

Breidenstein, Georg; Kelle, Helga

Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht

Die Deutsche Schule 94 (2002) 3, S. 318-329



Quellenangabe/ Reference:

Breidenstein, Georg; Kelle, Helga: Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 3, S. 318-329 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275202 - DOI: 10.25656/01:27520

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275202>

<https://doi.org/10.25656/01:27520>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Georg Breidenstein und Helga Kelle

Die Schulklasse als Publikum

Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, wie die Struktur der Unterrichtssituation und die Gleichaltrigenkultur von Schülerinnen und Schülern zusammenhängen. Schule besteht für Schüler und Schülerinnen nicht nur aus Unterricht, sondern v.a. auch aus Mitschülern und Mitschülerinnen. Der *Kontakt unter Gleichaltrigen* stellt für diese selbst eines der wichtigsten Elemente des schulischen Alltags dar. Joey, die Hauptfigur in Willis' berühmter Ethnographie formuliert etwas derb: „Schule, verstehste, das sind beschissne vier Stunden am Tag, aber es sind nicht die Lehrer, die dich prägen, es sind die Kerle, mit denen du zusammen bist“ (Willis 1979, 47).

Die Gleichaltrigenkultur von Schülerinnen und Schülern, die „peer culture“, steht in einem *spannungsreichen Verhältnis zur offiziellen Ordnung* des Unterrichts. In der Schulforschung finden sich verschiedene Varianten, das Verhältnis von Unterricht und Schülerkultur zu konzipieren: In der Nachfolge der Forschungen zum „heimlichen Lehrplan“ wird es in Begriffen von Dominanz und Subversion gefasst. Deutlich findet sich diese Tendenz bei Heinze (1976) in seinem Konzept der *subversiven „Schülertaktiken“*. Auch Zinnecker (1978) neigte damals mit seinen Konzepten der „Hinterbühne“ oder des „Unterlebens“ im Anschluss an Goffman dazu, die Gleichaltrigenkultur in der Schule als Subkultur zu denken. Weniger auf Herrschaftsverhältnisse anspielend, weniger normativ stellt sich dagegen in den frühen 80er Jahren das Konzept der „*Neben-Kommunikation*“ (Baurmann u.a. 1981) dar. Dieses wird zur Beschreibung von Schüleraktivitäten verwendet, die die Lehrkräfte für den Unterricht nicht vorgesehen haben. Rehbock (1981) hat in konversationsanalytischer Perspektive, explizit gegen Heinzes Ansatz, die Funktionalität weiter Teile der Nebenkommunikation für den Unterricht herausgestellt. Unter dem Strich ist es jedoch für all diese Betrachtungen konstitutiv, von so etwas wie *offiziell*em Geschehen, nämlich dem Unterricht, und *inoffiziell*em Geschehen, den Schülerinteraktionen am Rande des und neben dem Unterricht, auszugehen.

An diese Vorstellungen knüpfen wir einerseits an, wollen sie aber auch zur Diskussion stellen. Denn mit der Leitdifferenz von offiziell und inoffiziell Geschehen übernimmt die Schulforschung relativ unreflektiert die Blickrichtung von Lehrkräften auf das Geschehen in Klassenzimmern. Demgegenüber wäre im Sinne einer „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amann/Hirschauer 1997) und der pädagogischen Praxis interessant, *das Geschehen im Klassenzimmer noch einmal neu in den Blick zu nehmen* und das schulpädagogische Alltagswissen vom Unterricht und seiner Subversion einzuklammern. Wir wollen hier deshalb eine ethnographische Analyse vorschlagen, die die Beziehung zwischen der Ordnung des Unterrichts und der Gleichaltrigenkultur der Schü-

lerinnen und Schüler nicht vorab entscheidet. Die Frage des Zusammenhangs soll in diesem Beitrag neu gestellt und v.a. an Beobachtungsmaterial reflektiert werden.

Dazu gehen wir *in vier Schritten* vor: Wir führen zunächst in einen Forschungszusammenhang ein, der den Hintergrund unserer Ausführungen darstellt und aus dem die empirischen Beispiele stammen. Es geht dabei um die Etablierung und Begründung des Forschungsgegenstandes „peer culture“. Im zweiten Schritt rekonstruieren wir die spezifische Form der Konstituierung von peer culture durch die Institution Schule. Im dritten Teil bringen wir eine Reihe von Beobachtungsbeispielen aus dem Mathematikunterricht einer 6. Klasse ein, anhand derer sich das Verhältnis von Unterricht und peer culture empirisch nachzeichnen lässt. In den Praktiken der schulischen Akteure spüren wir auf, wie sie beide Bereiche ausloten.

