

Zur Erkundung eines Meso-Ortes

Raucher*innenecken an Schulen

Sophia Hohmann^{1,*} & Till Neuhaus^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

* *Kontakt: Universität Bielefeld,*

Fakultät für Erziehungswissenschaft,

Schulpädagogik in komparatistischer Perspektive (AG 11),

Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

sophia.hohmann@uni-bielefeld.de; till.neuhaus@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Raum kann als Element sozialer Ordnung sowie als Instrument von Kontrolle und Macht betrachtet werden. An Schulen finden sich verschiedene Raumbezüge, die zumeist implizit bleiben. Überträgt man dies auf Raucher*innenecken des Schulpersonals, kann dieser Raum mit den daran anschließenden Praktiken als Meso-Ort verstanden werden. Meso-Orte sind Orte, die es eigentlich – bspw. aufgrund von gesetzlichen Vorgaben – nicht geben dürfte, die aber dennoch existieren. Auf Basis einer teilnehmenden Beobachtung werden exemplarisch verräumlichte Praktiken des Meso-Ortes Raucher*innenecke rekonstruiert. So werden sowohl Potenziale von Meso-Orten für die erziehungswissenschaftliche Forschung erarbeitet als auch Ausblicke für weitere Forschungsbedarfe erörtert.

Schlagwörter: Raucherecken; Rauchen; Verräumlichung; Raum; Praxissemester; Praxisforschung; Schulforschung



1 Einleitung

„Eine Funktion von Schule ist die Vermittlung von gesellschaftlich relevanten Werten und Normen an die nachwachsende Generation“ (Vogt & Neuhaus, 2021a, S. 113). Während Schule bei der Aushandlung sowie Umsetzung dieses Anspruches durchaus zum „ideologisch umkämpfte[n] Feld“ (Becker & von Treeck, 2019, S. 1) avancieren kann, besteht hinsichtlich Drogen- und Suchtprävention weitgehend gesellschaftlicher Konsens, dass ein überfachlicher bzw. fächerübergreifender Erziehungsauftrag von Schule darin bestehe, Schüler*innen zu befähigen, einen gesunden Lebensstil – zu lesen als: drogenfrei – zu entwickeln (vgl. Schmidt, 1987). Dieser Erziehungsauftrag ist rechtlich verbrieft, denn Schulen sind gesetzlich dazu verpflichtet, restriktive Rauchverbote auf dem Schulgelände durchzusetzen (vgl. LoQ – Tabakprävention NRW). Ebenso existieren „in allen Bundesländern [...] vielfältige Aktionen zur Suchtprävention im Allgemeinen und zur Raucherprävention im Besonderen“ (Gohlke, 2004, S. 913).

Während dieser normative Anspruch an Schule auf vielfältige Arten seinen Niederschlag findet, existieren gleichzeitig an den meisten Schulen Raucher*innenecken, die es Beschäftigten der Schule möglich machen, in Pausen oder Freistunden zu rauchen. Oftmals liegen diese Raucher*innenecken an den Grenzen des Schulgeländes bzw. knapp dahinter (vgl. Franzkowiak, 1986, S. 124), sodass der rechtlich formulierte Anspruch gewahrt ist. Allerdings versammeln sich in diesen Raucher*innenecken ausnahmslos Personen mit Schulbezug (Lehrer*innen und Beschäftigte der Schule) zu Zeiten, die durch die Taktung von Schule vorgegeben sind. Dies ist ein starker Indikator, dass dieser Raum bzw. diese Ecke zur Institution Schule hinzugezählt werden kann, auch wenn er örtlich wenige Meter außerhalb des Schulgeländes liegt (vgl. hierzu auch Löw, 2017, S. 236–237) und seitens der Verantwortlichen nicht als ein schulischer Ort betitelt werden würde. Dabei reiht sich der Lern- und Lebensraum Schule hinsichtlich seiner restriktiven Drogen- und Suchtpolitik in einen größeren Kontext ein, der als das „Paradox des Mehr-Genießens“ (Zizek, 2019, S. 135) betitelt werden könnte. Zizek argumentiert, dass „je mehr das Objekt [in diesem Fall Rauchen bzw. die Raucher*innenecke] verschleiert ist, desto intensiver verstört die minimale Spur seines Überrestes“, sodass nicht nur Büros, Diskotheken sowie weitere öffentliche Arrangements rauchfrei wurden, sondern auch in einem „einzigartigen Fall pädagogischer Zensur“ (Zizek, 2019, S. 136) Portraits bekannter Raucher*innen – exemplarisch seien Robert Johnson, Jackson Pollock und Helmut Schmidt genannt – auf Geldstücken oder Briefmarken so umgearbeitet wurden, dass sie rauchfrei erscheinen.

Es kann also argumentiert werden, dass Raucher*innenecken Orte sind, deren Existenz zwar nicht verleugnet werden kann, die allerdings aufgrund moralischer, normativer sowie rechtlicher Ansprüche nicht existieren dürfen; „[s]tattdessen operieren sie in einem leeren Raum, der immer noch im Reich des Gesetzes liegt“ (Zizek, 2019, S. 121). Orte, die nicht existieren dürfen, operieren daher in einer anderen Sphäre und sollten daher als Meso-Orte – oszillierend zwischen Existenz und Nicht-Existenz – gerahmt bzw. betitelt werden.¹ Phänomene dieses Typs können unter Rückbezug auf Meyer und Rowan (1977, S. 356) auch als entkoppelte Orte soziologisch bzw. neo-institutionalistisch gerahmt werden: Orte, die Funktionen erfüllen, die allerdings nicht öffentlich kommuniziert werden dürfen oder sollen. Ebenso drängt sich Goffmans Theatermetapher auf, in der Hinter- und Vorderbühnen des sozialen Lebens existieren, welche nach unterschiedlichen Regeln operieren (vgl. Goffman, 2005). Unabhängig von der theoretischen

¹ Analog dazu kann auf Agambes Konzept (2012/1995) des Homo Sacer Bezug genommen werden, sprich: einer Person, die ihr Lebensrecht verwirkt hat (rechtlich also bereits tot ist), aber biologisch noch existiert. Die Person befindet sich „zwischen den zwei Toden“ (Zizek, 2019, S. 120), also wortwörtlich ein lebender Toter.

Ver- bzw. Einordnung solcher Phänomene bleibt festzuhalten, dass die sozialwissenschaftliche sowie psychologische Forschung ein Bewusstsein für ebenjene Phänomene bzw. Orte entwickelt hat.

Sei es nun das o.g. Paradoxon des Mehr-Genießens oder seien es Schwierigkeiten bei der Erschließung von Meso-Orten – Raucher*innenecken sind seitens der (erziehungs-) wissenschaftlichen Forschung bislang weitestgehend unbeachtet geblieben, obwohl sie in beinahe jeder Schule vorzufinden sind. Raucher*innenecken werden in der einschlägigen Literatur vielfach vom Standpunkt der Suchtprävention thematisiert bzw. problematisiert. Im Rahmen dieser Studie wird primär die Auflösung dieser Arrangements diskutiert. Eine aktuellere raumtheoretische Erwähnung finden Raucher*innenecken bei Buchner (2017). Buchners Analyse widmet sich jedoch rauchenden Schüler*innen, die „sich über geschickte Platzierungen den Blicken des erwachsenen Aufsichtspersonals [entziehen]“ (Buchner, 2017, o.S.). In Abgrenzung zu der genannten Publikation steht in dieser Studie die Raucher*innenecke des Schulpersonals im Fokus.

