

***Doing pupil* nach Schulschluss – Videografie an einer Kinderuniversität**

Alexandra König & Miriam Böttner

Keywords:

Videografie;
außerschulischer
Lernort;
Sozialisation;
generationale
Ordnung; Kindheit;
doing pupil

Zusammenfassung: Auf der Basis einer Videografie an einer Kinderuniversität wird in dem vorliegenden Beitrag die Frage verfolgt, wie an einem außerschulischen Lernort generationale Ordnung hergestellt wird und welche Gestalt diese annimmt. Als heuristischer Rahmen dient das Modell der "Sozialisation als generationales Ordnen" (BÜHLER-NIEDERBERGER 2011; BÜHLER-NIEDERBERGER & TÜRKYILMAZ 2014). Die Analyse der ersten Sitzungen von zwei kontrastiven Kursen an der Kinder- und Jugenduniversität zeigt erstens, wie Kinder struktursensitiv Regeln in dem unbekanntem Kontext erspüren, erarbeiten und modifizieren, wie sie KomplizInnen in der Herstellung generationaler Ordnung sind. Zweitens wird die Dominanz der schulischen Ordnung und des SchülerInnenstatus für Kindheit deutlich. Die Kinder stellen "Schule" her – paradoxerweise auch in einem außerschulischen Kontext. Drittens wird im kontrastiven Vergleich der untersuchten Kurse eine Varianz dieser Ordnungen – in Bezug auf die Form des Wissens und Adressierung der Kinder – herausgearbeitet, die allerdings die Dominanz der schulischen Ordnung nicht bricht.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Fragestellung](#)
- [2. Forschungsstand: Ordnungsproduktionen in schulischen Settings](#)
- [3. Theoretischer Rahmen: Sozialisation als generationales Ordnen](#)
- [4. Videobasierte Kursbeobachtung ausgewählter Kurse der Kinder- und Jugenduniversität](#)
- [5. Generationales Ordnen in Kursen der Kinder- und Jugenduniversität](#)
 - [5.1 Das Setting: jede/jeder an ihrem/seinem Platz](#)
 - [5.2 Der Auftakt: Vorstellung und Adressierung der Anwesenden](#)
 - [5.3 Die Nutzung von Dingen und Räumen](#)
 - [5.4 Form der Frage und Rückmeldung](#)

[6. Fazit](#)

[Literatur](#)

[Zu den Autorinnen](#)

[Zitation](#)

1. Fragestellung

Anton: Wer weiß denn was über Vögel? Du hast schon gesagt die haben Flügel. Das war sehr gut. Was unterscheidet die noch von uns zum Beispiel?

[Berta zeigt auf]

Anton: Berta.

Berta: Die haben keine Arme, das sind anstatt Arme Flügel.

Anton: Ganz genau. Sehr gut. Und was haben die auf den Flügeln drauf?

[Berta und Cäsar zeigen auf]

Anton: Haben die da auch Haut, wie wir? Wir haben ja Haut da drauf. Dora weißt du, was die Vögel da drauf haben?

[Dora schüttelt den Kopf]

Anton: Weiß das auch jemand anderes?

[Mehrere Personen zeigen auf]

Anton: Ja, Cäsar.

Cäsar: Federn.

Anton: Ja, Federn, ganz genau, sehr schön (K1: 05:39-06:11).¹

Auch ohne Kontextinformationen über die Sprechenden werden LeserInnen dieser Interaktionssequenz schnell erahnen, dass es sich um eine Interaktion zwischen einem Erwachsenen (Anton) und mehreren Kindern handelt. Präzisierend wird diese Interaktion wohl in einem institutionellen Setting vermutet werden, wahrscheinlich dem der Schule. Ein Lehrer stellt eine Frage, SchülerInnen werden, nach Aufzeigen, aufgerufen und geben eine Antwort, die wiederum vom Lehrer, der eine spezifische Antwort erwartet, bewertet wird. Aus ethnomethodologischer Perspektive fasst beispielsweise MEHAN (1979) die Trias von Initiation-Response-Evaluation als kennzeichnend für die LehrerIn-SchülerIn-Interaktion. Allerdings stammt die oben angeführte Szene nicht aus einem schulischen Kontext, sondern aus einem außerschulischen Lernort, genauer gesagt aus einem Kurs an einer Kinder- und Jugenduniversität (kurz: KIJU). Anders als in der Schule ist hier die Teilnahme freiwillig, die Leistungen werden nicht in Form von Schulnoten bewertet, eine Differenzierung nach Leistungsklassen gehört nicht zu der Aufgabe dieser Institution. Die KIJU versteht sich nicht als Verlängerung der Schule und verfolgt ein anderes Modell von Lernen. Kinder werden hier als Studierende – statt Schüler und Schülerinnen – angesprochen, die Erwachsenen stellen sich als Dozenten bzw. Dozentinnen vor. Angesprochen werden Kinder, die sich für ein bestimmtes Thema interessieren (sollten) und dieses in den Kursen der KIJU studieren wollen. [1]

Was sich in der obigen Sequenz jedoch andeutet ist, dass auch hier das Arrangement so gestaltet ist, dass Kinder und Erwachsene auf unterschiedliche Positionen verwiesen sind. Nicht aufgrund der unterschiedlichen Ausdrucksfähigkeiten erkennen wir in dem obigen Zitat, wer Erwachsener, wer Kind ist, sondern anhand "des Inventars an Redebeiträgen, die für beide Gruppen zugelassen sind. Sprechend wird also generational geordnet, indem alle

¹ Die Angaben in den Klammern geben die Kameraperspektive (vgl. Abb. 1 und 2) und den jeweiligen Zeitabschnitt an.

Teilnehmer sich an die ihnen jeweils zustehenden Möglichkeiten halten" (BÜHLER-NIEDERBERGER 2011, S.204). [2]

Die Weise des generationalen Ordners ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Basierend auf einer Mikroanalyse von Interaktionen in der KIJU werden wir aus soziologischer Perspektive aufzeigen, wie generationale Ordnung hergestellt wird. Die Daten basieren auf einem BMBF-Projekt, in dem Kinder in verschiedenen Sozialisationsarrangements fokussiert werden – der Familie, der Schule, dem außerschulischen Lernort der KIJU.² Herausgreifen werden wir im vorliegenden Beitrag den außerschulischen Lernort.³ Ausgangsüberlegung war, dass hier auch ein anderes generationales Arrangement hergestellt wird als in der Schule. Allerdings lässt bereits die Eingangssequenz Zweifel daran aufkommen, ein *doing pupil* (KAMPSHOFF 2000), d.h. die Konstruktion von SchülerInnenschaft, ist unverkennbar. [3]

Basierend auf Videoanalysen von zwei kontrastiven Kurseinheiten der KIJU⁴ werden wir herausarbeiten, wie von Erwachsenen und Kindern Ordnung hergestellt wird, welche Gestalt diese annimmt, inwiefern sie auf einem Machtgefälle beruht, welche ordnungsstiftenden Beiträge die Kinder liefern, aber auch welche widerständigen Praktiken von ihren Seiten zu erkennen sind. Die videografische Methode bietet die Möglichkeit, die Interaktionen auch in Bezug auf die Ausrichtung der Körper, deren Bewegung im Raum zu analysieren und so Einblicke in die KomplizInnenschaft der Kinder bei Prozessen der Ordnungsherstellung und -reproduktion zu gewinnen. [4]

Da zu außerschulischen Lernorten in der Kindheitsforschung wenig Literatur vorliegt, werden wir im folgenden Abschnitt 2 einen kurzen Überblick zum Forschungsstand zu schulischen Interaktionsordnungen liefern. Diese Studien bieten Anregungen für die Analyse situativer Ordnungsproduktion in institutionellen Settings, zeigen aber auch empirische und theoretische Leerstellen auf. In Abschnitt 3 werden wir das theoretische Modell der "Sozialisation als generationales Ordnen" von BÜHLER-NIEDERBERGER (2011) skizzieren, welches in unserer Analyse die Forschungsperspektive vorgibt. Abschnitt 4 legt das methodische Vorgehen der Videografie offen, auf der der Ergebnisteil in Abschnitt 5 basiert. Abschließend werden wir die zentralen Ergebnisse zusammenfassen und offene gebliebene Fragen zur Diskussion stellen.⁵ [5]

2 In dem vom BMBF geförderten Projekt (Förderkennzeichen: 01JC1113) "Selbstorientierung und selbstständiges Lernen: eine Analyse von Sozialisations- und Lernumgebungen von Grundschulkindern" (GRÄSEL, BÜHLER-NIEDERBERGER & KÖNIG, 2011-2014) wurde ein quantitativer Längsschnitt (Fragebogenerhebungen in der zweiten, dritten und vierten Schulklasse) verbunden mit einem qualitativen Zugang, bestehend aus Kinder- und Elterninterviews, Raumprotokollen in den Wohnungen der Familien sowie Videoaufzeichnungen von Kurseinheiten der KIJU. Das Projekt verknüpft eine soziologische Perspektive mit Ansätzen aus der Lehr-Lernforschung.

3 Den außerschulischen Lernort KIJU fassen wir in Anlehnung an eine Definition des 12. Kinder- und Jugendberichts im Sinne eines Bildungsortes, der "lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen" aufweist, in Abgrenzung zu informellen Lernwelten, die nicht mit einem expliziten oder impliziten Bildungsauftrag handeln (BMFSFJ 2005, S.91).

4 Die oben zitierte Sequenz entstammt einer weiteren Kurseinheit.

2. Forschungsstand: Ordnungsproduktionen in schulischen Settings

In der Kindheitsforschung stehen Familie, Schule, Peers und Medien als zentrale Sozialisationsinstanzen im Zentrum empirischer Arbeiten (vgl. die Zusammenstellung in ECARIUS, KÖBEL & WAHL 2011, S.102ff.). In einer Gesellschaft, in der das meritokratische Prinzip als das "politisch gewollte[...] Prinzip der Allokation ... von Lebenschancen" das der reinen familialen Vererbung verdrängt hat (BAUER 2012, S.19), steht vor allem die Schule als formalisierter Bildungsort im Fokus des Interesses. Zunehmend gewinnt auch das vorschulische Sozialisationssetting an Relevanz (vgl. ECARIUS et al. 2011, S.102ff.). Zu außerschulischen, von Erwachsenen angebotenen und organisierten Sozialisationsarrangements – wie der KIJU – liegen kaum Studien vor (vgl. SOLGA & DOMBROWSKI 2009, S.35), vor allem nicht unter der hier gestellten Frage nach den Ordnungsproduktionen (statt der Sozialisations*effekte* im Sinne von Lebenschancen). Im Folgenden werden wir daher exemplarische Studien zu schulischen Interaktionen bzw. Interaktionsordnungen vorstellen, die Anregungen für unsere Untersuchung boten. [6]

Ein großer Teil der in diesem Feld durchgeführten Studien stellt nicht explizit auf die Untersuchung generationaler Ordnungsverhältnisse in Bildungskontexten ab. Sie zeigen jedoch auf, was es für das Kind, teils aus dessen Perspektive, bedeutet, in diesem Ordnungsgefüge zu agieren, welche Anforderungen an es gestellt, und welche Leistungen ihm abverlangt werden – das *Handeln im Rahmen eines Ordnungsgefüges* wird untersucht. Philip W. JACKSON hat bereits 1975 seinen Blick auf Strategien gelenkt, "die Schüler entwickeln, um mit diesen irdischen Seiten des Schullebens fertig zu werden" (S.27). Er stellte die Frage nach "den Anpassungsprozessen, die es Schülern ermöglichen, lange Zeit ihres Lebens in einer Umgebung auszuharren, die voller unumgebarerer Verzögerungen, Versagungen und Unterbrechungen steckt" (a.a.O.). Überzeugend arbeiten MENZEL und RADEMACHER (2012) am Beispiel von Selbsteinschätzungsprotokollen heraus, wie ErstklässlerInnen die schulische Norm auf die eigene Selbsteinschätzung anwenden – und damit akzeptieren. Wenn hier Machtasymmetrien und -technologien (im Sinne von FOUCAULT 1977) herausgearbeitet werden, so um die Unterwerfungslogik zu erfassen. Georg BREIDENSTEIN (2006) hat mit seinen Untersuchungen zum "Schülerjob" eindrücklich gezeigt, welche Perspektiven Kinder auf Schule und Unterricht haben, welche Aufgaben sie bewältigen und welche Strategien sie entwickeln, um inner- oder außerhalb des Unterrichts ihren Schulalltag zu gestalten. Dabei beobachtete er sowohl Tätigkeiten, die er dem eigentlichen Unterricht zuordnet, als auch so genannte Neben-Tätigkeiten wie den Umgang mit Langeweile im Unterricht (S.88). [7]

Die Perspektive bei diesen Ansätzen ist eine, die die Akteur/innenleistungen der Kinder vor allem im Sinne der (kreativen) Bewältigung eines asymmetrischen Ordnungsverhältnisses fasst und *ein Reagieren auf, einen Umgang oder Fertigwerden mit* schulischen Erfordernissen in den Vordergrund stellt. [8]

5 Wir danken der Interpretationsgruppe des soziologischen Kolloquiums an der Universität Wuppertal für die vielfältigen Anregungen.