1. Peer Culture Forschung

Die Forschung zur peer culture bei Kindern und Jugendlichen rückt jene Praktiken und Prozesse in den Blick, in denen sich Kinder und Jugendlichen aneinander orientieren und einen kulturellen Kontext schaffen, der eigenen Regeln und Relevanzen folgt. Der *Begriff der „peers“*, der auch in der deutschsprachigen Kindheits- und Jugendforschung zunehmend aufgegriffen wird, changiert zwischen der Freundschaftsgruppe im engeren Sinne, denjenigen, mit denen man gemeinsam alltäglich die Freizeit gestaltet, bis hin zur Orientierung an der eigenen Alterskohorte im Sinne allgemeiner jugendkultureller Trends.

Wir möchten im Folgenden unter „peers“ diejenigen Gleichaltrigen verstehen, an denen man sich in alltäglicher Interaktion orientiert, und „peer culture“ entsprechend als ein Phänomen fassen, das im *Zusammenhang seiner interaktiven Hervorbringung und Reproduktion* zu denken und auf den jeweiligen lokalen Kontext zu beziehen ist. Die „peers“ sind entsprechend nicht nur die Freunde und nicht einfach Gleichaltrige, sondern diejenigen des eigenen Alters, die für die Orientierung des eigenen Verhaltens relevant sind. Die Mitglieder der Schulklasse, diejenigen die Tag für Tag miteinander zurecht kommen müssen, können in mancher Hinsicht als Paradefall so verstandener peers gelten (s. dazu weiter unten).

Die Forschung zur peer culture hat v.a. im anglo-amerikanischen Raum eine Reihe von sehr eindrücklichen *ethnographischen und ethnomethodologischen Forschungsarbeiten* hervorgebracht (Corsaro/Eder 1990, Goodwin 1990), die z.B. kommunikative Praktiken wie Ärgern, Geschichten erzählen oder rituelles Beleidigen im Detail analysieren. Diese Forschung wird häufig in Schulen durchgeführt (z.B. Thorne 1993, Eder u.a. 1995), weil dort die Gleichaltrigengruppen für die Beobachtung zugänglich sind. Sie hat insofern das Wissen über Sozialisationsprozesse und Gleichaltrigenkulturen in der Schule beträchtlich erweitert, ohne jedoch auf unterrichtliche Belange zu fokussieren: Thorne (1993) Buch dreht sich um „Geschlechterspiele“ unter Schulkindern, Eder (1995) untersucht Inhalte und Formen von Tischgesprächen in der Mensa, und Krappmann und Oswald (1995) analysieren v.a. dyadische Interaktionen und Beziehungsformen. Die peer culture Forschung hat sich sogar zu einem guten Teil in Abgrenzung von der Unterrichtsfor-

schung profiliert: Sie fragt danach, was Schule für Kinder jenseits des Unterrichts bedeutet, und nimmt bewusst eine andere als die pädagogische Perspektive auf Kinder ein.¹

Diese Forschungsrichtung hat nun auf Seiten der Schulforschung *Kritik* provoziert. So hat Zinnecker (1996) angemerkt, bei der Fokussierung auf Gleichaltrigenkulturen gerate der schulische Rahmen zu sehr aus dem Blick. Helsper (2000) spricht von „neuen Grenzziehungen“ zwischen Unterrichtsforschung und peer culture Forschung: In der qualitativen Unterrichtsforschung komme es kaum zu einem Einbezug der Gleichaltrigengruppe, in der peer culture Forschung interessiere Schule und Unterricht lediglich als Rahmen. Für die peer culture Forschung und die Unterrichtsforschung wird also bisher eher auf Differenzen hingewiesen, als dass ihr Zusammenhang systematisch entfaltet wird.²

Tatsächlich ist aus heutiger Sicht für das Forschungsfeld kindlicher Praktiken in der Schule zu konzedieren, dass z.B. Krappmann und Oswald (1995) eher deren *sozialisationstheoretische Relevanz* herausgearbeitet als deren schultheoretische Einordnung vorgenommen haben und z.B. Thorne (1993) eher zu einer Soziologie der Geschlechterdifferenz als zu einer Soziologie der Schule beigetragen hat. Der Frage, in welcher Weise die Differenz der Perspektiven von peer culture und Unterrichtsforschung die *Schultheorie* produktiv irritieren kann, muss erst noch nachgegangen werden. Wie lassen sich beide Perspektiven systematisch und forschungspraktisch integrieren, um eine Theorie der Schule weiterzuentwickeln?