Dabei kann argumentiert werden, dass bislang ungeordnete, verdeckte, latente bzw. nicht-kartographierte Arrangements enormes epistemisches Potenzial aufweisen (vgl. Campbell, 2008/1949; Eliade, 2016/1998; Freud, 2016/1914; Peterson, 1999); daher sind diese von besonderem Interesse für Wissenschaft und Forschung. Dementsprechend möchte diese Studie eine Art akademische Erstbegehung des Meso-Ortes leisten, den Raucher*innenecken in Schulen darstellen. Dabei ist es nicht das Ziel dieses Beitrags, Raucher*innenecken vollständig zu kartographieren (vgl. Deleuze & Guattari, 1974) oder tiefgreifende Erkenntnisse bzgl. deren interner Ausgestaltung zu präsentieren, sondern – wie bei der Erschließung neuer Orte bzw. Wissensbestände üblich – Potenziale zukünftiger Forschung anzudeuten und zu skizzieren.

Um eine erste schemenhafte Karte des diskutierten Meso-Ortes zu erstellen, referenziert dieser Aufsatz auf eine Reihe theoretischer Vorannahmen (Kap. 2). Um die Raucher*innenecke in ihren Facetten und Schattierungen wahrnehmen zu können und damit beschreib- sowie erschließbar zu machen, werden raumsoziologische sowie praxistheoretische Modelle von Räumen und der Forschungsstand in diesem Bereich dargestellt (Kap. 2.1 und 2.2). Im Zentrum dieser Kapitel steht die Frage, was einen Raum als solchen kennzeichnet, prägt und ausmacht. Diesen theoretischen Ausführungen folgen Überlegungen hinsichtlich forschungsmethodischen Vorgehens, die einer wissenschaftlichen Erstbegehung zuträglich wären (Kap. 2.3). Anschließend werden anhand exemplarischer Befunde die Phänomene des Zugangs, der Mitgliedschaft sowie der Raumschaffung bzw. Raumsetzung der Raucher*innenecke diskutiert (Kap. 3.1 und 3.2). Die Grundlage dafür sind Daten, die im Rahmen des Praxissemesters mithilfe der teilnehmenden Beobachtung durch die Autorin erhoben worden sind und vor dem Hintergrund existierender Theorien interpretiert und reflektiert werden. Dieser Text endet mit einer Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse sowie einem Ausblick auf zukünftige Forschung zu Meso-Orten im Allgemeinen sowie Raucher*innenecken im Speziellen (Kap. 4).

2 Theoretische und forschungsmethod(olog)ische Überlegungen

2.1 Raumsoziologische Perspektiven auf Schule

Was ist Raum und warum ist er relevant für die erziehungswissenschaftliche Forschung? Willems und Eichholz fassen die Bedeutung der Kategorie Raum innerhalb des Lebens- und Lernraumes Schule wie folgt zusammen:

„Als eine materielle und kulturelle Tatsache verweist der Raum auf eine Vielfalt von Kontexten und Strukturen von Praxis: Er ist ein Indikator und Generator von Macht, Herrschaft, Sanktion, Gesundheit und Krankheit, Normalität und Abweichung, Exklusion und Inklusion, Wissen und Nicht-Wissen, Status, Autorität, Disziplin, Intimität, Furcht, Sicherheit (u.a.m.).“ (Willems & Eichholz, 2008, S. 866)

Anhand von Räumen können also existierende Strukturen erschlossen werden; gleichzeitig produzieren Räume aber ebenso Umstände – ein rekursives und interdependentes Verhältnis zwischen Raum und Struktur (vgl. ebenso Nohl, 2016, S. 393–394). Raum bzw. die Erschließung von Räumen sind zwar „selbstverständliche Bestandteile pädagogischen Tuns“ (Kessl, 2016, S. 6), haben jedoch bisher keinen systematischen Eingang in die erziehungswissenschaftliche Forschung gefunden, sodass auf sie oftmals in metaphorischer Manier Bezug genommen wird (vgl. Kessl, 2016, S. 6). Ebenso stellen räumliche Arrangements (Klassenraum, Schulgebäude o.ä.) globale Konstanten von Schule dar und werden daher von Tyack und Tobin (1994) zur „grammar of schooling“ gezählt. Während Raum omnipräsent zu sein scheint und eine Vielzahl von Prozessen anbahnt, aber auch widerspiegelt (vgl. Vogt & Neuhaus, 2021b, S. 160), konstatiert Kessl schließlich gleichzeitig eine Raumvergessenheit und -selbstverständlichkeit der erziehungswissenschaftlichen Forschung (vgl. 2016, S. 6). Kurzum: Räume sind omnipräsent und werden sozusagen in der Öffentlichkeit unsichtbar; in besonderem Maße sollte diese Beobachtung für Räume gelten, die eigentlich nicht existieren dürften.

Damit ist aber noch wenig darüber gesagt, wieso Raum als Analysekategorie relevant ist. Um diese Frage anteilig beantworten zu können, muss ein dezidiertes Raumverständnis entwickelt werden. In Abgrenzung zu Raumverständnissen, die Raum als ein physikalisches Behältnis verstehen, in dem Handlungen stattfinden, entwirft Löw ein relationales Raumverständnis. Demzufolge werden Räume erst durch Handlungen von Subjekten hervorgebracht (vgl. Löw, 2017, S. 271). Räume sind, so Löw, eine „relationale (An-)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (Löw, 2017, S. 271). Raum entsteht also durch Relationen von Körpern, Dingen und Orten. Handeln und kognitive Prozesse nehmen damit Einfluss auf die Gestalt von Räumen. Raum ist kein Fixpunkt, sondern etwas, das veränderbar ist und dem ein Konstruktionsakt zugrunde liegt – Räume existieren also nicht, sie werden aktiv konstruiert bzw. hervorgebracht (vgl. Lussault & Stock, 2010). Räume existieren dabei nicht losgelöst von anderen, sondern in Relation zu weiteren Räumen und ihren Praktiken (vgl. Löw, 2017, S. 158). Löw unterscheidet insbesondere zwei sich gegenseitig bedingende und im alltäglichen Handeln gleichzeitige Prozesse, die für den Herstellungsprozess von Räumen relevant sind: *Spacing* und *Syntheseleistung* (vgl. Löw, 2017, S. 158). *Spacing* bezeichnet „das Errichten, Bauen oder Positionieren“ (Löw, 2017, S. 158) und bezieht sowohl soziale Güter als auch Menschen ein (vgl. Löw, 2017, S. 158). Als Beispiele nennt Löw u.a. das Aufstellen von Waren im Supermarkt sowie das Sich-Positionieren gegenüber anderen Menschen (Löw, 2017, S. 158). Dahingegen fokussiert *Syntheseleistung* auf „Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse“, die „Güter und Menschen zu Räumen zusammenfaß[en]“ (Löw, 2017, S. 159). Den Prozess der *Syntheseleistung* als vom *Spacing* unabhängigen Prozess sieht Löw u.a. in der Architektur verwirklicht (vgl. Löw, 2017, S. 159).