Stärker auf die *gemeinsame Herstellung der Ordnung* schauen Studien wie die von KALTHOFF (2011).⁶ Er zeigt auf, wie sich schulischer Alltag als ein hierarchisch geprägtes Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen vollzieht: Unterrichtsgespräche sind in der Weise strukturiert, dass Lehrende im schulischen Unterricht bestimmte Rede- und Schweigegebote kontrollieren und bestimmen, wer wann über was reden darf und wer nicht (S.116). Auf "quasi-natürliche Weise" gelangen Lehrende über die in Unterrichtsgesprächen typische Trias von Frage, Antwort und Bewertung immer wieder in die privilegierte Position (vgl. auch HEINZEL 2011, S.42; MEHAN 1979). [9]

Ordnungsbeiträge der Kinder treten deutlich zu Tage in der Untersuchung von Monika WAGNER-WILLI zu "Übergangsritualen von der Pause zum Unterricht" (2005). Sie kontrastiert Peer-Aktivitäten in der Hofpause und Ordnung von Unterricht, indem sie vor allem die Übergänge markiert. Sie zeigt auf, was Kinder außerhalb des Unterrichts in ihren Pausen machen, wie sie Frei- und Gestaltungsräume im Unterricht nutzen und wie sie zum Beispiel Unterrichtsbereitschaft herstellen und sich als "gute SchülerInnen" präsentieren (zum *doing pupil* vgl. auch JÄGER, BIFFI & HALFHIDE 2006). Deutlich wird in solchen Studien, dass in schulischen Interaktionen Kinder zu Lernenden und Erwachsene zu Lehrenden erklärt und darüber pädagogisches Handeln und schulische Regeln legitimiert werden.⁷ [10]

Einige Studien operieren, um dieses Arrangement zu erfassen, mit dem Konzept der *generationalen Ordnung*, wie etwa Friederike HEINZEL in ihrem Beitrag zur Generationendifferenz in der Grundschule (vgl. 2011, S.40ff.). Soziologisch anschlussfähig ist ihre Arbeit, wenn sie die Selbstverständlichkeit hinterfragt, dass Kinder in der Grundschule SchülerInnenhandeln und Erwachsene LehrerInnenhandeln ausbilden. Sie verdeutlicht, wie eine Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen alltäglich aufgeladen und in Interaktion ständig erzeugt, reproduziert und verhandelt wird (S.45). In der beschriebenen asymmetrischen und einseitigen LehrerIn-SchülerIn-Interaktion sieht sie ein Spannungsmoment in der Generationenbeziehung im Rahmen der Institution. Nicht frei von einer normativ geprägten Vorstellung von AkteurInnenschaft schließt sie, dass die Unterrichtspraxis aus einem fragenden Kind ein antwortendes mache und wenig aktive Fragehaltungen ermögliche, die Kinder zu mitverantwortlichen AkteurInnen im Lernprozess werden ließen. [11]

6 In einem aktuellen DFG-Projekt geht es jedoch um die "Objektivierung von Urteilen in der institutionellen Kategorisierung von Schülern" (KALTHOFF 2013). Mit der Fokussierung auf die schulische Klassifikation, wie sie von den Lehrpersonen vorgenommen und durch institutionelle Verfahren objektiviert wird, stehen die ordnungsstiftenden Beiträge der Kinder, die sich die Kategorisierungen vor allem aneignen, nicht im Fokus.

7 Vorteil der ethnografischen und videobasierten Studien zu schulischen Interaktionen wie etwa die von WAGNER-WILLI (2005) ist, dass sie in der Analyse des Ordnungsgeschehens auch körperliche Praktiken sowie räumliche Arrangements berücksichtigen können. Wertvolle Anleihen zur Rekonstruktion von Ordnung über räumliche Arrangements und Dinge können auch RÖHL (2013) entnommen werden. Hier wird beispielsweise herausgestellt, wie über die Ausgestaltung von Unterrichtsräumen Interaktionsordnungen und die in ihnen angelegten Positionen für die TeilnehmerInnen konfiguriert werden (vgl. S.39ff.; siehe auch KALTHOFF [2011] zur Relevanz von Dingen, etwa der Tafel, im Schulgeschehen).

Der Blick in die Forschungslandschaft zeigt, dass 1. außerschulische, von Erwachsenen organisierte Lernorte wie die KIJU in der Kindheitsforschung kaum bzw. wenn dann unter der Frage ihrer Sozialisierungseffekte berücksichtigt werden; 2. schulische Lernorte, die in Hinblick auf das Interaktionsgeschehen untersucht werden, als schulische Ordnung gedeutet werden, ohne dass dies mit einer übergeordneten generationalen Ordnung verknüpft wird; 3. Varianzen von generationalen Ordnungen kaum herausgearbeitet werden und 4. ordnungsstiftende Beiträge von Kindern (unter der Perspektive der Anpassung bzw. Unterwerfung unter schulische Ordnung) vernachlässigt werden bzw. das Konzept der AkteurInnenschaft theoretisch unterreflektiert bleibt (vgl. BÜHLER-NIEDERBERGER 2011, S.199ff.). [12]

Mit Blick auf die Schule werden ordnungsstiftende Beiträge der Kinder wohl oftmals übersehen, weil das schulische Setting in seiner asymmetrischen Konstellation selbstverständlich geworden und in Routinen und Materialitäten überführt ist (S.206). Mit der Hinwendung zu einem außerschulischen Lernort versprechen wir uns eine Öffnung der Perspektive. Zu vermuten ist, dass hier die Interaktionen noch weniger durch institutionelle Routinen und Professionalisierung (die Dozierenden an der KIJU sind keine professionellen Lehrkräfte) strukturiert sind. Wir erwarten, dass hier die Konstruktionsleistungen aller an der Interaktion Beteiligten deutlicher zutage treten und Ordnung nicht nur als schulische, sondern eben auch als generationale Ordnung erkennbar wird. Theoretisch fassbarer wollen wir das Konzept der AkteurInnenschaft über die Bezugnahme auf das Modell der "Sozialisierung als generationales Ordnen" machen. [13]

3. Theoretischer Rahmen: Sozialisierung als generationales Ordnen

Theoretischer Bezugsrahmen ist das soziologische Modell zur "Sozialisierung als generationales Ordnen", wie es BÜHLER-NIEDERBERGER vorgelegt hat. Aufgegriffen wird die Vorstellung von relational definierten Alterskategorien, wie sie bereits bei EISENSTADT (1966 [1956]) formuliert wurde. Demnach dienen kulturelle Definitionen von Alterskategorien "als Grundlage zur näheren Bestimmung der Menschen, zur Ausbildung ihrer wechselseitigen Beziehungen und Aktivitäten und zur unterschiedlichen Zuordnung sozialer Rollen" (S.13). Um den *Herstellungsprozess* des relationalen Gefüges zu markieren, spricht BÜHLER-NIEDERBERGER von "generationalem Ordnen".⁸

"Das Konzept zielt auf die permanent erbrachten Leistungen der Kategorisierung von Altersgruppen, die ein starkes Gefälle von Macht und Ressourcen herstellen und legitimieren. Damit erfasst es Strukturen, im Sinne vergleichsweise stabiler Regelungen und Verteilungen, wie auch prinzipiell das Handeln verschiedener Gruppen von Akteuren, die diese Strukturen hervorbringen, bearbeiten und reproduzieren resp. deren Handeln durch diese Strukturen reguliert wird" (2011, S.200). [14]

8 STRAUSS ersetzt in "Continual Permutations of Action" (2010 [1993]) den zuvor von ihm verwendeten Begriff der "negotiated order" durch den des "prozessual ordering". Die damit verbundene theoretische Intention ist, laut STRAUSS, "to emphasize the creative or constructive aspect of interaction, the 'working at' and 'working out of' ordering in the face of inevitable contingencies, small and large" (S.254). An diese sozialtheoretische Voreinstellung schließt das Modell von BÜHLER-NIEDERBERGER an.

Anders als bei EISENSTADT stehen hier also 1. die interpretativen Leistungen der AkteurInnen im Mittelpunkt, die nicht bloß Rollen internalisieren, übernehmen und ausführen, sondern in konkreten Situation Regeln erspüren – vor dem Hintergrund ihrer bisher gemachten Erfahrungen und ihrer sozialen Position –, ihre Handlungen aufeinander beziehen und dabei ihre Handlungsentwürfe austarieren und ihre Erwartungen modifizieren bzw. Strategien anpassen. Dabei wird 2. die soziale Ungleichheit dieses Ordnungsgefüges in Rechnung gestellt.⁹ [15]

In das theoretische Modell, dessen Herzstück das generationale Ordnen ist, gehen drei (empiriebegründete) Konzepte ein (BÜHLER-NIEDERBERGER 2011, S.202ff.), die im Folgenden kurz erläutert und später, in Abschnitt 4, am empirischen Beispiel in Anwendung gebracht werden.

1. Das Alter ist – ebenso wie das Geschlecht – ein zentrales gesellschaftliches Ordnungsprinzip. Oder anders gesagt: Generationale Ordnung ist ein *Kernelement gesellschaftlicher Ordnung*. Veränderungen in dem einen Ordnungsgefüge tangieren somit immer auch das andere Ordnungsgefüge bzw. gesellschaftliche Ordnungsinteressen sind in die generationale Ordnung, in die jeweilige Kindheitskonstruktion eingewoben (S.214). Durchgesetzt hat sich die lange, behütete Kindheit als normatives Muster wie auch soziale Realität (S.13ff.).¹⁰ Sie "ist ausgerichtet auf die zentralen Probleme moderner sozialer Ordnung: die Herstellung des erwünschten Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft – und dies in einer gesellschaftlichen Ordnung, die zunehmend auf den Einzelnen und seine innere Disziplin setzt" (S.110). Konsequenterweise wird daraus die Forderung abgeleitet, Kindheitsforschung mit Gesellschaftsanalyse zu verbinden.
2. Kinder werden als *KomplizInnen* der generationalen Ordnung verstanden, d.h. sie tragen zur Herstellung der Ordnung bei. Entsprechend dem Gefälle von Macht und Ressourcen bezeichnet BÜHLER-NIEDERBERGER die AkteurInnenschaft der Kinder als "kompetente Gefügigkeit" (S.202f.). In diesem Sinne sind Kinder struktursensitive KomplizInnen. Eine ähnliche Vorstellung von KomplizInnenschaft findet sich bei BOURDIEU (1997)¹¹, allerdings ist KomplizInnenschaft im Modell der "Sozialisation als generationales Ordnen" stärker interaktionistisch gefasst: Auch hier geht es um ein selbstverständliches Handeln, welches den AkteurInnen, solange keine Krisen auftreten, kaum bewusst ist. Wenn hier die Kinder an der

9 Wenig soziologisch argumentiert EISENSTADT (1966 [1956], S.13), wenn er auf die unterschiedlichen biologischen und intellektuellen Fähigkeiten verweist, die mit den verschiedenen Altersstufen verbunden sind.

10 So zeigt BÜHLER-NIEDERBERGER (2011, S.69ff.) in einem historischen Abriss beispielsweise auf, wie ab dem Mittelalter Kinder zunehmend separiert wurden und Kindheit vor allem zu Schul- und Familienkindheit wurde. Mittlerweile sind Kinder fast ausschließlich in Institutionen platziert, welche auf die Erziehung von Kindern ausgerichtet sind.

11 Am Beispiel der männlichen Herrschaft arbeitet BOURDIEU seine Vorstellung von KomplizInnenschaft aus: "Die männliche Herrschaft trifft auf eine Unterwerfungsbereitschaft, die allein mit den Waffen des Bewußtseins um so schwerer abzubauen ist, als sie sich in den Gewohnheiten des Körpers niedergeschlagen hat" (1997, S.228). Männer wie Frauen anerkennen das Herrschaftsverhältnis in und durch ihre Praxis. Hier wie auch bei der Konzeption der generationalen Ordnung arbeiten alle – Männer wie Frauen, Erwachsene wie Kinder – an der ungleichen Ordnung permanent mit.

Herstellung der generationalen Ordnung beteiligt sind, so wird dies jedoch stärker als eine kreative Leistung verstanden, werden die konkreten, situationsspezifischen und wechselseitigen Anpassungsleistungen fokussiert. Vielleicht eignet sich hier auch der Begriff der "kompetenten Gefügigkeit" besser, der genau diese Struktursensitivität, die in jeder Situation verlangt wird, unterstreicht.¹² Dies führt zum dritten Punkt:

3. Kinder deuten Situationen, spüren Regeln auf und leisten ihren ordnungsstiftenden Beitrag. Und weil sie in verschiedenen Arrangements – trotz "variierender Regelsets" bzw. "normativer Brüche" – funktionieren, werden sie hier als *soziale AlleskönnerInnen* bezeichnet. Hierin zeichnet sich das "Paradoxon der Sozialisation" ab, "dass nämlich sogenannte 'Sozialisanden' immer bereits soziale Kompetenzen mit einbringen müssen" (BÜHLER-NIEDERBERGER 2011, S.203). Kinder sind entsprechend nicht bloß Körper, die Strukturen einverleiben, sondern AkteurInnen, die sensibel für Strukturen, für situationsspezifische Regeln sind, sich daran orientieren und auch widerständig sind. [16]

Um im Folgenden das Interaktionsgeschehen in Kursen der KIJU – unter der Fragestellung der Herstellung generationaler Ordnung – zu erfassen, dienen zusätzlich Arbeiten von Erving GOFFMAN (vor allem 2009 [1963]) als analytischer Werkzeugkasten. GOFFMAN zielt darauf, in der unmittelbaren Interaktion körperlich Anwesender die jeweiligen Verhaltensregeln zu erfassen, welche die Interaktionsmöglichkeiten strukturieren. Es geht ihm um die Strukturierung von sozialen Situationen, um gesellschaftliche Strukturmuster, welche das Handeln mehrerer anleiten und verschiedene Handlungslinien miteinander verknüpfen (vgl. KELLER 2012, S.283ff.). GOFFMAN knüpft an MEAD und dessen Vorstellung von der Wechselseitigkeit unmittelbarer Interaktion an und liefert ein begriffliches Instrumentarium, um solche Interaktionsprozesse mikroanalytisch zu untersuchen: Wie treten AkteurInnen in eine Situation ein, wie versuchen sie, "ins Spiel zu kommen" (GOFFMAN 2009 [1963], S.40), wie stellen sie situative Anwesenheit dar (S.41), wie bemühen sie sich um das Wahre situativer Anstandsformen (S.250), wie gehen sie mit als unangemessen empfundenen Interaktionsformen um, welche Relevanz haben räumliche und dingliche Begebenheiten – dies sind Beobachtungsmomente, die mit GOFFMAN in den Blick geraten. Nach GOFFMAN formen sich bei einer "Zusammenkunft" unmittelbar Anwesende zu einer "kleinen Gesellschaft, einer kleinen Gruppe" (S.247). Wir werden im Folgenden sehen, um welche "kleinen Gesellschaften" es sich in den Kursen der KIJU handelt.¹³ [17]

12 So wie sie die ungleiche generationale Ordnung und ihre Position darin kennen, haben sie ebenso bereits früh einen Sinn für die Sozialstruktur und für ihre Position in dieser (BÜHLER-NIEDERBERGER & KÖNIG 2011; vgl. JÜNGER 2008).

13 Ausgeführt werden können an dieser Stelle leider nicht die Anknüpfungspunkte, die aus theoretischer wie methodischer Sicht die "Praxistheorien" liefern, die sich unter anderem auf GOFFMAN beziehen. Gemeinsamer Nenner (des breiten Felds) der Praxistheorien ist die Annahme, dass Praktiken weder auf Strukturprinzipien rückführbar sind, noch durch Intentionen angestoßen werden (vgl. RECKWITZ 2003; SCHMIDT 2012). Methodologisch gut begründet werden Beobachtungsverfahren als besonders angemessen eingestuft, um die Praxis als "Vollzugswirklichkeit" zu erforschen – auf diesen Punkt kann hier lediglich verwiesen werden. Neben verbalen Aspekten stehen hierbei auch die Materialität der Praxis, der Körper und dessen Ausrichtung im Raum wie auch die Bedeutung von Dingen im Untersuchungsfokus.

