumkonstituierendes, interaktives Geschehen auszuweisen (2) – wobei sich dieses Verhältnis auch umkehren lässt: Jegliche Aktivität im Unterricht erweist sich dann als immer auch räumlich strukturiert. Offen bleibt hierbei allerdings die Frage nach dem pädagogischen Moment, das Unterricht als interaktiv-räumlichem Geschehen eignet. Um diesen Aspekt fassen zu können, bedarf es einer systemtheoretischen Erweiterung des Gegenstands: Unter dieser Perspektive wird ersichtlich, dass Unterricht im Unterschied zu anderen sozialen Interaktionen fortwährend um das Bemühen kreist, Lernen aufseiten der Schüler*innen „wahrscheinlich zu machen“ (Hollenstein/Meseth/Proske 2016: 43), – und vice versa auf die Darstellung von Lernen angewiesen ist (Dinkelaker 2007, Breidenstein 2010: 879f.). Das pädagogische Moment von Unterricht besteht damit in einer von Lehrenden wie Lernenden betriebenen