Auch Löw beschäftigt sich in einer exemplarischen Analyse zur Anwendung der von ihr entwickelten relationalen Raumsoziologie mit einer Raucher*innenecke an einer Schule. Dabei handelt es sich aber, wie auch in der Studie von Buchner, um die Raucher*innenecke von Schüler*innen. Löw bezieht sich auf eine Studie zu Statuspassagen von Jungen aus der Arbeiter*innenklasse in Großbritannien (vgl. Löw, 2017, S. 237). Anhand der rauchenden Jungen, die dem Lehrpersonal gegenüber sichtbar in Erscheinung treten, verdeutlicht Löw, dass die Grenze des Schulgeländes von den Jungen nicht akzeptiert wird (vgl. Löw, 2017, S. 237). Die Jungen nutzen für das Rauchen Orte in unmittelbarer Nähe der Schulpforte und wechseln vor Schulbeginn, während der Schulpausen und nach Schulschluss zwischen diesen Orten hin und her (vgl. Löw, 2017, S. 237). Löw folgert daher:

„Der Straßenraum vor der Schule gehört sowohl in den alltäglichen Handlungen als auch in der Synthese nach der Schulzeit für die Lads [Selbstbezeichnung der Jungen der Gruppe] zum Schulraum. Er wird durch die ständige Bewegung zwischen Straße und Schulgebäude im Handeln hergestellt. [...] Die Lads konstituieren den Raum der Schule als relationale (An)Ordnung von Schulgebäude und Straße.“ (Löw, 2017, S. 237)

Für die analytische Annäherung an die Raucher*innenecke sind somit diejenigen alltäglichen Handlungen, Güter und Orte relevant, die in der Gleichzeitigkeit des *Spacing* und der *Syntheseleistung* dazu führen, dass die Raucher*innenecke als zur Schule zugehöriger Raum wahrgenommen wird. Die Praktiken der Raucher*innenecke müssten aufgrund der Relationalität des Raums Niederschlag in anderen schulischen Räumen, Arrangements und/oder personellen Settings finden. So kann vermutet werden, dass die von einer Teilnehmerin referenzierte Mitgliedschaft (s. Kap. 3.2) weitere schulische Prozesse beeinflusst. In Anlehnung an Parker (2015) könnte daher die Raucher*innenecke als Geheimbund (engl. „secret society“) verstanden werden, wobei informelle Arrangements dieser Art bestehende Institutionen (de-)stabilisieren können.

Räume zeichnen sich somit nicht nur durch eine bestimmte Materialität aus, sondern dadurch, dass soziale Prozesse den Raum gestalten und zu anderen Räumen in Relation setzen. Ebenso gilt es, diese Erkenntnisse hinsichtlich temporaler Dynamiken (vgl. Taleb, 2018, S. 224) weiterzudenken: Demnach verändern sich Räume über die Zeit und spiegeln dabei sowohl Veränderungen der Außenwelt wider als auch Beeinflussungen dieser. Eine umfassende Betrachtung von Räumen muss dementsprechend die Dimensionen des Physischen, Sozialen sowie Zeitlichen berücksichtigen.

2.2 Praxistheorien und Raum: Verräumlichung

Im vorangegangenen Kapitel ist bereits angeklungen, dass Räume nicht statisch sind, sondern hervorgebracht bzw. produziert werden müssen. Wie sich dieses Hervorbringen von Räumen konkret vollzieht, wurde nicht erläutert. Dieses Phänomen rückt durch eine praxeologischen Perspektive in den Fokus. Die leitende Frage verschiedener Praxistheorien ist, warum sich Praktiken etablieren konnten:

„Das Problem des Sozialen ist aus praxeologischer Perspektive das Problem, wie es dazu kommt, dass in der sozialen Welt ‚Raum und Zeit gebunden werden‘, d.h. wie eine zumindest relative Reproduzierbarkeit und Repetitivität von Handlungen über zeitliche Grenzen und über räumliche Grenzen hinweg möglich wird.“ (Reckwitz, 2003, S. 289)

Praktiken werden somit verstanden als „regelmäßig auftretend[e], jedoch nie völlig gleichbleibend[e]“ Handlungen (Kajetzke & Schroer, 2015, S. 10). Wesentlich für Praktiken ist, dass sie umstands- und ortsgebunden sind und selbstverständlich erscheinen (vgl. Kajetzke & Schroer, 2015, S. 10). Akteur*innen sind Praxistheorien zufolge zwar „Handelnde mit Entscheidungsspielräumen“ (Kajetzke & Schroer, 2015, S. 10), aber nicht ursächlich für die Konstitution von Praktiken (vgl. Kajetzke & Schroer, 2015, S. 10). Damit wird weder Akteur*innen noch Räumen eine entscheidende Rolle bei der

Entstehung von Praktiken zugerechnet. Räume werden als Bestandteile der Praktik aufgefasst, die „erst über das Zusammenwirken von Körpern, Materialitäten und Wissensbeständen entsteht“ (Kajetzke & Schroer, 2015, S. 11). Dementsprechend muss der Blick auf Räume prozesshaft sein, da sie mit weiteren Praktiken vernetzt sind (vgl. Kajetzke & Schroer, 2015, S. 11) und auch nur durch die Betrachtung dieser Verflechtung(en) verstanden werden können. Um diese Verschränkung von Praktiken und Räumlichkeit terminologisch deutlich zu machen, wird daher von „Verräumlichung“ gesprochen (Kajetzke & Schroer, 2015, S. 11).

Durch den praxeologischen Zugriff geraten Relationen in den Blick, die über die vorab skizzierte raumsoziologische Perspektive hinausgehen. So können neben Materialität und Machtverhältnissen (vgl. Kreichauf, 2017, S. 14) auch Ordnungsgefüge in ihrer räumlichen Dimension fokussiert werden (vgl. Kajetzke & Schroer, 2015, S. 18). Diese Prozesshaftigkeit lässt sich mit den Methoden der empirischen Sozialforschung nur bedingt einfangen (vgl. Kajetzke & Schroer, 2015, S. 18). Diese Herausforderung wird im Folgenden aufgegriffen, um davon ausgehend die angewandte Methodik zu skizzieren und zu reflektieren.