4. Videobasierte Kursbeobachtung ausgewählter Kurse der Kinder- und Jugenduniversität

Grundlage unserer Untersuchung sind videogestützte Beobachtungen ausgewählter Kurse an einer Kinder- und Jugenduniversität. Erklärtes Ziel dieser Bildungseinrichtung, die sich über Stiftungen, Unternehmen und Privatpersonen finanziert, ist es, Menschen zwischen vier und 20 Jahren zu erfahrungsbasiertem und lebensweltnahem Lernen anzuregen. Angeboten wird eine Vielfalt von Kursen, die sich vor allem mit naturwissenschaftlichen Fragen aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven befassen. Die Kurse, die jeweils bis zu acht Veranstaltungen umfassen, werden von Fachleuten aus Wirtschaft und Wissenschaft, von engagierten Oberstufenschülern und Oberstufenschülerinnen oder anderen ExpertInnen durchgeführt. Voraussetzung ist, dass sie für ein bestimmtes Thema "brennen" und die Studierenden dafür begeistern können. [18]

Pro Kurs werden maximal 15 TeilnehmerInnen aufgenommen. Teil der Gründungs idee der Institution ist es, Teilnehmende aus allen Bildungsschichten zu gewinnen. So sind zum Beispiel die Kosten für die Kurse gering gehalten, schulische Qualifikationen werden nicht nachgefragt. Insgesamt orientiert sich die KIJU, wie der Name bereits anzeigt, stärker an der Universität als an der Schule. Die Teilnehmenden werden als Studierende, die Kursveranstalter und -veranstalterinnen als Dozierende ausgewiesen. Die Studierenden sammeln "Scheine", die sie in einer dafür vorgesehenen Mappe ablegen können, und sie werden mit einem Studierendenausweis und einer Fahrkarte für den Nahverkehr ausgestattet. Anders als an Universität und Schule findet keine formale Leistungsbewertung statt. Der Besuch soll entsprechend der institutionellen Selbstbeschreibung dazu dienen, eigene Interessen herauszubilden bzw. zu verfolgen – und das "auf Augenhöhe" mit den ExpertInnen. [19]

Um das Interaktionsgeschehen und die sich darin (re-)produzierenden Ordnungen zu erfassen, nutzen wir die Potenziale der *Videografie* in Anlehnung an TUMA, SCHNETTLER und KNOBLAUCH (2013; vgl. auch SCHNETTLER & RAAB 2008): "Mit dem Begriff der Videographie bezeichnen wir die Verbindung von Videoanalyse und Ethnographie, also die interpretative Analyse von Videodaten kommunikativer Handlungen, die im Rahmen eines ethnographischen Erhebungsprozesses aufgezeichnet werden" (TUMA et al. 2013, S.10). Übersetzt in eine typische Handlungsform der videografischen Methode kann das Vorgehen nach TUMA et al. wie folgt umrissen werden: "Forschende gehen 'ins Feld' und fokussieren die Videokamera auf alltägliche Situationen, in denen Akteure handeln, und analysieren, wie sie es tun" (a.a.O.). Es handelt sich also um eine Form der teilnehmenden Beobachtung, bei der die WissenschaftlerInnen "natürliche Situationen" aufzeichnen (vgl. KNOBLAUCH 2011, S.368f.). Verbunden ist dieses Vorgehen bereits vor Beginn der ersten Aufzeichnung mit einer Reihe von Selektionsentscheidungen; im Rahmen unserer Arbeit etwa in Bezug auf die Auswahl der Kurse, die Anzahl und Platzierung der Kameras und die Weise der Kameraführung.¹⁴ Auch die Entscheidungen, wann die Aufnahme

14 Vergleiche MOHN (2010) zur methodologischen Reflexion des kamera-ethnographischen Forschens.

einsetzen oder wie lange sie andauern soll, stellen Selektionen dar, die in Anbetracht der situativen Möglichkeiten wie auch der Forschungsfrage abgewogen werden. Voraussetzung dafür ist eine explorative Feldphase – TUMA et al. (2013, S.78) sprechen von "ethnographischem Sampling". In unserem Fall bedeutete dies, am Geschehen an der KIJU teilzunehmen, Räume, Personen und Abläufe kennenzulernen und das Beobachtete zu protokollieren. Vertraut wurden wir so unter anderem mit dem Kursangebot, das hinsichtlich thematischer Ausrichtung, TeilnehmerInnenschaft wie auch Arbeitsweise breit gefächert war. Entsprechend unserem Erkenntnisinteresse und infolge forschungspragmatischer Überlegungen kamen für die Videografie Kurse in Betracht, die für 6- bis 10-Jährige ausgeschrieben waren und innerhalb des Gebäudes der KIJU stattfanden. Nach Absprache mit der Institution und Einholung der notwendigen Einverständniserklärungen (Dozierende, Eltern/Kinder) stellten (schrittweise ausgewählt) sechs Kurse unsere Untersuchungseinheit für die Videografie dar. Die Aufzeichnung über zwei Kameras wurde von jeweils zwei Forscherinnen realisiert, die sich nach kurzer Vorstellung im Hintergrund hielten und bis auf ihre Beobachtungstätigkeit nicht in das Kursgeschehen eingriffen.¹⁵ Die beiden Kameras waren diagonal im Raum positioniert, um zum einen den Dozenten/die Dozentin und zum anderen die Studierenden zu fokussieren.¹⁶ [20]

Zur Auswertung der audiovisuellen Aufzeichnungen orientierten wir uns an der Videointeraktionsanalyse (vgl. KNOBLAUCH 2004) wie auch der mikroethnografischen Interaktionsforschung (vgl. HERRLE 2013), die zunächst forschungspragmatische Anleitung bieten, der Fülle und Komplexität des gewonnenen Datenmaterials zu begegnen. Um aus unserem Datenkorpus eine Selektion von Kurseinheiten vorzunehmen, sichteten wir in einem ersten Schritt das Material in gemeinsamen Datensitzungen und erstellten eine Übersicht. Auf dieser Basis wurden zwei Kurse ausgewählt, die im Hinblick auf unsere Fragestellung nach der generationalen Ordnung maximal kontrastiv erschienen, gleichzeitig aber im Hinblick auf die räumliche Anordnung ähnlich strukturiert waren. Es handelt sich um den Kurs "Fossilien – im Reich der Urzeit" (im Folgenden kurz: Urzeit) und den Kurs "Hoch hinaus im Häuserbau" (im Folgenden kurz: Häuserbau; vgl. zu den Kameraperspektiven und der räumlichen Anordnung in diesen Kursen Abb. 1 und 2). Die einzelnen Veranstaltungen dauerten jeweils ca. zwei Stunden. Ausgewählt haben wir für die hiesige Analyse jeweils die erste Veranstaltung. Hier trafen die Studierenden – im Kurs "Urzeit" 14, im Kurs "Häuserbau" 11 – und der Dozent/die Dozentin das erste Mal zusammen. Auch lernten sie die Räumlichkeiten und Abläufe erstmals kennen – erwartungsgemäß wurden hier Ordnungsbemühungen deutlich sichtbar. [21]

In einem weiteren Analyseschritt galt es, das Interaktionsgeschehen weiter zu segmentieren. HERRLE (2013, S.126ff.) sieht hier die Notwendigkeit, den Blick

15 Dass die Wissenschaftlerinnen von den Studierenden wahrgenommen und in ihrem Handeln berücksichtigt wurden, zeigt Abschnitt 5.3.

16 FANKHAUSER (2013, S.31) macht darauf aufmerksam, dass solche Anordnungen der Kameras, wie sie in der Unterrichtsvideografie verbreitet sind, "eine Art idealisierte institutionelle Wirklichkeit" produzieren, indem sie die "SchülerInnenschaft" dem Lehrer bzw. der Lehrerin gegenüberstellen.

auf Kontinuitäten und Veränderungen im zeitlichen Verlauf zu richten. Dabei orientiert er sich an mehreren Dimensionen, wie etwa der Ausrichtung der Körper im Raum, der Justierung von Aufmerksamkeit und themengebundener Beschäftigung mit bestimmten Aufgaben sowie der Muster des SprecherInnenwechsels. Die Erfassung solcher Kontinuitäten und Diskontinuitäten über diese Dimensionen hinweg erlaubt eine Gliederung des Interaktionsgeschehens in Segmente. Dem Vorschlag von HERRLE folgend konnten wir in unserer Analyseeinheit, den ersten Veranstaltungen der zwei gewählten Kurse, die folgenden Segmente identifizieren: 1. das Ankommen der AkteurInnen im Raum vor bzw. zum Zeitpunkt der offiziellen Eröffnung des Kurses, 2. die offizielle Eröffnung des Kurses mit der Vorstellung der Teilnehmenden bzw. des Kurses sowie 3. den ersten inhaltlichen Einstieg. Diese Segmente waren Grundlage der vertiefenden Feinanalyse.¹⁷ [22]

Ein besonderer Vorteil der videogestützten Beobachtung gegenüber anderen Beobachtungsformen liegt darin, dass zur Feinanalyse der Interaktionsordnung verbale Interaktion, räumliches Arrangement und Dinge, Bewegungen und Ausrichtungen der Körper im Raum in Bezug gesetzt werden können. Gleichzeitig ist diese Komplexität des Beobachtbaren eine methodische Herausforderung. Es gilt, den zeitlichen Verlauf des Interaktionsgeschehens, also die diachrone Ebene, mit den simultan beobachtbaren Phänomenen, also der synchronen Ebene (vgl. SCHNETTLER & KNOBLAUCH 2009, S.280; TUMA et al. 2013, S.15) sinnvoll zu verknüpfen. Selektionsentscheidungen – entsprechend der schrittweise sich konkretisierenden Forschungsfrage – sind unweigerlich zu treffen und zu reflektieren (DINKELAKER 2010, S.94f.). Selektionsentscheidend sind dabei vor allem die Akteure, die deutlich machen, was für ihre Handlungen relevant ist (vgl. hierzu DINKELAKER & HERRLE 2009; S.48f.; KNOBLAUCH 2011, S.378f.).¹⁸ [23]

17 Verbale Äußerungen wurden verschriftlicht in Orientierung an der allgemeinen Regel: "so fein wie nötig, aber immer einen kleinen Schritt feiner als gedacht" (KNOBLAUCH 2006, S.160). Pausen im Sprechverlauf werden, je nach Länge, durch zwei bzw. drei Punkte angezeigt; Kursivsetzungen markieren Betonungen. Nonverbale Aktivitäten wurden für diesen Beitrag sehr grob in das Transkript eingefügt, um den LeserInnen, denen die visuellen Daten nicht zur Verfügung stehen, den Nachvollzug der Interpretation zu erlauben. Für Personen und Kursbezeichnungen wurden selbstverständlich Pseudonyme verwendet.

18 Hilfreich für die Analyse sind auch methodische Verfahrensvorschläge, wie sie etwa von HERRLE (2013, S.127f.; vgl. auch NOLDA 2007, S.483) vorgeschlagen werden: Neben der Möglichkeit der wiederholten Betrachtung von Handlungssequenzen kann das Material auch als Bildstill, im Vorlauf oder in Zeitlupe betrachtet werden. Das Sichten unseres Materials beispielsweise in 8-facher Geschwindigkeit und ohne Ton hat für die Ausrichtungen der Körper im Raum, die Verschiebung des Hauptengagements sowie den Umgang mit Dingen sensibilisiert und darüber, neben und verbunden mit der verbalen Ebene, Aufschluss über das Ordnungsgeschehen geboten (vgl. Abschnitt 5).

5. Generationales Ordnen in Kursen der Kinder- und Jugenduniversität

5.1 Das Setting: jede/jeder an ihrem/seinem Platz

Die fokussierten Kurse werden wie im Folgenden in Bezug auf das räumliche Setting kurz beschrieben, um dann in einem weiteren Schritt die Platzwahl der Studierenden zu analysieren. In den Blick genommen wird das Segment vor der offiziellen Eröffnung des Kurses bzw. die Sitzanordnung zu Beginn der Eröffnung.¹⁹ [24]

Räumliches Setting: Der Kurs "Urzeit" fand in einem Raum statt, der mit dunkelrotem Linoleum ausgelegt war. An der Wand, an der sich die Eingangstür befand, waren Spinde aneinandergereiht; die gegenüberliegende Wand war durch mehrere Fenster unterbrochen; die dritte Wand bestückten Bilder, die Kinder gemalt hatten. Tische standen davor. Die gegenüberliegende Wand war weiß und, bis auf eine Magnettafel, leer. Ein paar Tische standen daran. In der Mitte des Raums befanden sich vier braune Tische, jeweils zwei an den Längsseiten zusammengeschoben; die beiden Blöcke trafen an ihren kurzen Seiten aufeinander, sodass ein Rechteck entstand. An einem Ende war ein grauer, etwas höherer Tisch längs an die beiden kurzen Seiten angeschlossen. [25]

Rund um den braunen Tischblock standen 14 Stühle mit farbigen Verstreibungen. Dem grauen Längstisch war ein Stuhl mit blauem Bezug zugeordnet; auf diesem Tisch lagen verschiedene Dinge: Papierstapel, kleinere Behälter, Tücher. In der Mitte des großen braunen Tischblocks standen drei durchsichtige, offene Kunststoffbehälter mit diversen Utensilien. Buttons lagen daneben sowie unsere drei Aufnahmegereäte (s. Abb. 1).

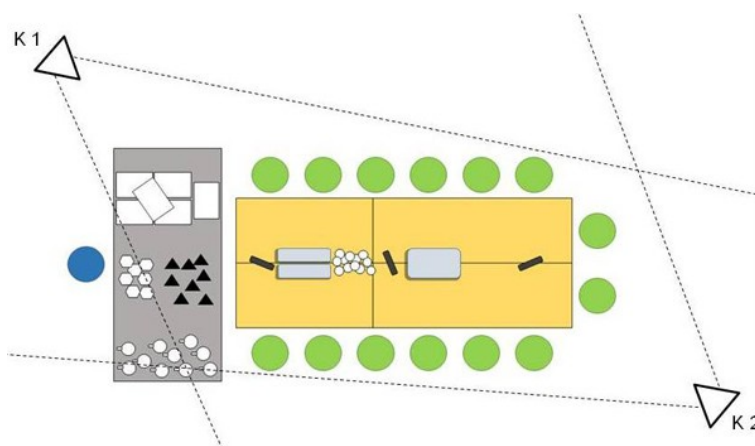


Abbildung 1: Räumliches Setting und Kameraperspektiven im Kurs "Urzeit" [26]

¹⁹ Für den Kurs "Urzeit" begann die Aufnahme vor der offiziellen Eröffnung des Kurses. Für den Kurs "Häuserbau" setzte die Aufnahme erst mit der Eröffnung ein. Hier liegt die Standaufnahme der Eröffnung zur Grundlage. Um die Datenbasis für die Aussagen zur Platzwahl zu vergrößern, wurden vergleichend weitere Kurse hinzugezogen, die hier nicht im Einzelnen vorgestellt werden. Das im Folgenden aufgezeigte Muster zur "Platzwahl" wiederholt sich.