2.3 Zur Erkundung eines Meso-Raumes – Method(olog)ische Überlegungen

Wie lässt sich der komplexe Prozess der Verräumlichung methodisch einfangen? Kajetzke und Schroer machen in ihren Überlegungen deutlich, dass eine teilnehmende Beobachtung nur eine erste Annäherung an Verräumlichung ermöglicht (vgl. Kajetzke & Schroer, 2015, S. 18). Zukünftige Forschung zur Raucher*innenecke muss die oben ausgeführten Aspekte zu Raum sowie Verräumlichung mitdenken, aber auch methodologisch fortführen. Die dieser Studie zugrunde liegende teilnehmende Beobachtung wurde – im Rahmen des Praxissemesters² – verdeckt durchgeführt, wobei die Dokumentation in offener Weise (Notizapp eines Smartphones) stattfand. Durch die Nutzung des Smartphones als Dokumentationsinstrument konnte sichergestellt werden, dass die Anwesenden nicht in ihren Handlungen irritiert wurden, da die Nutzung von Mobiltelefonen eine durchaus übliche Praxis in (Schul-)Pausen darstellt. Es wurden keine vorstrukturierten Beobachtungsbögen verwendet, sondern Feldnotizen angefertigt. Der entscheidende Impuls für die Durchführung dieser Forschung war die Erkenntnis der Autorin – selbst Raucherin und damit „naturwüchsiges“ Mitglied der Raucher*innenecke –, dass vor allem die Konversationen außerhalb der normierten, überwachten sowie (schul-)öffentlichen Ordnung(en) jene waren, die sie als die interessantesten empfand.

Aus der Selbstverständlichkeit, die Pause dort zu verbringen, entwickelten sich eine Beobachtung der Interaktionen der Anwesenden und schließlich die Forschungs idee. Eine solche opportunistische Forschungslogik bezeichnet Knorr Cetina als „Gelegenheitsgenealogie“ (2002, S. 65):

„Der hier gemeinte Opportunismus kennzeichnet einen Prozeß und nicht Individuen. Er bezieht sich auf die Indexikalität von Forschungsprodukten im Sinne ihrer *Abhängigkeit von*

² Im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen verbringen Studierende ein Semester an einer Schule und erproben dort – angeleitet durch vorgelagerte, nachgelagerte sowie parallel zum Schulaufenthalt stattfindende Seminare – Facetten ihrer prospektiv auszuübenden Rolle. Neben praktischen Erfahrungen soll das Praxissemester primär dazu dienen, eine forschende Haltung bzgl. Schule zu entwickeln, die theoretisch über das Konzept des Forschenden Lernens rückgekoppelt ist. Studienrelevante Leistungen werden in dieser Praxisphase in Form von sogenannten Studienprojekten erbracht. Die vorliegende Studie basiert auf Daten, die für ein solches studentisches Forschungsprojekt erhoben worden sind. Die Studierenden müssen während des Praxissemesters zwei Forschungsprojekte durchführen und können wählen, ob sie dies in ihren Unterrichtsfächern und/oder den Bildungswissenschaften machen. Die Autorin bedankt sich bei Johannes Tschapka, der den Forschungsprozess während des Praxissemesters betreut hat.

Gelegenheiten im Gegensatz etwa zur Idee, daß die Forschungssituation für die Art der erhaltenen Resultate unwesentlich ist. Es ist die Genese der Forschungsergebnisse, die opportunistisch ist.“ (Knorr Cetina, 2002, S. 65; Hervorh. i.O.)

Die von Knorr Cetina illustrierte Abhängigkeit verdeutlicht, dass es keiner spezifischen wissenschaftlichen Rationalität bedarf, um zu forschen (vgl. Knorr Cetina, 2002, S. 64). Dies spiegelt sich in der Genese des Forschungsgegenstands wider. Die Pausen in der Raucher*innenecke wurden sukzessive zu einer teilnehmenden Beobachtung, deren Beobachtungsschwerpunkte sich im Anschluss an die Lektüre verschiedener sozialtheoretischer Grundlagen wandelten (vgl. hierzu auch Bohnsack, 2021, S. 28). Eine Reflexion dieser Entwicklung ist angesichts der doppelten Rolle der Forschenden geboten. Für ihre Kolleg*innen ist sie nicht als Forschende in Erscheinung getreten, sondern als rauchende Praxissemesterstudierende. Die von ihr durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen sind insofern auch stets als Selbstbeobachtung zu verstehen (vgl. Bohnsack, 2021, S. 133–137; Mayring, 2002, S. 80–83; Rosenthal, 2015, S. 17). Genauso ist die Autorin aber auch im Interpretationsprozess in die widersprüchlichen Rollenanforderungen der teilnehmenden Beobachtung als *Teilnehmende* und *Beobachtende* involviert (vgl. Bohnsack, 2021, S. 134).

In der Studie wird gefragt, wie die beforschte Raucher*innenecke als Einzelfall durch relevante Akteur*innen hergestellt wird und welche verräumlichten Praktiken dieser Herstellung zugrunde liegen. Rekonstruktive Verfahren interpretieren die soziale Wirklichkeit und fragen nach den Wirkungszusammenhängen verschiedener Phänomene (vgl. Bohnsack, 2021, S. 14; Rosenthal, 2015, S. 23). Dementsprechend sind individuelle Relevanzstrukturen der Akteur*innen für den Forschungsprozess von Bedeutung (vgl. Bohnsack, 2021, S. 28). Ebenso sind Rolle und Perspektiven der Forschenden relevant (vgl. Bohnsack, 2021, S. 29). Wesentlich dafür ist, dass die Rekonstruktion nicht von bereits gebildeten Hypothesen beeinflusst wird oder bestimmte Kategorien an die zu rekonstruierenden Aspekte angelegt werden (vgl. Rosenthal, 2015, S. 59):

„Das heißt, auch die Methode der teilnehmenden Beobachtung ist auf eine doppelstufige Interpretation angewiesen: auf die Interpretation der Äußerungen derjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, wie auch auf die Interpretation der (Protokoll-)Texte der Beobachter.“ (Bohnsack, 2021, S. 133)

3 Zur Erstbegehung eines Meso-Ortes – Interpretationen gemachter Beobachtungen

Praxistheorien erkunden Praktiken im Hinblick auf ihre Materialität, wozu sowohl Artefakte als auch Körper gezählt werden (vgl. Kajetzke & Schroer, 2015, S. 10). Daher gilt es zunächst die räumlichen Gegebenheiten der Raucher*innenecke zu beschreiben. Wesentlich ist dabei ein „vorsätzlich verfremdet-distanzierter Blick“ (Kajetzke & Schroer, 2015, S. 19): „Zimmer, Gebäude, Länder und Kontinente sollten nicht voreilig als Behälter aufgefasst werden, da sonst ihre Ränder zu schnell zu inkludierenden und exkludierenden Grenzziehungen werden“ (Kajetzke & Schroer, 2015, S. 19). Die Raucher*innenecke, in der die hier skizzierten Beobachtungen gemacht worden sind, befindet sich auf dem Lehrer*innenparkplatz am Ende eines durch Bepflanzung abgegrenzten Weges außerhalb des Schulgeländes. Sowohl der Weg zur Raucher*innenecke als auch die Raucher*innenecke selbst sind vom Schulhof aus nicht einsehbar. Auf der Grenze zum Parkplatz befindet sich ein feststehender Mülleimer mit integriertem Aschenbecher. Direkt neben der Raucher*innenecke befindet sich der erste Parkplatz einer Reihe von Parkplätzen, weshalb der Raum begrenzt ist. Inwiefern der Parkplatz für die Raucher*innenecke von Relevanz ist, illustriert die nachfolgende Interpretation.

3.1 Parken an der Raucher*innenecke – Raumproduktion

Der unmittelbar an die Raucher*innenecke grenzende Parkplatz ist für die erste hier gemachte Beobachtung zentral. W.³, den die Autorin in nahezu jeder großen Pause während des Praxissemesters in der Raucher*innenecke getroffen hat, biegt auf den Weg, der zur Raucher*innenecke führt, ein. S. ruft ihm zu: „Was ist denn mit Kollege R. los? Braucht der mal eine Ansage?“ W. lacht daraufhin laut und bestätigt die Aussage von S. Dieses Gespräch erschien anfangs ungeordnet und hochgradig (selbst-)referenziell; erst im Laufe der Pause wurde ersichtlich, worin das Problem lag. Die Aussage von S. bezog sich darauf, dass W. immer auf dem Parkplatz, der direkt an die Raucher*innenecke grenzt, parkt. An diesem Tag hatte jedoch R. auf dem Parkplatz geparkt. Diese Routine schien auch den anderen Anwesenden bekannt zu sein, da einige von ihnen im Verlauf der Pause darauf Bezug nahmen. Interessant an diesem Beispiel ist, dass Routinen so lange unsichtbar und unhinterfragt bleiben, bis eine Krise bzw. eine Abweichung von ebendieser erfolgt (vgl. Garfinkel, 1967; Luo, 2004; Peterson & Flanders, 2002).

In den darauffolgenden Pausen lag daher der Beobachtungsschwerpunkt der teilnehmenden Beobachtung auf dem angrenzenden Parkplatz. Es kam kein weiteres Mal vor, dass ein anderes Auto auf dem Parkplatz geparkt war. W. nutzte das Auto während der Pause auf vielfältige Arten und Weisen. Er lehnte sich an sein Auto an, nutzte die Antenne des Autos, um seine FFP2-Maske zu fixieren und stellte eine Kaffeetasse auf dem Dach seines Autos ab. Im Gespräch mit Lehrkräften über die Raucher*innenecke konnte in Erfahrung gebracht werden, dass eine Lehrkraft W. ein Schild schenkte, das vor dem Parkplatz angebracht war. Auf dem Schild befand sich nicht W.s Name, sondern ein Rufname, der für ihn innerhalb der Schulgemeinschaft gebräuchlich ist.⁴ Dieses Schild wurde vor einiger Zeit entwendet, deutet allerdings an, dass bestimmte Räume sowie die damit assoziierten Handlungen bzw. Praktiken Produkte hervorbringen (bspw. Rufnamen), die dann ebenso über die Grenzen ihres Ursprungsortes hinaus genutzt werden (können) – Räume, Akteur*innen, Praktiken sowie deren Produkte interagieren miteinander.

W. nimmt aufgrund seines Autos eine exponierte Stellung in der Raucher*innenecke ein. Er ist der Einzige, der die Möglichkeit hat, während der Pause Dinge in unmittelbarer Nähe zur Raucher*innenecke abzulegen. Zudem hat er die Möglichkeit, sich komfortabel an sein Auto anzulehnen, während die anderen Anwesenden im Kreis um den Mülleimer stehen. Das Auto von W. wird als Artefakt in die Raucher*innenecke eingebunden und erweitert sie einerseits, indem es W. die genannten Möglichkeiten gibt – das Auto wird also nicht mehr in seiner intentionalen Art und Weise gebraucht, behält allerdings den Status als Werkzeug (z.B. als Ablage) (vgl. Peterson & Flanders, 2002). Gleichzeitig verkleinert W.s Auto den Raum, da durch das Auto der Platz für die Anwesenden begrenzt wird. Dadurch wird eine gewisse Intimität geschaffen, indem eine visuelle Grenze zum großen Parkplatz geschaffen wird; es wird also ein größerer Raum (Parkplatz) in kleinere Arrangements zerteilt, wobei Artefakte (Auto, Mülleimer) eine zentrale Rolle bei dieser Art der Raumproduktion spielen (vgl. Eliade, 2016/1998, S. 43).

Das Auto von W. ist an den Praktiken der Raucher*innenecke beteiligt. Es wird von den Anwesenden zudem als fester Bestandteil der Raucher*innenecke gewertet, was im Obigen deutlich wurde. W.s Anspruch auf den Parkplatz wird über die Raucher*innenecke hinaus anerkannt – auch insofern, dass der durch Routinen geschaffene Anspruch inoffiziell von anderen Lehrer*innen (in Form von Schildern) verbalisiert und damit anerkannt wird; ein Anspruch wurde mithilfe des verbalisierten Wortes (des *logos*) mani-

³ Um die Identifikation der beteiligten Personen zu erleichtern, wurden die Namen der Personen pseudonymisiert. Um nicht zu verfremden, dass sich untereinander geduzt wurde, werden einzelne Buchstaben für die Pseudonymisierung genutzt.

⁴ Um die Anonymität von W. und den weiteren Beteiligten zu gewährleisten, wird der Begriff nicht genannt.

festiert (vgl. Neuhaus, 2021; Peterson, 1999). Inwiefern die Praktiken der Raucher*innenecke über die konkrete Situation des Rauchens in der Pause hinausweisen, ist Gegenstand der nachfolgenden Interpretation.

3.2 Mitgliedschaft, Zugang und Ordnung(en)

Abseits der teilnehmenden Beobachtung wurde das Forschungsprojekt um informell stattfindende Gespräche mit erfahrenen Lehrkräften angereichert, wobei der Fokus auf den Eigenheiten der Raucher*innenecke lag. Dies ist insofern legitim, als dass lange in Institutionen verhaftete Akteur*innen als Wissensspeicher ebendieser betrachtet werden können (vgl. Berger & Luckmann, 1980/1969; Gladwell, 2002) und Einzelaspekte ganzheitlicher hinsichtlich ihrer organisationalen Tragweite einordnen können (vgl. Sauer- mann, 1980). Als das Gespräch mit einer Lehrkraft auf die Raucher*innenecke referenzierte, sagte sie: „Ich liebe unsere Raucherecke! Ich bin nichtrauchendes Mitglied.“ Im Anschluss daran machte sie einige Anmerkungen bzgl. der Stimmung/Atmosphäre in der Raucher*innenecke, die sie als herzlich und intim beschrieb. Darüber hinaus berichtete sie von dem Schild, das in Kapitel 3.1 erwähnt wurde.