Die räumliche Anordnung der Tische und Stühle war im Kurs "Häuserbau" ähnlich. Anders als in der ersten Szenerie war an den Tischblock an beiden kurzen Seiten jeweils ein (hier: brauner) Tisch längs angeschlossen. 15 Stühle waren daran gestellt. Auf einem dieser Tische stand ein Beamer, der zu der einzig freien weißen Wand ausgerichtet war – die Person, die an diesem auf einem Bürostuhl sitzen würde, hatte diese Wand im Rücken. Vor Beginn des Kurses war der Beamer angeschaltet und tauchte diese Wand in blaues Licht (s. Abb. 2).²⁰

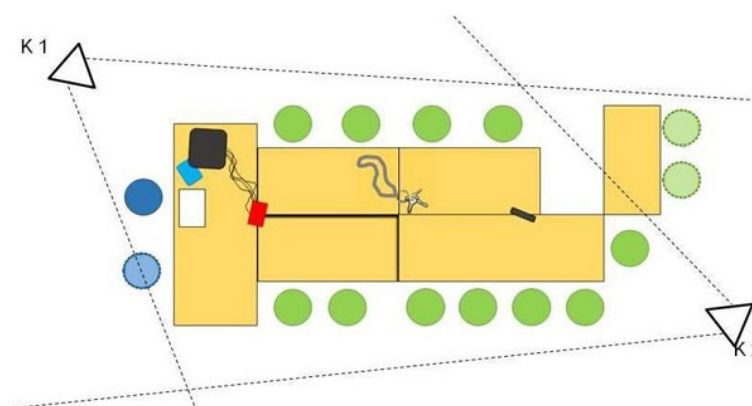


Abbildung 2: Räumliches Setting und Kameraperspektiven im Kurs "Häuserbau" [27]

Eine solche "feste Anordnung von Sitzen und anderen Einrichtungsgegenständen kann zu einer einschränkenden Strukturierung des dem Individuum zur Verfügung stehenden Raumes" (GOFFMAN 1982 [1971], S.56) führen; die Dinge richten die Personen in bestimmter Weise aufeinander aus. Anders als in Klassenzimmern der Schule, in denen U-förmige Anordnungen der Tische, parallel angeordnete Reihen oder kleine Tischgruppen, die im Raum verteilt sind (RÖHL 2013, S.43f.), dominieren, rückten hier alle Personen so nahe zusammen, dass sie sich direkt gegenseitig wahrnehmen konnten (GOFFMAN 2009 [1963], S.33). [28]

Jede/jeder an ihrem/seinem Platz: Obwohl die Studierenden (zumeist) das erste Mal diesen Raum betraten, wussten sie, welche Plätze für sie vorgesehen waren. Alle steuerten auf den Tischblock zu und suchten dort einen der Stühle auf. Auch wenn der Dozent oder die Dozentin noch keinen Platz eingenommen hatte, wussten sie, wo sie Platz nehmen sollten bzw. genauer: welcher Platz nicht für sie vorgesehen war. Denn einer unterschied sich von den anderen: durch das technische Equipment oder die Papierstapel, die auf diesem abgelegt waren, den anderen Stuhl, die Position mit dem Rücken zur freien bzw. projizierten Wand. [29]

Im Raum materialisiert sich die generationale Ordnung. "Within the materialization, however, the house does not stand merely for a symbolic representation of cognitive dispositions, but rather prefigures the action of the

²⁰ In Abb. 2 markieren die heller abgebildeten Stühle mit gestrichelter Umrandung nicht eingenommene Sitzplätze.

people living in it" (KALTHOFF & RÖHL 2011, S.453).²¹ Der Raum strukturiert die Platzwahl, schafft getrennte Regionen für DozentIn und Studierende (vgl. RÖHL 2013, S.46) und symbolisiert, wer Student oder Studentin und wer Dozent oder Dozentin ist. [30]

5.2 Der Auftakt: Vorstellung und Adressierung der Anwesenden

Bei einer zentrierten Interaktion beginnt das eigentliche Engagement, wenn die Initiative der zentralen Person "von Anderen aufgenommen wird und dieser mit Augen, Stimme und Haltung zurücksignalisiert, er stelle sich für wechselseitige Aktivität von Angesicht zu Angesicht zur Verfügung" (GOFFMAN 2009 [1963], S.105). In den von uns beobachteten Kursen wurde der Eröffnungszug von dem Dozenten/der Dozentin gemacht – er/sie war die zentrale Person. Im Folgenden werden wir die Eröffnung, die mit einer Vorstellung der AkteurInnen eingeleitet wurde, genauer betrachten. [31]

Der Fall "Häuserbau":

Der Häuserbau-Kurs wurde von dem Dozenten, der an dem "Dozententisch" Platz genommen hatte, mit einer Begrüßung eröffnet. Er startete mit einer kurzen Erklärung zu den Kameras ("die filmen hier ein bisschen .. uns bei unserer Arbeit sozusagen" K2: 00:02) und schloss diesen Punkt mit dem Appell an die Studierenden, die Kameras nun wieder zu vergessen. Nach einer kurzen Vorstellung seiner Person – Vor- und Zuname, Rufname und Beruf – leitete er zu dem "offiziellen Teil" über ("bevor ich euch zu viel über mich selbst erzähle äh machen wir einmal erst das Offizielle" K2: 01:24), der *Anwesenheitskontrolle*:

Dozent: Ja, [Dozent schaut auf seine Teilnehmerliste] also ich geh mal einfach durch, ich fang dann einfach mal mit .. Altindal Faruk an

[Faruk zeigt auf]

Dozent: [Dozent zeigt auf Kind] Ja das bist du

Dozent: Faruk ist der Vorname ne?

Faruk: Ja [leise]

Dozent: Ist das richtig? Ja?

Faruk: Ja

Dozent: Ist das ein türkischer Name?

Faruk: Ja

Dozent: OK [Blick auf die Liste] (K2: 01:54-02:06). [32]

Der Dozent las also den ersten Namen aus seiner Liste vor. Die entsprechende Person meldete sich, d.h. sie verstand den Appell, der in der Aufrufung ihres Namens angelegt war. Der Dozent wendete sich bestätigend dem Studierenden

²¹ Ähnlich zeigt BOURDIEU (1976 [1970]) die Materialisierung der Ordnung am Beispiel des kabyliischen Hauses auf, in dem die Anordnung der Dinge im Raum die polaren "Dimensionen der mythisch-magischen Weltauffassung der Kabylen abbildet, besser: für die Menschen darstellt. Bei diesen polaren Dimensionen handelt es sich um die miteinander verknüpften Gegensätze männlich/weiblich, Osten/Westen, oben/unten" (FUCHS-HEINRITZ & KÖNIG 2014, S.224).

zu. Eine kurze Frage-Antwort-Sequenz folgte, der Dozent schloss mit einem "OK" und wendete den Blick wieder auf seine Liste, las den nächsten Namen vor und zeigte mit der Hand auf die Person, die sich meldete. In ähnlicher Weise setzte sich die Anwesenheitskontrolle fort. Wiederholt fragte der Dozent nach dem Herkunftsland eines Namens, wenn dieser auf eine nicht-deutsche Herkunft schließen ließ. Ferner versicherte er sich der korrekten Aussprache des Namens; vereinzelt nannten Studierende unaufgefordert den Namen, mit dem sie genannt werden wollten. [33]

Der Impuls ist in diesem "offiziellen Teil" stets vom Dozenten ausgegangen, gebunden an die vorgegebene Reihenfolge seiner Liste. Es handelte sich um einen *Verwaltungsakt*, bei dem er Stift und Liste durchgängig in der Hand hielt, Eintragungen vornahm, in die die Studierenden keinen Einblick hatten. Die Aufmerksamkeit der Studierenden richtete sich auf den Dozenten. Im Anschluss an die Anwesenheitskontrolle gab der Dozent das weitere Vorgehen vor:

Dozent: ähm ... ich schlag mal- also wir machens einfach so ... Du fängst an [Dozent beugt sich vor und tippt Leon am Arm an, blickt dabei auf seine Liste] der Leon und stell dich mal kurz vor, was deine Hobbys sind, auf welche Schule du gehst, in welche Klasse du gehst, wie alt du bist und äh damit wir mal wissen mit wem wir es zu tun haben, bitteschön Leon [Dozent weist mit der Hand zu Leon].

Leon: Mhhhhfff [hält die Hand vor seinen Mund]

Dozent: Wie heißt du?

Leon: Leon

Dozent: Wie alt bist du?

Leon: 7

Dozent: Hehe .. Auf welche Schule gehst du?

Leon: Landgrafenstraße

Dozent: Welche Klasse denn?

Leon: 2b

Dozent: 2b, okay (K1: 05:50-06:25). [34]

Der Dozent kündigte einen Vorschlag für das weitere Vorgehen an, korrigierte sich dann jedoch und legte fest, wie "wir" es machen. Eine Vorstellungsrunde wurde mit der Begründung, sich wechselseitig kennenzulernen, eingeleitet. Die entsprechenden Punkte, anhand derer sich die Studierenden vorstellen sollten, wurden vom Dozenten *vorstrukturiert*: Hobbys, Schule, Klasse, Alter. Als der erste Student zögerte, fragte der Dozent Punkt für Punkt ab, akzentuierte allerdings etwas anders, indem er die Frage nach dem Namen wiederholte, die Hobbys hingegen fallen ließ. Indem er Angaben zum schulischen Kontext abfragte, adressierte er die Studierenden als Schulkinder. An späterer Stelle, als es um die Motive für den Kursbesuch ging, wurden Berufe der Eltern erfragt; oder der Dozent fragte nach, ob die Studierenden den Kurs zusammen mit den Eltern ausgewählt hätten ("... hast du den selbst entdeckt? Oder vielleicht deine Mutter mal mit dir geguckt?", K1: 06:33-06:38). Hier wurden die Studierenden als

Familienkinder adressiert. Beide Male ging es also um deren institutionelle Verortung – als *Schul- und Familienkinder*. [35]

Neben den Angaben zu Name, Schule und Klasse wurden vom Dozenten auch Motive für die Kursteilnahme abgefragt. Dabei bewertete er positiv, wenn ein *Interesse am Thema* genannt wurde, so in der Interaktion mit Leon, der sich als Erster in der Vorstellungsrunde präsentierte:

Dozent: Okay. ähm, was interessiert-interessiert dich was Bestimmtes an Häusern?

Leon: Hmmm

Dozent: Weil über Häuser kann man ja also die, manche interessieren sich fürs Zeichnen andere für die Physik also quasi für das Bauen an sich, und andere wiederum für Museen und Kirchen und so weiter. Wofür hast du da was davon was du auch gerne machst? Zum Beispiel zeichnen oder malen?

Leon: Bauen

Dozent: *Bauen*. Sehr gut. Das ist ne gute Grundlage für Architekten, dass sie sich fürs Bauen interessieren (K1: 06:46-07:17). [36]

Nicht wertend fiel der Kommentar des Dozenten aus, wenn von anderen Studierenden kein inhaltliches Interesse genannt wurde:

Maria: Und ähm ich bin ähm meine Mutter hat mich einfach angemeldet.

Dozent: Okay alles klar (K1: 08:48-08:52). [37]

Im Verlauf der Vorstellungsrunde wurde deutlich, wie die Studierenden sich bemühten, den Vorgaben des Dozenten zu entsprechen. Weil dieser die Vorgaben selbst nicht strikt einhielt bzw. im Verlauf weitere Aspekte erfragte, waren die Studierenden gefordert, die Erwartungen aus dem Interaktionsverlauf abzuleiten. So verfolgten sie die Interaktionen zwischen dem Dozenten und den anderen Studierenden, erspürten die Regeln und richteten sich danach aus. Während bei Leon, dem ersten Kandidaten, die Vorstellung noch recht stockend ablief, waren die Präsentationen der weiteren Studierenden zunehmend flüssiger und auch mit Angaben zu Motiven versehen, die auf das eigene Interesse verwiesen. [38]

Entgegen dem angekündigten Zweck dieser Vorstellungsrunde, nämlich sich untereinander kennenzulernen ("damit wir wissen mit wem wir es zu tun haben" K1: 6:03), wandten sich die Studierenden in ihrer Selbst-Präsentation ausschließlich dem Dozenten zu. Eine Selbst-Präsentation anhand eigens gewählter Kriterien wie auch Nachfragen vonseiten der anderen Studierenden blieben aus – die *Interaktion war nicht nur inhaltlich vorstrukturiert*²², sondern

22 Der Dozent regelte in der Eröffnungssequenz auch Ablauf und Zeitstruktur des Kurses. Er legte fest, wann es eine Pause geben und was bis dahin geschehen sollte. Die Studierenden waren KomplizInnen dieser Ordnung, wenn sie beispielsweise nachfragten, was sie im weiteren Verlauf machen dürften ("Darf man auch so Luftsachen entwerfen?", K1: 22:50). Auf legitime Weise artikulierten sie so ihre Wünsche und (re-) produzierten gleichzeitig ihre Position im generationalen Gefüge.

auch zentriert.²³ Nur vereinzelt fielen unaufgefordert Kommentare von studentischer Seite, die allerdings auch zumeist an den Dozenten gerichtet waren, so etwa von Leon in folgender Situation: Als eine der Studentinnen sich nicht mehr an den Namen ihrer Schule erinnerte, kommentierte zunächst der Dozent und danach auch Leon:

Maria: Ähh .. Ich bin Maria, ich bin acht Jahre alt, ähhh .. ich weiß nicht mehr auf welche Schule ich gehe

Dozent: Haste vergessen?

Maria: Ja

Dozent: Uuui, Hauptsache du gehst überhaupt zur Schule.

Maria: Ja.