Überraschend ist, dass die Lehrkraft von *Mitgliedschaft* spricht. Aus der Perspektive soziologischer Theorien fungiert Mitgliedschaft als Prozess des Ein- bzw. des Ausschlusses, so bspw. in der Systemtheorie, in der „die kommunikative Berücksichtigung von Personen in Sozialsystemen als Mitgliedschaft nach dem Beispiel von ‚citizenship‘ oder von Organisationszugehörigkeit“ gedacht wird (Stichweh, 2009, S. 29). Diese Berücksichtigung in der hier konstruierten Gruppe ist an Bedingungen geknüpft; interessanterweise stellt Rauchen keine dieser inkludierenden Vorbedingungen dar, wie das obenstehende Zitat der Lehrkraft („Ich bin *nichtrauchendes* Mitglied“) suggeriert. Da die Lehrkraft einen akzeptierten Teil der Gruppe darstellt, kann davon ausgegangen werden, dass der Aushandlungsprozess der Mitgliedschaft nicht von der Tätigkeit des Rauchens beeinflusst wird. Ebenso spielen Anstellungsverhältnis oder Tätigkeit innerhalb der Schule keine Rolle für die Mitgliedschaft in der Raucher*innenecke, da sowohl Mitarbeiter*innen der Verwaltung als auch – externe bzw. zeitlich begrenzt anwesende – Praxissemesterstudierende Teil der Raucher*innenecke sein können. Es scheint sich daher so darzustellen, dass die Raucher*innenecke *ex negativo* definiert wird: Wer kein*e Schüler*in ist, kann potenziell Teil der Raucher*innenecke sein. Gleichzeitig reicht der Ausschluss der Schüler*innenschaft nicht, um die Mitgliedsstruktur der Raucher*innenecke einzufangen. Darüber hinaus muss das potenzielle Mitglied Teil der Schule bzw. Schulgemeinschaft sein. Mitgliedschaft in der Raucher*innenecke organisiert sich anhand exkludierender sowie inkludierender Mechanismen und bestätigt damit anteilig die These der Systemtheorie, denn „[a]us diesem Blickwinkel erweist sich der Ausschluss als notwendig für die Konstitution sozialer Ordnung“ (Demirovic, 2008, S. 401). Die Konstitution der Raucher*innenecke kann daher als Akt der exkludierenden Inklusion (vgl. Stichweh, 2009) gerahmt werden, in dem Inklusion lediglich möglich ist, „wenn die Möglichkeit der Exklusion besteht, denn erst durch die Existenz von bestimmten Gruppen oder Personen, die nicht zu einem System gehören, lassen sich Bedingungen für dessen Berechtigung und Dasein verdeutlichen“ (Grummt, 2019, S. 9–10). So kann vermutet werden, dass die Mitgliedschaft in der Raucher*innenecke eine freiwillige, für einige erstrebenswerte⁵ und mit anderen Mitgliedschaften kombinierbare Teilnahme ist, die ihren Wert anteilig aus den exkludierenden Momenten generiert.

Mitgliedschaften ermöglichen den uneingeschränkten Zugang zu verschiedenen Orten, Settings und Arrangements. Daher muss ein Projekt, das Mitgliedschaft thematisiert, auch Zugang mitdenken. Bzgl. der Raucher*innenecke lässt sich feststellen, dass alle Beschäftigten der Schule Zutritt zu diesem Arrangement haben. In den Pausen waren

⁵ Die im Gespräch befragte Lehrkraft nannte die Atmosphäre in der Raucher*innenecke „herzlich“, „angenehm“ und „freundlich“.

sowohl Lehrer*innen als auch Beschäftigte aus der Verwaltung anwesend. Schüler*innen sowie den Beschäftigten der Schule ist das Rauchen auf dem Schulgelände strikt untersagt. Für die Schüler*innen gibt es keine Möglichkeit, in der Nähe des Schulgeländes zu rauchen. Wie bereits angeklungen ist, ermöglichen die räumlichen Gegebenheiten der Raucher*innenecke, dass sie vom Schulhof aus nicht einsehbar ist. Um in die Raucher*innenecke zu gelangen, muss das Schulgelände verlassen werden, was Schüler*innen in Pausen und Freistunden erst mit Eintritt in die Oberstufe bzw. Sekundarstufe II gestattet ist. Während des Beobachtungszeitraumes ist es einmal vorgekommen, dass sich Schüler*innen der Sekundarstufe I in der Pause der Raucher*innenecke genähert haben, ohne dass sie dafür das Schulgelände verlassen haben. Der Weg, der zur Raucher*innenecke führt, gehört zum Schulgelände. Da der Weg ca. 25 Meter lang ist, einen scharfen Knick macht und vom Schulgelände auf einen Parkplatz führt, kann den Schüler*innen die Intention zugerechnet werden, eine Grenze überschreiten zu wollen.

Die Schüler*innen wurden, unmittelbar nachdem sie entdeckt wurden, weggeschickt und ermahnt. Sie haben sich daraufhin sofort von dem Weg entfernt. Die Regel, sich nicht der Raucher*innenecke nähern zu dürfen, muss den Schüler*innen also bekannt gewesen sein, denn

„[d]ie Zurechnung einer Handlung, eines Misserfolges oder eines Verstoßes durch einen Interpreten [setzt] einen sozialen Rahmen der Bezugnahme voraus [...], das heißt, die Zuschreibung hat sozial hingenommen, gegebenenfalls auch akzeptiert und interpersonal verifiziert zu sein“ (Preyer, 2018, S. 20)

Die Raucher*innenecke ist sowohl seitens der Lehrkräfte als auch der Schüler*innen eine akzeptierte, räumlich begrenzte und durch (potenziell exkludierende) Regeln strukturierte Einheit bzw. wird als solche behandelt.

Die hier beschriebenen Geschehnisse erlauben eine Interpretation, die darüber hinausgeht: Nicht nur ist die Raucher*innenecke eine akzeptierte Institution der Schule; die sie strukturierenden Regeln und Gesetze sind so weit habitualisiert (vgl. Verplanken & Aarts, 1999, S. 104) worden, dass diese – für Lehrer*innen wie auch für Schüler*innen – einen *common sense* (vgl. Geertz, 1975, S. 7) darstellen. Damit avanciert die Raucher*innenecke zu einer temporär akzeptierten und durch Örtlichkeiten begrenzten sozialen Ordnung. Dabei kann argumentiert werden, dass „[d]ie bewußte Setzung von Ordnungen der Versuch [ist], das Handeln einer Vielzahl individueller Akteure auf der Mikroebene so zu steuern, daß daraus ganz bestimmte Zustände auf der Makroebene folgen“ (Czada & Schimank, 2000, S. 25; Windhoff-Héritier & Czada, 1991, S. 9–10). Die Aushandlung von Mitgliedschaft (s. Kap. 3.2) sowie die Zutrittsregelungen zur Raucher*innenecke können damit als Versuch gedeutet werden, die Spannungen, die aus dem Aufeinandertreffen von informellen sowie formellen Regeln (vgl. Vogt & Neuhaus, 2021a) resultieren, die bzgl. des Rauchens in der Schule existieren, abzuschwächen. Auf der Mikroebene wird damit ein streng kontrollierter und in sich geschlossener (Meso-) Raum geschaffen, der eine Regelüberschreitung zulässt, allerdings nur in dem Maße, das diese nicht mit Schüler*innen gemeinsam begangen wird.⁶ Die physische Grenzüberschreitung der Schüler*innen gefährdete die informelle Legitimation dieses (Meso-) Raums und musste daher sanktioniert werden.