Leon: Schlecht (K1: 08:20-08:33). [39]

Belächelnd suchte Leon bei seinem Kommentar "schlecht" Blickkontakt zum Dozenten – er übernahm eine Art "Hilfslehrer"-Rolle gegenüber der Studentin, die die Vorgaben des Dozenten nicht erfüllen konnte. [40]

Wie schon bei der Anwesenheitskontrolle, so wurde auch bei der Vorstellungsrunde die *Reihenfolge der Vorstellung* vom Dozenten vorgegeben. Er holte die Studierenden der Reihe nach auf die "Bühne", indem er (mit Blick auf seine Liste) den Namen der jeweils nächsten Person nannte, unterstützt zumeist durch eine Geste mit der Hand in Richtung des betreffenden Studierenden. Den Beitrag des Studierenden schloss er ab – durch ein "schön", "Danke [Name des Studierenden]" oder "ok" – und nahm die nächste Person dran. Während der Vorstellungsrunde hob ein Student außer der Reihe seinen Arm. An diesem Beispiel explizierte der Dozent eine Regel, die das Kursgeschehen strukturieren sollte:

Dozent: Also wenn ihr .. ihr wisst, wir sind hier nicht in der Schule, ne also wenn ihr was sagen wollt ne dann müsst ihr .. aber ihr sollt aber nicht alle dann so durcheinander quasseln oder so ne und am besten auch zuhören wenn ich euch was erzähle aber ihr könnt einfach was sagen ne ihr müsst euch da nicht melden oder so ne. Das ist ja der Unterschied. Wir sind ja hier an der Uni sozusagen ne und nicht an der Schule. Da ist man ja schon ein bisschen eigenverantwortlicher ne. Da kann ja jeder auch so ein bisschen für sich selber immer sehen ob man was dazu sagen möchte oder nicht ne. Also Ricardo vielen Dank. Dann komme ich zum Faruk (K1: 10:51-11:24). [41]

Der Dozent nahm hier eine Abgrenzung zur Institution Schule vor. Zum einen müssten die (Schul-) Kinder, als Studierende, nicht aufzeigen, um etwas beizutragen. Zum anderen seien sie hier ("ein bisschen") eigenverantwortlicher und könnten selbst entscheiden, ob sie etwas sagen möchten oder nicht.

23 Laut GOFFMAN sind Teilnehmende einer sozialen Veranstaltung "verpflichtet, wenigstens ein gewisses minimales Kernengagement zu entwickeln, um den Anschein der Gleichgültigkeit zu vermeiden" (2009 [1963], S.67). Vor allem für die Mittelschicht gelte dies. In Anbetracht der hiesigen Analyse muss festgehalten werden, dass dies auch für Kinder in diesem generationalen Ordnungsgefüge gilt, vor allem für diejenigen in unmittelbarer räumlicher Nähe zum Dozenten. Gegenüber den Peers mussten sie keine Aufmerksamkeit demonstrieren.

Einschränkend verlangte er, dass sie zuhören, wenn er etwas sagt, und dass sie nicht durcheinander sprechen. Indem er dies als "quasseln" bezeichnete, wurden ihre Wortbeiträge als kindliche, zumindest minderwertige Äußerungen markiert, wurde das drohende "Durcheinander" vom geordneten Redebeitrag eines Einzelnen (Erwachsenen) abgegrenzt. [42]

Die *explizierte Regel*, dass die Studierenden selbst entscheiden könnten, ob sie etwas beitragen, stellte der Dozent kurz darauf infrage, indem er Faruk, den nächsten Studenten in der vorgesehenen Reihenfolge, aufrief, obwohl dieser keinen Hinweis darauf gegeben hatte, etwas sagen zu wollen. Das "Gesprächsreservat" der Studierenden, also das "Recht eines Individuums, ein gewisses Maß an Kontrolle darüber auszuüben, wer es wann zu einem Gespräch auffordern kann" (GOFFMAN 2009 [1963], S.69), wurde eingeschränkt.²⁴ Niemand unter den Studierenden verstand die explizierte Regel wörtlich und entzog sich beispielsweise der Vorstellungsrunde oder stellte eigenständig Nachfragen. Vielmehr lösten sie die Schwierigkeit, den richtigen Zeitpunkt für ihren Redebeitrag abzusichern, indem sie sich, entgegen der explizierten Regel, weiterhin durch Aufzeigen bemerkbar machten und warteten, bis sie angesprochen wurden. Das Meldeverhalten wurde vom Dozenten unterstützt. [43]

Abgeschlossen wurde die Vorstellungsrunde durch den Dozenten. Zu Beginn hatte er sich bereits mit Vor- und Nachnamen vorgestellt, den Studierenden angeboten, ihn beim Vornamen anzusprechen und auf seinen Beruf verwiesen. Nun ging er nochmals genauer auf sein institutionalisiertes Kulturkapital ein: er nannte seinen Studienort (die Universität "für die Großen" in Abgrenzung zur Kinder- und Jugend-Universität), benannte seine Studienabschlüsse und Titel. Ebenfalls berichtete er von seiner aktuellen Arbeit, in deren Rahmen er sich auch beruflich mit dem Kursthema befasst und aus der sich die Idee für diesen Kurs ableitete. Seine gesamte Vorstellung war statusbezogen und definierte ihn als *Experten*. Mit der Eröffnung, in der er von "unserer Arbeit" (K1: 00:04) gesprochen hatte, stellte er den Kurs ebenfalls in einen professionellen Rahmen, in dem er, der ausgewiesene Experte, zum gemeinsamen Arbeiten anleite. [44]

Der Fall "Urzeit":

Die Eröffnung im Urzeit-Kurs wurde ebenfalls über die Dozentin eingeleitet. Dabei stand sie an der Außenkante des "Dozententischs". Auch hier waren die Anwesenden nahe genug, um sich gegenseitig wahrzunehmen (GOFFMAN 2009 [1963], S.33), allerdings erforderte ihre Position, dass sich einige Studierende umdrehen mussten, um sie zu sehen. Einige verzichteten darauf und schauten in die Studierendenrunde. Die Dozentin eröffnete:

Dozentin: So viele Jungs. Zwei Mädchen, der Rest ist alles Jungs. *Toll!* Zwei, vier, sechs, acht, zehn – zwölf Jungs haben wir, super. Äh, zwölf, zwölf Kinder. Na, guten

²⁴ Leons leichtes Unbehagen, auf die "Bühne" geholt zu werden, drückte sich in seinem zögerlichen und knappen Antwortverhalten wie auch in seiner Körperhaltung aus. Während seiner Antwort verdeckte er teilweise sein Gesicht.

Morgen. Ich bin die Michaela, ihr dürft mich auch Michaela nennen. Eure Namen kenne ich noch nicht (K2: 01:12-01:31). [45]

Auch der Hinweis auf das Geschlechterverhältnis unterstützte, dass sich die Studierenden in der Runde umsahen, sie sich also untereinander Aufmerksamkeit schenkten. Kurz stellte sich die Dozentin mit ihrem Vornamen vor und wies die Studierenden darauf hin, dass sie sie so auch nennen durften. Sie machte indes keine weiteren Angaben zu sich als Person. Nach einer kurzen Unterbrechung aufgrund von NachzüglerInnen nahm sie den Faden wieder auf:

Dozentin: So, also jetzt fangen wir aber endlich mal an. [...] *Und* jetzt brauch ich eure Namen. Sacht ihr mir mal rund um eure Namen? (K2: 02:56-03:10) [46]

Bei den Worten "jetzt brauch ich eure Namen" schnellten schon die ersten Hände in die Höhe. Ungeachtet dessen ging die Dozentin entsprechend der Sitzordnung vor. Sie wählte den ersten Studierenden aus, indem sie mit der Hand auf ihn zeigte und ihren Körper in seine Richtung wendete. Dieser nannte kurz seinen Vor- oder Rufnamen (auf den Nachnamen verzichteten alle). Die Dozentin wiederholte diesen und setzte die Reihe in gleicher Weise fort. Den SprecherInnenwechsel kontrolliert sie, indem sie sich nach der Wiederholung des genannten Namens zur nächsten Person wendete, dem Kind entgegenkam und ein kurzes "Und Du?" an dieses richtete, dabei zumeist auf die angesprochene Person zeigend. Da sie dabei der Sitzanordnung folgte, erkannten die Kinder schnell, dass sie sich nicht zu melden brauchten. Die Hände gingen, sobald die Logik der Dozentin verstanden war, herunter, die *Kontrolle der Dozentin über das Rederecht* wurde akzeptiert. Die Kinder warteten den Impuls der Dozentin ab, um sich, entsprechend ihrer Aufforderung, namentlich vorzustellen. Während der Namensrunde ging die Dozentin im Rücken einer Reihe von Studierenden entlang, sodass diese sie nur durch eine Körperumdrehung sehen konnten. Entsprechend wendeten einige ihren Blick auf die Person, die gerade sprach.²⁵ [47]

Nach Abschluss dieser Runde verwies die Dozentin auf die "tollen" Namensbuttons zum Anstecken, die sie für alle Studierenden hatte, um sich die Namen besser merken zu können. Mit deren Austeilen konnte sie gleichzeitig die Anwesenheit überprüfen. Sie hielt exemplarisch einen der Buttons, die in der Mitte des Studierentischs lagen, hoch. Ein Student in ihrer Nähe intervenierte und griff in Richtung des hochgehaltenen Buttons, auf dem sein Name stand. Hatten die Buttons zuvor unberührt vor ihnen gelegen, so erhob er nun, nachdem diese als "ihre" Buttons deklariert worden waren, Anspruch und forderte seinen ein.²⁶ Die Dozentin gab ihm diesen und teilte zwei weitere an Studierende aus. Die umsitzenden Studierenden griffen selbständig nach ihren Buttons, andere

²⁵ Auch in diesem Kurs wurde deutlich, dass der Dozentin die Kontrolle über den Ablauf des Kurses oblag und zugestanden wurde. So fragte ein Student nach, ob er seinen "Dinosaurierzahn" und "Ammonit" mitbringen dürfe (K2: 13:48-13:58). Mit dieser Frage stützte er die generationale Ordnung, brachte seine eigenen Wünsche auf legitime Weise ein und konnte sich gleichzeitig als "Urzeit"-Experte positionieren – dies wurde von der Dozentin als angemessener Beitrag bewertet.

²⁶ Lediglich ein Student hatte die Buttons im Vorfeld kurz inspiziert, allerdings in dem Moment, als die Dozentin den Raum kurz verlassen hatte.

lehnten sich über den Tisch oder kletterten über Stühle, um eigens nach "ihrem" Button zu suchen. Ein Student merkte an, dass kein Button seinen Namen trug, woraufhin sich die Dozentin ihm sofort zuwendete und die TeilnehmerInnenliste prüfte. Während ihre Aufmerksamkeit von der Gruppe abgezogen war, begannen die anderen Studierenden eigene kleine Gesprächsinseln zu eröffnen und beschäftigten sich mit dem Anstecken der Buttons. Die zentrierte Situation wurde in eine multizentrierte umstrukturiert (GOFFMAN 2009 [1963], S.173). [48]

Zusammenfassung: Das gemeinsame Bemühen um einen geordneten Auftakt

In beiden Kursen eröffneten der Dozent bzw. die Dozentin als VertreterIn der KIJU. Eine Zentrierung der Aufmerksamkeit auf eine Person erfolgte. In beiden Fällen wurde der Ablauf der Vorstellungsrunde – im Sinne der Erteilung des Rederechts sowie der Vorgabe der Inhalte der Vorstellung – von DozentInnenseite strukturiert und von den Studierenden gestützt. [49]

Am Beispiel der Vorstellungsrunde wurde deutlich, wie Ordnung gemeinsam hergestellt wurde. Im Urzeit-Kurs lernten die Studierenden schnell, dass sie der Aufforderung der Dozentin, ihr mit der Angabe ihrer Namen zu helfen, nicht über Melden nachkommen, sondern sich an die vorgegebene Reihenfolge der Vorstellung halten sollten. Die Studierenden im Häuserbau-Kurs entwickelten ein Gespür dafür, wie ihre Vorstellung aussehen sollte, welche Antwort als angemessen galt. Alle orientierten sich daran in ihrer Präsentation (oder korrigierten andere, die diese Vorgaben nicht erfüllten). Im Anschluss an die Arbeiten von CICOUREL et al. (1974) bezeichnet BÜHLER-NIEDERBERGER ein solches regelsensitives Verhalten als "Ermittlung der Regeln", wonach Kinder "sowohl die Reaktion der Erwachsenen auf ihr eigenes Verhalten, wie auch die auf das Verhalten der anderen Kinder" (2011, S.204) berücksichtigen und entsprechend ihr Handeln modifizieren. [50]

Orientierungsrahmen in diesem für sie unbekanntem Kontext war die Schule, an deren Regeln die Studierenden und die Dozierenden ihr Handeln versuchsweise ausrichteten. Auch wenn sich die KIJU in Abgrenzung zur Schule entwirft, ist die *Hegemonie des Schulkonzepts* spürbar: Die Studierenden meldeten sich, blieben am Platz, bedienten die Vorgaben der Dozierenden, baten um Erlaubnis, wenn sie eigene Vorschläge für die Kursinhalte einbringen wollten, erwarteten von den Dozierenden die Kontrolle des Rederechts und konzentrierten sich auf ihn bzw. sie – zumindest, solange sie sich in ihrer Rede an alle richteten. [51]

Während dies im Häuserbau-Kurs mit einer durchgängig *zentrierten Interaktion*, in der die Körper und Blicke fast ausschließlich auf den Dozenten gerichtet waren, der für alle gut sichtbar am "Dozentenplatz" saß, einherging, wurde diese Zentrierung im Urzeit-Kurs immer wieder partiell aufgebrochen, zum einen infolge der beweglicheren und weniger zentrierten Position der Dozentin im Raum, zum anderen infolge ihrer Freigabe von Dingen. Auch hier wurde deutlich, dass den Studierenden die implizite Regel, dass normalerweise alle an ihrem Platz verweilen, Redebeiträge über Melden oder nach Adressierung vonseiten der DozentInnen eingeworfen werden dürfen, bekannt war. Regelwissen aus dem

schulischen Kontext wurde angewandt und infolge der Beobachtung des Interaktionsgeschehens modifiziert. [52]

Auch wenn die Eröffnungssequenz zeigte, wie generationale Ordnung hergestellt wurde, wie grundlegend die ordnungsstiftenden Beiträge der Kinder waren, so zeigte sich auch, dass diese in den Kursen ein Stück weit anders ausgestaltet wurde, Studierende und DozentIn in unterschiedlicher Weise aufeinander bezogen waren. Im Häuserbau-Kurs wurden Positionen in dem generationalen Gefüge über die *institutionelle Verortung* bestimmt: Der Dozent stellte sich als *Experte* vor, indem er vor allem auf sein institutionalisiertes Kapital (aus der Universität für die Großen) verwies,²⁷ während er die Studierenden als *Schul- und Familienkinder* ansprach und verortete. Im Urzeit-Kurs hingegen war eine solche institutionelle Verortung nicht relevant, die Studierenden nannten den Namen, bei dem sie genannt werden wollten; die Dozentin stellte sich lediglich mit ihrem Vornamen vor – weitere Informationen über die Personen wurden hier nicht expliziert oder eingeholt. [53]

5.3 Die Nutzung von Dingen und Räumen

Bereits in der Vorstellungsrunde wurden die Relevanz von Dingen und die Nutzung von Räumen als Aspekt generationalen Ordners angesprochen – beides wird im Folgenden systematischer betrachtet.²⁸ [54]

Der Fall "Häuserbau":

In der Eröffnungssequenz lagen auf dem identifizierten Dozentenplatz diverse Dinge, die von den Studierenden weitestgehend ignoriert wurden. Eigens mitgebrachte Dinge – Flaschen, Essen, Spielzeug – wurden nicht auf dem Platz abgelegt. Lediglich ein Student stellte seine Trinkflasche auf den Tisch. Zwanzig Minuten nach der Eröffnung wurde er von dem Dozenten aufgefordert, diese vom Tisch zu nehmen. An diesem Beispiel formulierte der Dozent eine allgemeine Regel:

Dozent: Ich würde euch jetzt bitten [Hinwendung zu Jakob] du hast ein kleines Fläschchen auf dem Tisch das bitte vielleicht runter zu stellen dass dich das nicht nen bisschen ablenkt. Du kannst es auch untern Tisch legen oder da unten runter stellen aber du darfst halt gleich in der Pause ne Kleinigkeit futtern (K1: 23:45-23:58). [55]

Das "kleine Fläschchen" stand schon seit geraumer Zeit auf dem Tisch vor dem Studierenden, ohne dass er diesem Aufmerksamkeit geschenkt hätte. Zu Beginn hatte er die Flasche gelegentlich mit den Händen umfasst, ohne seinen Blick darauf zu richten. Die letzten sieben Minuten stand sie vor ihm, ohne dass er sie auch nur berührte oder anschaute. [56]

Die Kontrolle über Dinge zielt darauf, die Aufmerksamkeit auf das offizielle, dominante Engagement zu lenken. Das, was als dominante Tätigkeit gilt, sollte

²⁷ Damit unterscheidet er sich von LehrerInnen, die sich nicht als ExpertInnen für ein Thema ausweisen, da deren Position bereits legitimiert ist.

²⁸ Zur Unterscheidung der Begriffe Dinge, Artefakte und Objekte vgl. RÖHL (2013, S.3ff.).

zumindest dem Anschein nach anerkannt werden (GOFFMAN 2009 [1963], S.61). Gegenstände wie die Flasche werden als potenzielle Ordnungsgefährdung wahrgenommen; dem Dozenten oblag die Kontrolle darüber. [57]

An einer anderen Stelle des Tischblocks lag ein Schlüsselbund mit langem Band. Hiervor hatten zwei Studentinnen Platz genommen. Auffallend war, dass die beiden während der ersten 25 Minuten nicht wie viele andere ihre Arme oder den Kopf auf dem Tisch legten, mehr noch, sie hatten ihren Stuhl ein Stück vom Tisch abgerückt. Sie räumten den Schlüssel nicht aus dem Weg, berührten ihn nicht einmal. Nach fast einer halben Stunde nahm der Dozent ihn weg – es war seiner. [58]

Die Tische waren für die Studierenden "Boxen" im Sinne von GOFFMAN, also der "deutlich begrenzte Raum, auf den Individuen temporären Anspruch erheben können" (1982 [1971], S.59), eine "externe, deutlich sichtbare, verteidigungsfähige Begrenzung eines räumlichen Anspruchs" (S.61). Der Schlüssel, die "persönliche Habe" des Dozenten, markierte allerdings den territorialen Anspruch eines Dritten, der von den Studentinnen akzeptiert wurde. Ihr Raum war deutlich eingeschränkt. Sobald der Schlüssel entfernt war, nahmen sie den Tisch als ihren Raum ein. [59]

Im Verlauf der Vorstellungsrunde und des inhaltlichem Einstiegs blieben die Studierenden wie auch der Dozent an ihren Plätzen sitzen. Ausnahme war die Szene, in der der Dozent in den Raum der Studierenden trat, um seinen Schlüssel aus dem studentischen Raum zu holen. Kleinere Übertritte der Studierenden in den Dozentenraum werden vonseiten des Dozenten sanktioniert. So griff ein Student, dessen Tisch direkt an den Dozententisch anschloss, während der Eröffnungsrede des Dozenten zum Kabel des Beamers, der auf dem Dozententisch stand. Der Dozent klopfte dem Studenten leicht auf den Unterarm, hob das Kabel demonstrativ hoch, um es geräuschvoll wieder auf dem Tisch abzulegen. Seine Rede unterbrach er kurz für den Kommentar "das fasziniert dich aber, ne?" (K1: 22:20) Reglementiert wurde somit ein (vermeintliches) Nebenengagement des Studenten, aber auch eine Raumverletzung. Durch die Intervention des Dozenten wurde die Ordnung wiederhergestellt, die offizielle Bestimmung der dominanten Engagements wie auch die Zweiteilung des Raums durchgesetzt – und von den Studierenden akzeptiert. [60]

Der Fall "Urzeit":

Vor der offiziellen Eröffnung des Kurses lagen, wie zuvor erwähnt, bereits einige Dinge auf den "Studierenden-Tischen", die von der Institution bereitgestellt worden waren. Obwohl die Studierenden nur den Arm ausstrecken mussten, um die Kisten zu sich zu ziehen, die in der Mitte des Tisches platziert waren, blieben diese unberührt. Anders als beispielsweise auf einem Spielplatz, wo Kinder Dinge ausprobieren, Geräte unaufgefordert nutzen, schenken sie hier den Dingen nur einen kurzen Blick. Implizit geteilt scheint die Annahme, dass diese (wie in der Schule) der Kontrolle der Dozentinnen oblagen. In der Eingangsphase des Kurses, vor der offiziellen Eröffnung, überschritt nur ein Student diese Regel, indem er das Aufnahmegerät, welches neben den Kisten lag, halb zu sich zog, es

kurz in der Hand drehte und (sich) fragte: "Was soll das sein?" Er schaute sich um und schob das Gerät schnell zurück (K2: 0:50). Wenig später registrierte er, dass der Blick seines Sitznachbarn ebenfalls auf das Gerät fiel; er sah diesen an und zog das Gerät unter dessen Blicken wiederholt heran. Kurz schaute er darauf und schob es, mit Blick in die Kamera (eine weitere erwachsene Ko-Präsenz), schnell wieder an seinen Platz und wendete sich ab. In dieser Sequenz, in den zögerlichen Aneignungen des Gerätes, in seinem Blick, der die Reaktionen anderer auf sein Handeln einzufangen suchte, sowie dem in die Kamera, zeigte sich sein handlungsleitendes Wissen, wonach dieses Gerät, obwohl es vor ihm lag, nicht von ihm in Besitz genommen werden durfte. Das zeigte sich auch in einer Sequenz zwei Minuten später: Die Dozentin wurde in ihrer Eröffnung der Veranstaltung von einem Vater unterbrochen und in ein Gespräch verwickelt. Beide verließen kurz den Raum. In dieser Zeit wendete sich ein anderer Student dem Gerät zu, ein weiterer schloss sich an und kündigte lachend an, dass er "irgendwo draufdrücken" würde. Bei diesem angekündigten Regelbruch schaute er ebenfalls kurz zur Kamera. Der Junge, der sich als erster dem Gerät zugewandt hatte, spornte ihn an: "Mach doch mal, das traust du dich nicht" (K2: 02:25). Mehrere der Studierenden, die in unmittelbarer Nähe rund um das Gerät saßen, berührten es nun kurz. Schließlich hockten sechs Studierende aufgerichtet auf ihren Stühlen und lehnten sich so vor, dass ihre Köpfe in der Mitte, über dem Gerät, beinahe zusammentrafen. Aus der Kameraperspektive ist nicht mehr zu sehen, was im Inneren des Kreises geschah (s. Abb. 3). Sie schirmten mit ihren Körpern die Außenblicke von dem Geschehen auf dem Tisch ab. Man hörte den ersten Studenten, der gerade noch den Kommilitonen angespornt hatte: "Ey, was machst du da?" (K2: 02:48) Ein Gemurmel folgte, zwei streckten unschuldig ihre Arme in die Höhe. Zeitgleich betrat die Dozentin wieder den Raum und begann schließlich ihre Eröffnung. Unmittelbar setzten sich die Studierenden wieder, wendeten sich ihr zu und verblieben nunmehr an ihrem Platz.



Abbildung 3: Das Aufnahmegerät im Kurs "Urzeit" [61]

Der Raum der Studierenden war während des inhaltlichen Einstiegs deutlich eingeschränkt. Weil die Dozentin dabei schräg auf der Kante des Dozententischs saß und sprach, hockten sich einige Studierende auf ihren Stuhl, um freien Blick auf sie zu erlangen, andere lehnten sich weit über den Tisch, um ihre Sicht zu verbessern. Wieder andere wendeten sich ihren NachbarInnen zu. Alle verblieben jedoch auf ihrem Platz. Allerdings war hier die zentrierte Interaktion abermals unterbrochen bzw. es wurde von den Studierenden eine größere

Beweglichkeit verlangt. Gesprächsinseln bildeten sich unter den Studierenden kaum bzw. sehr verhalten. [62]

Zusammenfassung: Die Ordnung der Dinge

Der Umgang mit den Dingen, die bereits vor und während der Eröffnung bereitlagen, zeigt, dass die Kinder ein Wissen darüber hatten, was ihnen erlaubt war, welche Dinge für sie zur freien Verfügung standen (etwa die Stühle, die man ungefragt besetzen durfte) und welche nicht (das Aufnahmegerät). Auch hier war die schulische Ordnung als gemeinsamer Erfahrungsraum Referenz ihres Handelns – und nicht der Spielplatz oder die Familie. Gerade die widerständigen Praktiken in Abwesenheit der Dozentin zeugten von dem geteilten Wissen. Der gemeinsame Bruch der Ordnung, wie wir ihn im Urzeit-Kurs gesehen haben, formierte die Kinder erstmals zu einer Gruppe, bündelte ihre Aufmerksamkeit auf das Aufnahmegerät (der Erwachsenen), auf die Anderen und deren angekündigte Regelbrüche. Gleichzeitig spornten sie sich an und maßregelten sich gegenseitig, die kontrollierenden Blicke zur Kamera zeigten, dass sie wussten, dass sie beobachtet wurden.²⁹ Erst ihre gemeinsame Körperhaltung schirmte ihr Tun von den (potenziellen) Blicken der Erwachsenen ab. Nach dem Auflösen dieser Mauer beteuerten alle ihre Unschuld – diese Aktion ist nicht zu verstehen ohne Berücksichtigung der generationalen Verortung der Studierenden, ihr Wissen über ihre Position in dieser. [63]

Der Dozent hatte die Befugnis, Regeln aufzustellen, deren Einhaltung zu überwachen, aber auch, sich selbst von den Regeln auszunehmen. Er durfte den Beamer bedienen oder die Räume durchschreiten, zum einen körperlich, um etwa seinen Schlüssel aus der Zone der Studentinnen zu holen, zum anderen aber auch im übertragenen Sinne, um die Studierenden auf die "Bühne" zu holen und somit in ihren Bereich einzugreifen. [64]

Die Analyse des Umgangs mit den Dingen wie auch der Nutzung bzw. Herstellung des zweigeteilten Raums gibt Hinweise auf die generationale Ordnung. Während der Dozent im Häuserbau-Kurs die Kontrolle über die Dinge für sich in Anspruch nahm, gab die Dozentin im Urzeit-Kurs ausgewählte Dinge – die ebenfalls anerkanntermaßen ihrer Kontrolle oblagen – in die Hände der Studierenden. Als Folge davon waren die Interaktionen im ersten Kurs deutlich zentrierter, während im zweiten Kurs die Studierenden stärker aufgefordert waren, selbst etwas mit den Dingen zu tun und Nebenengagements – bis zu einem gewissen Grad – legitim waren. [65]

²⁹ Zum Problem bzw. Potenzial der Invasivität der Aufzeichnungstechnik in der Sozialforschung vgl. FANKHAUSER (2013).

5.4 Form der Frage und Rückmeldung

Abschließend werden wir uns nun mit der Art der Fragen und der Inhalte, wie sie beim ersten inhaltlichen Einstieg zu unterscheiden waren, befassen. Hierin wurden unterschiedliche Weisen generationalen Ordners erkennbar, unterschiedliche Leistungen und Haltungen von den Studierenden verlangt. [66]

Der Fall "Häuserbau":

Der inhaltliche Einstieg erfolgte im Häuserbau-Kurs über eine Beamer-Präsentation, die der Dozent vorbereitet hatte.

Dozent: Ich zeig Euch ein paar Bilder. Ihr seht hier, ich habe ein bisschen was vorbereitet (K1: 24:08-24:11). [67]

Die Projektion des Beamers richtete die Körper der Anwesenden nach vorne, zur Projektionsfläche, aus (s. Abb. 4). Begleitend zu den Bildern adressierte der Dozent, der sich wieder zu den Studierenden drehte, an diese *Wissensfragen*, mit denen er die Aufmerksamkeit stimulierte und ein Gespräch anregte (KALTHOFF 2011, S.117). Die Körper und Blicke der Kinder blieben dabei weiterhin nach vorne gerichtet:

Dozent: Wer von euch weiß denn welche Art von Gebäuden es zum Beispiel gibt?

[Justus lehnt sich über den Tisch vor und meldet sich]

Dozent: Was wäre denn eine Variante zum Beispiel? [Weist mit der Hand auf Justus] Ähhh Justus.

Justus: Hochhaus?

Dozent: Hochhaus [lacht] genau! Ja? [Weist auf Lena, die zwischenzeitlich aufzeigt]

Lena: Normales Haus?

Dozent: Normales Haus. Also du meinst ein Wohnhaus ne? [Lena nickt zustimmend]

Lena: Ja.

Dozent: Genau. Einfamilienhaus sozusagen ne (K1: 24:39-24:57).



Abbildung 4: Beamer gestützte Zentrierung der Interaktion im Kurs "Häuserbau" [68]

Nach gleichem Muster folgten weitere Beiträge von Studierenden. Sie meldeten sich, wurden aufgerufen, nannten meist mit einem Wort eine Art von Gebäude, bekamen eine Rückmeldung in Form einer Bestätigung, oder der Dozent spezifizierte oder korrigierte die Aussage. Dabei intonierten die Studierenden ihre

Antworten zumeist als Frage, womit angezeigt wurde, dass sie eine Rückmeldung vonseiten des Dozenten erwarteten, bei der ihre Antwort als richtig oder falsch bewertet würde. Über die LehrerInnenfrage wird, so hat KALTHOFF (2011, S.116f.) für den schulischen Unterricht herausgearbeitet, auf "quasi-natürliche Weise" die privilegierte Position des Lehrers bzw. der Lehrerin hergestellt.