Insbesondere in Momenten der Grenzüberschreitung – bspw. durch physisches Übertreten von symbolischen Markierungen und damit dem Infragestellen der assoziierten Ordnung sowie ihrer Regeln (vgl. Hall, 2004, S. 119) – rücken die sonst unartikulierten

⁶ Dies ist insofern interessant, als dass Verstöße gegen andere Regeln (frühzeitiges Beenden von Unterricht o.ä.) ebenso rechtlich nicht gedeckt sind, diese Verstöße allerdings in Komplizenschaft mit Schüler*innen begangen werden können. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern Zutritt zur Raucher*innenecke mit Oberstufen- bzw. volljährigen Schüler*innen neu verhandelt wird. Es kann angenommen werden, dass diesbezügliche unterschiedliche lokale (informelle sowie formelle) Normen, Regeln und Praktiken entwickelt werden, die die lokalen Gegebenheiten und Bedürfnisse der Mitglieder einer Raucher*innenecke widerspiegeln.

und als *common sense* akzeptierten Regeln des Raumes bzw. der Ordnung in den Vordergrund. Der Raum und mit ihm die assoziierte Ordnung (sowie Privilegien) werden gegenüber Nicht-Zutrittsberechtigten verteidigt. Darüber hinaus wird eine konkrete Grenze gezogen, die als solche von allen Beteiligten akzeptiert wird, wobei dies den zaghaften Versuch der Überschreitung mitdenkt.⁷ Die Art der Grenzziehung sowie die Selektion der (Nicht-)Mitglieder kann dabei – bspw. in zukünftigen Forschungsprojekten – herangezogen werden, um Annahmen bzgl. der unterliegenden Vorstellungen von Kindheit, Jugend und Adoleszenz sicht- und erschließbar zu machen.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Im Zuge dieser Studie wurde eine erste schemenhafte Karte des Meso-Ortes Raucher*innenecke erstellt. Dafür wurden drei exemplarisch ausgewählte teilnehmende Beobachtungen vor dem Hintergrund raumtheoretischer und praxeologischer Perspektiven rekonstruiert. So konnte gezeigt werden, dass die Raucher*innenecke sich durch eine vielfältige Raumproduktion auszeichnet, die bestehende Artefakte zwecks Raumschaffung nutzt (z.B. Autos, Mülleimer), aber auch neue Artefakte hervorbringt (u.a. Rufnamen, Schilder). Wesentlich ist darüber hinaus eine informelle Mitgliedschaft, deren Produktion als exkludierende Inklusion beschrieben werden kann. Der Zugang zur Raucher*innenecke wird demgemäß über die Herstellung einer sozialen Ordnung geregelt, die zunächst formal an der Grenze Schüler*in/Schulpersonal verläuft. Diese Grenze wird, wenn sie von Schüler*innen infrage gestellt wird, sichtbar. Besonders überraschend ist, dass Rauchen keinen Inklusionsmechanismus (ebenso aber auch keinen Exklusionsmechanismus) der Raucher*innenecke darstellt. Dieser fehlende Mechanismus deutet anteilig an, dass die Raucher*innenecke in eine Vielzahl von Praktiken der Schule eingebettet ist – Praktiken, die über den konkreten Ort sowie dessen Selbstbeschreibung hinausgehen.

Hier liegt gleichzeitig die Schwäche der vorgestellten Studie und damit der Ausblick für weitere anschließende Forschungen: Die Praktiken der Raucher*innenecke sind nicht singulär, sondern – wenn die Prämissen der Praktiken der Verräumlichung ernst genommen werden – vernetzte Praktiken. Für die Erfassung dieser Praktiken sind komparative Interpretationen bspw. mit Blick auf Pausen im Lehrer*innenzimmer notwendig. Daran anschließend sollten auch Vergleiche unterschiedlicher Raucher*innenecken in den Blick genommen werden und im Zuge dieser Arbeiten exkludierende Inklusionsmechanismen fokussiert werden, die für Meso-Orte wie Raucher*innenecken von Interesse sind. Perspektivisch ist unter Rückbezug auf die Ergebnisse von Löws exemplarischer Analyse eine komparatistische Perspektive verschiedener Raucher*innenecken an Schulen denkbar. Darüber hinaus müssen in diesem Kontext zeitliche Dynamiken einbezogen werden – die durch Pausenzeiten vorgegebene institutionalisierte Kontrolle (vgl. Foucault, 1982) und Taktung der verräumlichten Praktiken der Raucher*innenecke sind sowohl als Element sozialer Ordnungen (vgl. Burzan & Schöneck, 2014) als auch vor dem Hintergrund der angesprochenen exkludierenden Inklusion von Relevanz. Diese angedeuteten Forschungsbedarfe bedürfen ausdifferenzierter *Mixed-Methods*-Ansätze, die imstande sind, die im Rahmen dieser Studie angedeutete Komplexität verräumlichter Praktiken methodisch und methodologisch zu erschließend.

Anleitend muss dabei sein, angesichts des hier skizzierten neuen Forschungsfelds im Zuge weiterer Forschungen konsequent nach Gegenevidenzen zu suchen. Die entwor-

⁷ Die Autor*innen kommen zu diesem Schluss, da in der Beobachtung die Schüler*innen ihrer verbalen Sanktion in keinerlei Art und Weise widersprechen oder diese in Frage stellen. Natürlich kann dies Ausdruck von asymmetrisch verteilter Macht sein; allerdings zeigen Erfahrungen aus anderen schulischen Kontexten, dass nicht-akzeptierte Regeln durchaus seitens der Schüler*innenschaft angefochten werden (vgl. Kalthoff & Kelle, 2000, S. 701).

fene erste Heuristik des Meso-Orts Raucher*innenecke muss ausgehend von den skizzierten Forschungsbedarfen mit Gegenevidenzen konfrontiert werden, um davon ausgehend zur weiteren methodischen und methodologischen Ausdifferenzierung von Meso-Orten in Schulen beizutragen. Abschließend lässt sich festhalten, dass ein Blick in solcherlei Meso-Orte vor dem Hintergrund ihrer Vernetzung mit anderen Praktiken an Schulen von besonderem Interesse für die erziehungswissenschaftliche Forschung ist.