"Das heißt, dass – sozialtheoretisch gesprochen – reziproke Erwartungen den Schulunterricht bestimmen: Es wird erwartet, dass die Lehrperson Fragen stellt, dass Schüler antworten und die Lehrperson die Schülerantwort kommentiert, um konditionale Relevanzen zu schließen. Das Entscheidende ist, dass die Ausgangsfrage der Lehrperson ihr in systematischer Weise den Redezug nach der Antwort reserviert" (S.117). [69]

Unterstützt wird diese Frageform durch die als Frage angelegte Antwort der SchülerInnen, die die Kommentierung der LehrerInnen anschließbar macht. Erst durch die komplizInnenhafte Reaktion der SchülerInnen kann die LehrerInnenfrage ihre Wirkung entfalten. Die Übertragbarkeit des schulischen Modells auf unseren Fall zeigt, dass die Studierenden hier als (gute – schlechte) SchülerInnen angesprochen wurden. [70]

Der LehrerInnenkommentar, so KALTHOFF weiter, ist performativ, er "vermittelt den sprechenden Schülern eine Einschätzung ihrer Wissensdarstellung" (a.a.O.). Auch an einem außerschulischen Lernort, an dem keine Leistungsbewertung vorgesehen ist, ist dies der Fall. Das Frage-Antwort-Muster ähnelte im Häuserbau-Kurs einem Quiz, bei dem es mehrere bzw. nur eine richtige Lösung gibt, über die der Dozent verfügt. Dass es sich um die Abfrage eindeutigen Wissens handelt, indizierte auch der Kommentar eines Studenten, der zu einer Frage des Dozenten sagte: "oh wie einfaaach" (K1: 42:30). [71]

Die Beamer-Präsentation animierte die Studierenden aber auch dazu, unaufgefordert Nachfragen an den Experten zu den abgebildeten Gebäuden zu richten ("Hat das Glasding mehrere Etagen?", K1: 33:43). Indem der Dozent sich den Fragenden zuwendete und ihnen Antwort gab, erfuhren sie, dass solch inhaltliche Nachfragen erwünscht waren. Schließlich häuften sich während der weiteren Präsentation die Zwischenfragen der Studierenden, die sich an ihn wandten ("Ist das groß?", "Wo steht das? Wer hat das gebaut?" etc., K1: 32:06-32:10). Einige Fragen wurden als "gute Frage" bestätigt. Wiederholt zeigten sie sich beeindruckt von der Arbeit des Dozenten ("Uiii", K1: 33:45). [72]

Die asymmetrische Strukturierung des Kursgeschehens wurde durch die Nachfragen nicht aufgebrochen. Vielmehr wurde der Dozent zum Experten, an den sich die Fragen der *interessierten Lailnnen* wendeten. Wichen die Nachfragen aus Sicht des Dozenten zu sehr von der Präsentation ab ("Hast du auch beim [Name eines Abenteuermuseums] mitgearbeitet?", K1: 34:30), beantwortete er diese nur kurz und ging in seiner Präsentation weiter ("Ne das hab ich nicht. So ich zeig euch mal das nächste Ding", K1: 34:30). Die generationale Ordnung, hier gestützt durch eine ExpertInnen-Lailnnen-Konstellation, blieb so bestehen. Erkennbar waren jedoch auch Formen der

Opposition aufseiten der Studierenden, die hier vor allem auf die Regelebene zielten. In der folgenden Sequenz fingen die Studierenden an, über ein Bauobjekt zu phantasieren und sich vorzustellen, was bei einem Gebäude aus aufblasbarem Material alles passieren könnte.

Patrick: [Ruft rein] Wenn man davon zerquetscht wird?

Dozent: Ne, das ist ja ganz leicht

Leon: Das ist nur Luft [...]

Milan: Was ist denn, wenn ein Fußball richtig doll dagegen knallt

Dozent: Joa nix, was soll denn dann sein?

Patrick: [Ruft rein] Dann schleudert es den Fußball wieder zurück (K1: 56:56-57:30). [73]

An dieser Stelle schließt eine circa 30-sekündige Sequenz an, in der die Studierenden ihre Vorstellungen veranschaulichten, wild gestikulierten und sich zum Teil von ihren Plätzen erhoben. Dabei verzichteten sie auf das Melden, redeten durcheinander und lachten laut (s. Abb. 5).

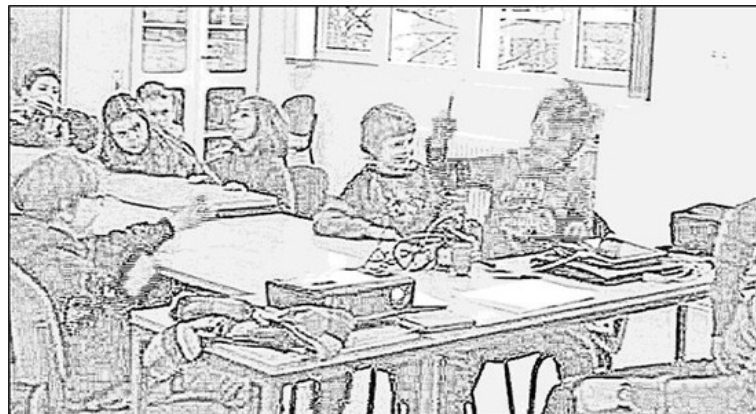


Abbildung 5: Auflösen der zentrierten Interaktion im Kurs "Häuserbau" [74]

Gemeinsam verließen die Studierenden das Frage-Antwort-Muster und lösten somit das stark zentrierte Kursgespräch. Ihr prüfender Blick zum Dozenten verriet, dass sie sich ihrer Regelbrüche bewusst waren und austesteten, ob ihr Verhalten sanktioniert werden würde. Der Dozent schaute sich das Geschehen eine Weile an und adressierte die Studierenden dann als "Kinder":

Dozent: Also ich merk schon das macht euch, das ist auch für Kinder gedacht gewesen dieses Ding und die hatten dann auch so ähnlichen Spaß wie ihr (K1:58:00). [75]

Kurz darauf läutete er eine Pause ein. [76]

Der Fall "Urzeit":

Die Dozentin im Urzeit-Kurs teilte zu Beginn des inhaltlichen Einstiegs Kopien eines Bildes von Dinosauriern an jeden Studierenden aus. Während dieses Vorgangs bildeten sich kleine Inseln der Aufmerksamkeit, in denen die Studierenden untereinander über das Bild diskutierten – bis die Dozentin sich wieder an die Gruppe richtete. Alle wendeten sich ihr zu:

Dozentin: Habt ihr sowas [ein echtes Dinosaurierskelett] schon mal gesehen? Sind die häufig? Findet man die oft?

Kurs: Nein!

Benjamin: Ganz, ganz, *ganz* selten.

Dozentin: Ganz selten. Genau. Es gibt Skelette, die findet man ein Mal. Aber jetzt haben wir ein Problem. Auf der ganzen Welt gibts ganz viele Länder. Und auf der ganzen Welt gibts ganz viele Museen. Auf der ganzen Welt gibts ganz viele Menschen, die genau dieses eine Skelett gerne sehen möchten. Die können glaub ich nicht alle in ein Museum kommen, das ist glaube ich ein bisschen viel. Also, was machen wir denn dann? Hmm [zu Noel]

Noel: Wir bauen noch mehr von den Museum.

Dozentin: Aber wir haben doch nur ein Skelett. Da nützt es doch nichts wenn ich ganz viele Museen hab.

Benjamin: Wir bauen das Skelett einfach nach! Einfach nachbauen (K1: 03:24-04:07).³⁰ [77]

Zwei typische Frageformen werden hier erkennbar: Die erste erinnert an ein Kasperletheater, welche die Studierenden als Gruppe dazu animiert, die allen bekannte Antwort – die durch die Intonation ihrer Frage und ihre Mimik angedeutet wurde – gemeinsam zu rufen. Die zweite umriss ein gemeinsames Problem ("jetzt haben wir ein Problem") und stimmte den Kurs auf die Suche nach möglichen Lösungen ein ("was machen wir denn dann?"). Benjamin griff den Impuls der Dozentin auf und schlug vor, dass "wir" das Skelett nachbauen. Weitere Vorschläge der Studierenden folgten. So wurde den Studierenden die "ExpertInnenbühne" übergeben, wobei die Dozentin wie eine Reiseleiterin die Expedition anleitete. Mittels Intonation, Geräuschen und Gestik sowie unter Hinzunahme von Dingen baute sie einen Spannungsbogen auf, involvierte die Studierenden in die Geschichte und gab ihnen Gegenstände in die Hand. Erwartet war ein *Involvement* der Studierenden – und diese präsentierten, im Sinne der KomplizInnenschaft, ihre Einzigartigkeit, ihre Ideen, ihren ForscherInnengeist. Originelle Ideen und Thesen wurden positiv verstärkt. Wissen wurde nicht abgefragt, mehr noch, es galt, Wissen zu hinterfragen.

Dozentin: [...] wir können nicht sehen, haben die wirklich so ausgesehen? [Hält das Bild hoch] Waren die vielleicht gar nicht grün? Waren die vielleicht rot? Oder gelb? Oder blau

³⁰ Die Zeitangabe an dieser Stelle bezieht sich auf die zweite Videodatei aus dem Urzeit-Kurs. Ihr geht eine erste Datei mit insgesamt 20:24 Minuten Laufzeit voraus.

Clara: Oder rosa!

Dozentin: Das können wir auch nicht sehen.

Lucio: Oder schwarz.

Noel: Die waren braun!

Dozentin: Ja. Es ist ne Vermutung, dass sie so ausgesehen haben um sich ein bisschen zu tarnen, damit die großen Raubsaurier sie nicht fressen. Aber wissen tun wir das nicht. Es soll wohl auch welche gegeben haben, die ganz bunt gewesen sind

Noel: Ja, und welche die braun sind.

Dozentin: [Bejaht] hmm.

Alessio: Wirklich? [Zu Noel gewandt]

Noel: Hmh [bejaht] (K2: 14:55-15:22). [78]

Es herrschte ein eher wissenschaftlicher Stil vor, bei dem gemeinsam auch konträre Thesen diskutiert wurden. Gefordert war hier eine *ForscherInnenhaltung*, die Studierende und Dozentin gleichermaßen einnahmen. Sobald die Studierenden erfahren hatten, dass Wissen unklar ist, brachten sie ihre eigenen Überzeugungen auch unaufgefordert ein – auch gemeinsam, gegen die Meinung der Dozentin:

Dozentin: Wie auch immer. Ob das jetzt so ein großer Meteoriteneinschlag war oder ein Vulkanausbruch,

Lucio: Ja, es war ein Meteoriteneinschlag.

Dozentin: der die Sonne verdunkelt hat. So genau weiß man das nicht, aber

Alessio: Das war ein Meteorit, der auf die Erde eingeschlagen ist.

Dozentin: Möglich.

Kurs: Ja.

Dozentin: Das wissen wir so genau nicht, weil wir ja zu der Zeit nicht gelebt haben.

Gott sei Dank, ne?

Clara: Ja, sonst wären wir schon längst tot.

Benjamin: Sonst hätte uns so ein ähm T-Rex gegessen (K2: 08:47-09:04). [79]

Die Kontroverse wird dadurch eingeholt, dass die Dozentin geteilte Überzeugungen anspricht – dass es gut ist, in einer Zeit ohne Dinosaurier zu leben, darin waren sich alle einig. [80]

Auch hier zeigen sich Oppositionen, aber anders als im Häuserbau-Kurs weniger auf der Regelebene denn auf der inhaltlichen Ebene. So gibt es wiederholt Passagen, in denen die Studierenden eine Gegenthese zur Dozentin vertraten, wie das Beispiel zum Meteoriteneinschlag zeigt, aber auch in der Sequenz mit Noel, der auf seiner Überzeugung beharrte, dass es braune Dinosaurier gegeben habe. Dies führte dazu, dass die Peers untereinander einige Thesen diskutierten, sich zumindest, wie hier Alessio, auch bei den Peers rückversicherten. Auch Zweifel an dem Material der Dozentin – der Echtheit der Fotos – wurden formuliert ("Aber woher kommt dann das Foto", K2: 09:17). Hier wie dort blieben die oppositionellen Beiträge eng auf der Inhaltsebene. [81]

Zusammenfassung: Interessierte LailInnen vs. einzigartige ForscherInnen

Die Dozierenden waren diejenigen, die über Fragen an die Studierenden ein Gespräch zu aktivieren versuchten. Unterschiedliches wurde dabei von den Studierenden verlangt: Während im Häuserbau-Kurs Quiz- und Wissensfragen im Vordergrund standen, bei denen die Studierenden die richtigen Antworten suchten und der Dozent über das abgefragte Wissen verfügte, involvierte die Dozentin ihre Studierenden im Urzeit-Kurs in eine Geschichte, die nicht immer auf sicherem Wissen fußte. Verlangt waren im ersten Kurs interessierte LailInnen, die Antworten vorschlugen bzw. inhaltliche Nachfragen an den Experten richteten. Eine zentrierte Interaktion wurde beim ersten inhaltlichen Einstieg, unterstützt durch die Beamer-Präsentation, weitgehend durchgehalten. Verlangt war im zweiten Kurs hingegen ein hohes Maß an Selbst-Involvement. Angesprochen wurden einzigartige ForscherInnen, welche sich gemeinsam mit der Dozentin auf die Reise begaben. Wissen war hier kaum sicher, entsprechend kontrovers fielen teilweise die Beiträge aus. Auch die Dozentin konnte entsprechend infrage gestellt werden. Oppositionen fanden sich hier vor allem auf inhaltlicher Ebene, indem auf der eigenen Position insistiert wurde. Im Häuserbau-Kurs erfolgten widerständige Praktiken hingegen eher auf der Regelebene, indem sie sich mit phantastischen Überlegungen und Darstellungen gegenseitig anstachelten und die ExpertInnen-LailInnen-Frageebene verließen. [82]

6. Fazit

Auf Basis videografischen Materials zum Interaktionsgeschehen in zwei ausgewählten Kursen der Kinder- und Jugenduniversität haben wir aufzuzeigen versucht, wie generationale Ordnung in einen außerschulischen Kontext hergestellt und ausgestaltet wird. Die asymmetrische Ordnung wurde unter Nutzung der Potenziale videografischer Methoden vor allem anhand folgender Beobachtdimensionen herausgearbeitet: Zweiteilung und Aneignung des Raums, die Kontrolle über Dinge, die Vergabe des Rederechts und die Strukturierung der inhaltlichen Beiträge wie auch des Kursverlaufs durch die Dozierenden und die Zentrierung auf diese sowie die Präsentation von Aufmerksamkeit vonseiten der Studierenden. Sich in eine asymmetrische Ordnung einzufügen, wurde jedoch, so zeigt die Analyse, nicht einfach von den Kindern verlangt, vielmehr forderten sie die ungleichen Positionen selbst ein. Es handelt sich um eine *gemeinsame Herstellung generationaler Ordnung*. Sensitiv erspürten die Kinder die Erwartungen der Dozierenden, beobachteten die anderen, tasteten sich vor, versuchten in ihren Beiträgen und dem Feedback der anderen zu erkennen, wie der Kurs ablaufen sollte. [83]