Literatur und Internetquellen

- Agambe, G. (2012/1995). *Homo Sacer – Die souveräne Macht und das nackte Leben*. Suhrkamp.
- Becker, J. & Treeck, T. von (2019). *Ein offenes Lehr- und Lernmittel für das Inhaltsfeld Wirtschaftspolitik* (FGW-Impuls Neues ökonomisches Denken, Bd. 15). Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW).
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1980/1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit – Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10., überarb. Aufl.). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Buchner, T. (2017). Markierungen und Platzierungen. Die Produktion von ‚Integrationskindern‘ über verräumlichte Praktiken an Regelschulen. *Zeitschrift für Inklusion*, 1 (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/435>
- Burzan, N. & Schöneck, N.M. (2014). Zeit. In G. Endruweit, G. Trommsdorff & N. Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (S. 638–639). UVK.
- Campbell, J. (2008/1949). *The Hero with a Thousand Faces* (3. Aufl.). New World.
- Czada, R. & Schimank, U. (2000). Institutionendynamiken und politische Institutionengestaltung: Die zwei Gesichter sozialer Ordnungsbildung. In R. Werle & U. Schimank (Hrsg.), *Gesellschaftliche Komplexität und kollektive Handlungsfähigkeit* (S. 23–43). Campus.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1974). *Rhizom*. Merve.
- Demirovic, A. (2008). Reibungen an der Normalität – Exklusion und die Konstitution der Gesellschaft. *Soziale Systeme*, 14 (2), 397–417. <https://doi.org/10.1515/sosys-2008-0215>
- Eliade, M. (2016/1998). *Das Heilige und das Profane – Vom Wesen des Religiösen*. Insel.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8 (4), 777–795. <https://doi.org/10.1086/448181>
- Franzkowiak, P. (1986). Auswertung der Gruppenbefragungen Jugendlicher. In P. Franzkowiak, *Risikoverhalten und Gesundheitsbewußtsein bei Jugendlichen. Der Stellenwert von Rauchen und Alkoholkonsum im Alltag von 15- bis 20jährigen* (S. 123–144). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-71250-0_8
- Freud, S. (2016/1914). *Abriss der Psychoanalyse*. Anaconda.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- Geertz, C. (1975). Common Sense as a Cultural System. *The Antioch Review*, 33 (1), 5–26. <https://doi.org/10.2307/4637616>
- Gladwell, M. (2002). *The Tipping Point: How Little Things Can Make a Big Difference*. Back Bay Books.
- Goffman, E. (2005). *Wir alle spielen Theater – Die Selbstdarstellung im Alltag*. Piper.
- Gohlke, H. (2004). Rauchen in der Schule. Reaktionen auf einen offenen Brief zum Weltherztag 2003. *Zeitschrift für Kardiologie*, 93 (11), 913–914. <https://doi.org/10.1007/s00392-004-0164-3>
- Grummt, M. (2019). Der Begriff der Inklusion – Vision, Forderung, Trilemma. In M. Grummt, *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion* (Studien zur Schul-

- und Bildungsforschung, Bd. 78) (S. 7–26). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2_2
- Hall, S. (2004). Das Spektakel des Anderen. In S. Hall, *Ideologie Identität Repräsentation* (Ausgewählte Schriften, Bd. 4). Hrsg. v. J. Koivisto & A. Merckens (S. 108–167). Argument.
- Kajetzke, L. & Schroer, M. (2015). Die Praxis des Verräumlichens: eine soziologische Perspektive. *Europa Regional*, 21 (1–2), 9–22.
- Kalthoff, H. & Kelle, H. (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (5), 691–710.
- Kessl, F. (2016). Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementeils „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (1), 5–19.
- Knorr Cetina, K. (2002). *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft* (erw. Neuaufl.). Suhrkamp.
- Kreichauf, R. (2017). Michel Foucault: Raum als relationales Mittel zum Verständnis und zur Produktion von Macht. In F. Eckardt (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Stadtforschung* (S. 411–433). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10438-2_24
- Löw, M. (2017). *Raumsoziologie* (9. Aufl.). Suhrkamp.
- LoQ (*Leben ohne Qualm*) – *Tabakprävention NRW*. Rauchfreie Schule. <https://www.loq.nrw.de/Rauchfreie-Schule>
- Luo, M. (2004, 14. September). “Excuse Me. May I Have Your Seat?” Revisiting a Social Experiment, and the Fear that Goes with It. *The New York Times*. <http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9D05E4DF1130F937A2575AC0A9629C8B63&pagewanted=all>
- Lussault, M. & Stock, M. (2010). “Doing with Space”: towards a Pragmatics of Space. *Social Geography*, 5 (1), 11–19. <https://doi.org/10.5194/sg-5-11-2010>
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (5., überarb. u. neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociology*, 83 (2), 340–363. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Neuhaus, T. (2021). Theodor W. Adorno’s Criticism of the German Concept of Bildung. *Thesis*, 10 (1), 111–133.
- Nohl, A.-M. (2016). Pädagogische Prozesse im Raum – pragmatistische und wissenssoziologische Perspektiven auf Sozialisation und Bildung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 92 (3), 393–407. <https://doi.org/10.30965/25890581-092-03-90000002>
- Parker, M. (2015). Secret Societies: Intimations of Organization. *Organization Studies*, 37 (1), 99–113. <https://doi.org/10.1177/0170840615593593>
- Peterson, J.B. (1999). *Maps of Meaning – The Architecture of Belief*. Routledge.
- Peterson, J.B. & Flanders, J.L. (2002). Complexity Management Theory: Motivation for Ideological Rigidity and Social Conflict. *Cortex*, 38 (3), 429–458. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70680-4](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70680-4)
- Preyer, G. (2018). Mitgliedschaft als Letztelement sozialer Systeme. In G. Preyer, *Soziologische Theorie der Gegenwartsgesellschaft I: Mitgliedschaftstheoretische Untersuchungen* (S. 19–146). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13275-0>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (5., aktual. Aufl.). Beltz Juventa.
- Sauer mann, P. (1980). *Marktpsychologie – Einführung in die Praxis der Wirtschaftspsychologie, Band 2*. Ferdinand Enke.

- Schmidt, F. (1987). Prävention des Rauchens – eine wichtige Aufgabe für die Schule. In U. Laaser, G. Sassen, G. Murza & P. Sabo (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitserziehung* (S. 555–560). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-73096-2_68
- Stichweh, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 29–42). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91988-1_2
- Taleb, N.N. (2018). *Skin in the Game – The Hidden Asymmetries in Daily Life*. Penguin Books.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- Verplanken, B. & Aarts, H. (1999). Habit, Attitude, and Planned Behaviour: Is Habit an Empty Construct or an Interesting Case of Automaticity? *European Review of Social Psychology*, 10 (1), 101–134. <https://doi.org/10.1080/14792779943000035>
- Vogt, M. & Neuhaus, T. (2021a). Fachdidaktiken im Spannungsfeld zwischen kompetenzorientiertem fachlichen Lernen und inklusiver Pädagogik: Vereinigungsbemühungen oder Verdeckungsgeschehen? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14 (1), 113–128. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00093-5>
- Vogt, M. & Neuhaus, T. (2021b). Self-Cultivation and the German Concept of Bildung. In M.A. Peters, T. Besley & H. Zhang (Hrsg.), *Moral Education and the Ethics of Self-Cultivation. Chinese and Western Perspectives* (S. 151–168). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8027-3_11
- Willems, H. & Eichholz, D. (2008). Die Räumlichkeit des Sozialen und die Sozialität des Raumes: Schule zum Beispiel. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie* (S. 865–907). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90987-5_18
- Windhoff-Héritier, A. & Czada, R. (1991). Introduction. In R. Czada & A. Windhoff-Héritier (Hrsg.), *Political Choice: Institutions, Rules and the Limits of Rationality* (S. 9–26). Campus/Westview Press. <https://doi.org/10.4324/9780429302145-1>
- Zizek, S. (2019). *Lacan – Eine Einführung*. Fischer.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hohmann, S. & Neuhaus, T. (2022). Zur Erkundung eines Meso-Ortes. Raucher*innenecken an Schulen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (1), 214–227. <https://doi.org/10.11576/pflb-6087>

Online verfügbar: 13.12.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>