In beiden Kursen wird die *Schule als Referenzrahmen* erkennbar. Die generationale Ordnung gewinnt die Form einer schulischen Ordnung, nicht weil die DozentInnen dies vorgaben, sondern weil in dieser neuen und unbekanntem Situation vonseiten der Kinder und der Dozierenden nach einem Regelwerk gesucht wurde. Deutlich wird, wie sehr die Kinder selbst "Schule" herstellen und nun paradoxerweise auch in einem außerschulischen Kontext ein *doing pupil* erkennen lassen. Damit zeigt die Analyse zum einen die KomplizInnenschaft der

Kinder, zum anderen auch die Dominanz der schulischen Ordnung und des SchülerInnenstatus für die Kindheit. Die Analyse des weiteren Kursverlaufs wird zeigen, inwieweit Regeln neu ausgehandelt und modifiziert wurden. [84]

Die Mikroanalyse zeigt ferner eine *Varianz generationaler Ordnungen*: In dem ersten Kurs wurde das generationale Arrangement über eine institutionelle Verortung hergestellt, die Studierenden wurden als *Schul- und Familienkinder* adressiert. Der Dozent stellte sich hingegen als *Experte* vor und wurde als solcher im Laufe des Kurses auch von den Studierenden angesprochen, Fragen wurden an ihn adressiert. *Interessierte Lailinnen* waren verlangt und wurden hervorgebracht. [85]

Im zweiten Kurs wurden die Studierenden hingegen als Forschende angesprochen, von denen ein hohes Maß an *Involvement* verlangt wurde. Auch dieser Kurs ist also nicht frei von Regeln, vielmehr wird auch hier deutlich, wie die Studierenden diese erspürten, ausprobierten und sich schließlich als engagierte ForscherInnen mit eigenen, originellen Thesen präsentierten. *Einzigartige ForscherInnen* wurden angesprochen und verlangt. [86]

Entsprechend unterscheiden sich die Kurse auch auf der *Sachebene*: Während im Häuser-Kurs sicheres Wissen als Grundlage galt, war Wissen im Urzeit-Kurs stets unsicher und tentativ zu erarbeiten. Während der erste Kurs eher einem Quiz glich, in dem der Experte Fragen vorgab und Antworten auf ihre Richtigkeit bewertete, aber zunehmend auch eigenständige Nachfragen evozierte, folgte der zweite Kurs eher der Logik einer gemeinsamen Expedition in ein unbekanntes Gebiet, bei dem die Erwachsene als Reiseleiterin fungierte. [87]

Die Gegenüberstellung darf nicht zu dem Schluss verleiten, einen "kindgemäßerem" Kontext bestimmen zu können. Ziel der Analyse ist hingegen, eine Varianz generationaler Ordnungen aufzuzeigen, hier in Bezug auf die Adressierung der Studierenden, die Zentrierung und den Umgang mit Wissen. Deutlich wird, dass in beiden Kursen nur wenige Personen die Teilnahme verweigerten. Dabei waren die Beiträge im Häuser-Kurs breiter verteilt, es nahmen fast alle Personen am Kurs teil und präsentierten sich zunehmend als "interessiert Fragende" auf Augenhöhe. So fragte ein Student den Dozenten zu einem Haus, das dieser gebaut hatte, in fast schon kollegialem Ton: "und wie ist's geworden?" (K1: 22:27) Der Urzeit-Kurs hingegen war dynamischer, weniger zentriert, das Selbst-Involvement war sichtbarer und hörbarer und häufiger kamen die "lautesten" Beiträge auf die Bühne. [88]

Abschließend wollen wir die Ergebnisse an das Modell der "Sozialisation als generationales Ordnen" rückbinden und über die drei Modell-Annahmen in einen größeren Zusammenhang stellen:

1. Generationale Ordnung ist ein *Kernelement gesellschaftlicher Ordnung*: Wird die *KIJU gesamtgesellschaftlich kontextualisiert*, so wird deutlich, dass sie mit der Adressierung des "wissbegierigen Kindes", mit dem "interessierten" und "forschenden" Studierenden den Selbstidealen unserer Gesellschaft entspricht,

in der Individualität, Selbstengagement und Selbstmanagement ermöglicht und gefordert werden (vgl. BÜHLER-NIEDERBERGER 2011, S.218f.).

2. *AkteurInnenschaft der Kinder als kompetente Gefügigkeit*: Die Mikroanalyse hat aufgezeigt, dass Kinder sich nicht nur einer Ordnung unterstellen, sondern diese – in diesem Fall im Rahmen eines neuen Settings – als "KomplizInnen" mit herstellen. Inwiefern dies in den Kursen geschehen ist, haben wir anhand verschiedener Dimensionen aufzuzeigen versucht, die ein *doing pupil* erkennen lassen. Deutlich wird also die Wirkmacht der Regeln aus dem schulischen Kontext, die als Orientierungsrahmen – für Studierende wie DozentInnen – für das gemeinsame Handeln fungieren. Widerständige Praktiken haben wir – spezifisch je nach Ordnung – ansatzweise aufgezeigt. Diesen wird, wie auch den "VerweigererInnen", im Gesamtprojekt weiter nachgegangen.
3. *Kinder als soziale AlleskönnerInnen*: Mit der Fokussierung auf das Interaktionsgeschehen in der KIJU konnten wir im Rahmen der hier vorgestellten Ergebnisse die AlleskönnerInnenschaft nicht systematisch vergleichend in verschiedenen Sozialisationsarrangements untersuchen – dies wird Aufgabe im Gesamtprojekt sein. Allerdings: Zum einen ist mit der Fokussierung auf die Eröffnungssequenz der untersuchten Kurse ein Setting gewählt, in dem sich die Studierenden erstmals in dieser Zusammensetzung begegneten, für einige war dies sogar der erste Besuch der KIJU. Wie sich die AkteurInnen auf diese neue Situation einstellten, die Regeln erspürten und sich in diesem Setting einfanden, kann als Hinweis auf ihre "AlleskönnerInnenschaft" gelesen werden. Zum anderen zeigt sich, dass die beiden untersuchten Kurse unterschiedliche Formen generationaler Ordnung aufweisen, an denen Kinder hier wie dort kompetent mitarbeiteten – auch dies ist ein Hinweis auf die AlleskönnerInnenschaft. [89]

Literatur

- Bauer, Ullrich (2012). *Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung*. Wiesbaden: VS.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2005). *12. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf [Zugriff: 11.8.2014].
- Bourdieu, Pierre (1976 [1970]). Das Haus oder die verkehrte Welt. In Pierre Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis auf Grundlage der kabyliischen Gesellschaft* (S.48-65). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997). Eine sanfte Gewalt. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Irene Dölling und Margarete Steinrück. In Irene Dölling & Beate Kraus (Hrsg.), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis* (S.218-230). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011). *Lebensphase Kindheit*. Weinheim: Juventa.
- Bühler-Niederberger, Doris & König, Alexandra (2011). Childhood as a resource of the self-project. *Childhood*, 18, 180-195.
- Bühler-Niederberger, Doris & Türkyilmaz, Aytüre (2014). Sozialisation als generationales Ordnen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34, 339-354.
- Cicourel, Aaron V.; Jennings, Kenneth; Jennings, Sybillyn; Leiter, Kenneth; MacKay, Robert; Mehan, Hugh & Roth, David (Hrsg.) (1974). *Language use and school performance*. New York: Academic Press.

- Dinkelaker, Jörg (2010). Simultane Sequentialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen in Lehr-Lernveranstaltungen und zu ihrer Analyse. In Michael Corsten, Melanie Krug & Christine Moritz (Hrsg.), *Videographie praktizieren* (S.91-117). Wiesbaden: VS.
- Dinkelaker, Jörg & Herrle, Matthias (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Ecarius, Jutta; Köbel, Nils & Wahl, Katrin (2011). *Familie, Erziehung und Sozialisation*. Wiesbaden: VS.
- Eisenstadt, Samuel N. (1966 [1956]). *Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur*. München: Juventa.
- Fankhauser, Regula (2013). Videobasierte Unterrichtsbeobachtung: die Quadratur des Zirkels?. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(1), Art. 24, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301241> [Zugriff: 26.1.2015].
- Foucault, Michel (1977). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fuchs-Heinritz, Werner & König, Alexandra (2014). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung* (3. Aufl.). Konstanz und München: UVK
- Goffman, Erving (1982 [1971]). *Das Individuum im öffentlichen Austausch*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (2009 [1963]). *Interaktion im öffentlichen Raum*. Frankfurt/M.: Campus.
- Heinzel, Friederike (2011). Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als Grundschulpädagogisches Prinzip? In Friederike Heinzel (Hg), *Generationendifferenz in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* (S.40-69). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Herrle, Matthias (2013). Mikroethnographische Interaktionsforschung. In Barbara Friebertshäuser & Sabrina Seichter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Praxisorientierte Einführung* (S.119-152). Weinheim: Beltz Juventa.
- Jackson, Philip W. (1975). Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht* (S.19-34) Weinheim: Beltz.
- Jäger, Marianna; Biffi, Cornelia & Halfhide, Therese (2006). Grundstufe als Zusammenführung zweier Kulturen. Teil 1. Eine Ethnographie des Kindergartens. *Schlussbericht. Pädagogische Hochschule Zürich*.
- Jünger, Rahel (2008). *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS.
- Kalthoff, Herbert (2011). Social Studies of Teaching and Education. Skizze einer sozio-materiellen Bildungsforschung. In Daniel Šuber, Sophia Prinz & Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens* (S.107-133). Konstanz: UVK.
- Kalthoff, Herbert (2013). *Die Objektivierung von Urteilen in der institutionellen Kategorisierung von Schülern*, <http://gepris.dfg.de/gepris/projekt/222346490> [Zugriff: 13.8.2014].
- Kalthoff, Herbert & Röhl, Tobias (2011). Interobjectivity and interactivity. Material objects and discourse in class. *Human Studies*, 34(4), 451-469.
- Kampshoff, Marita (2000). Doing gender und doing pupil – erste Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang. In Doris Lemmermöhle, Dorle Klika, Dietlind Fischer & Anne Schlüter (Hrsg.), *Lesarten des Geschlechts: Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung* (S.205-222) Opladen: Leske und Budrich.
- Keller, Reiner (2012). *Das interpretative Paradigma. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Knoblauch, Herbert (2004). Die Video-Interaktions-Analyse. *Sozialer Sinn*, 1, 123-138.
- Knoblauch, Herbert (2006). Transkription. In [Ralf Bohnsack](#), [Winfried Marotzki](#) & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (2. Aufl., S.159-160). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- [Knoblauch, Hubert](#) (2011). Die Video-Interaktions-Analyse. In Christina Meyn, Gerd Peter, Uwe Dechmann, Arno Georg & Olaf Katenkamp (Hrsg.), *Arbeitssituationsanalyse. Band 2: Praxisbeispiele und Methoden* (S.365-382). Wiesbaden: VS.
- Mehan, Hugh (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Menzel, Christin & Rademacher, Sandra (2012). Die "sanfte Tour". Analysen von Schülerelbsteinschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. *Sozialer Sinn*, 13, 79-99.
- Mohn, Bina Elisabeth (2010). Dichtes Zeigen beginnt beim Drehen. Durch Kameraführung und Videoschnitt ethnographische Blicke auf Unterrichtssituationen und Bildungsprozesse werfen. In Friederike Heinzl, Werner Thole, Peter Cloos & Stefan Königeter (Hrsg.), *Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S.153-170). Wiesbaden: VS.
- Nolda, Sigrid (2007). Videobasierte Kursforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 478-492.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Röhl, Tobias (2013). *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Schmidt, Robert (2012). *Soziologie der Praktiken. Empirische Analysen und konzeptionellen Studien*. Berlin: Suhrkamp.
- Schnettler, Bernt & Knoblauch, Hubert (2009). Videoanalyse. In Stefan Kühl, Petra Strodtholz & Andreas Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden* (S.272-297). Wiesbaden: VS.
- Schnettler, Bernt & Raab, Jürgen (2008). Interpretative visual analysis. Developments, state of the art and pending problems. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 31, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803314> [Zugriff: 26.1.2015].
- Solga, Heike & Dombrowski, Rosine (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf [Zugriff: 13.8.2014].
- Strauss, Anselm L. (2010 [1993]). *Continual permutations of action*. New York: Aldine de Gruyter.
- Tuma, René; Schnettler, Bernt & Knoblauch, Hubert (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner-Willi, Monika (2005). *Kinderrituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden. Springer.

Zu den Autorinnen

Alexandra KÖNIG (*1972), Dr. phil., ist Akademische Rätin für empirische Sozialforschung, mit dem Schwerpunkt Soziologie sozialer Ungleichheiten und Lebensphasen an der Universität Wuppertal. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Jugendsoziologie, Bildungssoziologie, Lebensstil- und Ungleichheitsforschung.

Kontakt:

Dr. Alexandra König
Soziologie der Familie, der Jugend und der Erziehung
Bergische Universität Wuppertal
Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal
Tel.: +49(0)202 439 2167
E-Mail: akoenig@uni-wuppertal.de
URL: <http://www.sozmethode.uni-wuppertal.de/index.php?id=1148>

Miriam BÖTTNER (*1983), MA Soziologie, Politikwissenschaften, Romanistik, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promovendin im BMBF-Projekt "Selbstorientierung und selbstständiges Lernen: eine Analyse von Sozialisations- und Lernumgebungen von Grundschulkindern" (GRÄSEL, BÜHLER-NIEDERBERGER & KÖNIG, 2011-2014) an der Universität Wuppertal. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Jugendsoziologie, Sozialisations- und Ungleichheitsforschung, Videografie.

Kontakt:

M.A. Miriam Böttner
Soziologie der Familie, der Jugend und der Erziehung
Bergische Universität Wuppertal
Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal
Tel.: +49(0)202 439 3290
E-Mail: boettner@uni-wuppertal.de
URL: <http://www.sozfam.uni-wuppertal.de/mitarbeiter/miriam-boettner.html>

Zitation

König, Alexandra & Böttner, Miriam (2015). *Doing pupil* nach Schulschluss – Videografie an einer Kinderuniversität [89 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(2), Art. 6,
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150263>.

Revised: 9/2015