Dass letztere stärker die *Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern* zu berücksichtigen habe, wird inzwischen auch in der Schulforschung angemahnt (vgl. Breidenstein 2002). Es könnte also darum gehen, aus der peer culture Forschung die Orientierung an der Perspektive der Kinder und Jugendlichen zu übernehmen und von da aus den Blick auf Unterricht zu richten. Angesichts komplexer empirischer Aushandlungsprozesse zwischen den schulischen Akteuren, die sozusagen auf beiden 'Bühnen' – Unterricht und peer culture – gleichzeitig agieren, ist gerade die *Verschränkung beider Interaktionsordnungen* (oder Repertoires) von mikrosoziologischem und schultheoretischem Interesse (vgl. auch Kalthoff/Kelle 2000). Die Gleichaltrigenkultur ist in dieser Sicht also nicht etwas, was von außen in den Unterricht hineingetragen wird,

1 Methodisch und gegenstandstheoretisch an diesen Vorbildern orientiert führten wir von 1993 bis 1997 ein ethnographisches Forschungsprojekt an der Laborschule Bielefeld in vierten bis sechsten Klassen durch. Das Projekt fokussierte auf Praktiken der sozialen Differenzierung im Feld der Schulklasse, insbesondere auf Praktiken der Geschlechterunterscheidung bei Schülern und Schülerinnen (Breidenstein/Kelle 1998).

2 Die Beklagung der Differenzen ist vor dem Hintergrund seltsam, dass es durchaus gemeinsame wissenschaftstheoretische Grundlagen von interpretativer Unterrichtsforschung, wie sie etwa bei Krummheuer und Naujok (1999) entworfen wird (vgl. zu älteren Ansätzen auch Terhart 1978; Mehan 1979), und der aktuellen peer culture Forschung gibt. Die gemeinsame Grundlage ist der empirische Sozialkonstruktivismus und die (ethnomethodologische) Prämisse, dass soziale Wirklichkeit in Interaktionen fortlaufend von den Akteuren ko-konstruiert wird (sei es nun im Unterricht oder in der Kindergruppe).

sondern findet eben auch dort statt. Unterrichts- und Gleichaltrigenkultur überlagern und durchsetzen sich wechselseitig in vielfältiger Weise, wie an den empirischen Beispielen noch zu sehen sein wird.

2. Die Konstituierung einer spezifischen Peer Culture durch die Institution Schule

Spätestens der Eintritt in die Schule markiert den Schritt in die peer-Sozialisation und peer culture. Die Schulklasse versammelt bekanntlich eine Gruppe von Altersgleichen und schafft damit Anlass, Gelegenheit und Erfordernis der interaktiven Ausgestaltung von Gleichaltrigenkultur. Die Institution Schule behandelt die Mitglieder einer Schulklasse im Prinzip unter dem Gesichtspunkt ihrer *Gleichheit* (trotz aller Bemühungen um Differenzierung). Für die Schulkinder selbst jedoch differenziert sich das Feld: Man findet Freunde oder Feinde in der Schulklasse, andere sind einem egal oder man hat ein distanziert freundliches Verhältnis zu ihnen. Als Mitglied einer Schulklasse ist man immer schon aufgefordert, sich in ein *Verhältnis zu den anderen Mitgliedern* zu setzen und sein Image in diesem Rahmen zu pflegen. Es sind gerade die Altershomogenität und der pädagogisch-normative Gleichheitsanspruch, der „feine Unterschiede“ im Rahmen der peer culture von Schulklassen mit hervorbringt, denn Distinktionsgewinne sind nur dort zu erzielen, wo „Gleichheit“ das Maß ist.

Ein zweites wichtiges strukturelles Merkmal für die Interaktionen im Rahmen des Klassenverbandes ist die „*Öffentlichkeit*“ *des Geschehens*: Die dauerhafte Kopräsenz und ständige wechselseitige Beobachtung, in der die Teilnehmer während des Unterrichts stehen, bringt peer culture Bedeutungen auch insofern hervor, als die Klasse permanent ein *Publikum* darstellt. Andauernde „face-to-face“ (Goffman) Situationen in der Schule machen Interaktionen mit den Mitschülerinnen strukturell unausweichlich. Die Gestalt der schulischen peer culture ist damit nicht unwesentlich durch die Institution der Schulklasse (oder Lerngruppe) und das Format des Unterrichts geprägt.

Drittens stellen sich Zugehörigkeiten zu schulischen Organisationseinheiten (wie z.B. zu Tischgruppen, Kursen, Diensten o. Ä.) aus der Perspektive der Schüler als *Gestaltungsaufgabe* dar und werden interaktiv ‘gefüllt’. In der Monographie (Breidenstein/Kelle 1998) geben wir vielfältige Beispiele dafür, wie zunächst formal begründete Einteilungen Identifikationen mit den „eigenen“ und Abgrenzungen von den „anderen“ Kleingruppen hervortreiben, wie sie Freund- und Feindschaften zu begründen scheinen. Beliebte Spiele in diesem Zusammenhang sind z.B. verbale Gefechte zwischen Tischgruppen. An schulorganisatorisch motivierte Einteilungen der Klasse schließen sich also Schülerpraktiken der *Vergemeinschaftung und Abgrenzung* an, die spezifische „Identitäten“ schaffen.

Schließlich gehören schulische Anforderungen und Unterricht auch insoweit zu den Bedingungen einer spezifischen peer culture, als sie zur *Auseinandersetzung mit der Autorität der Lehrpersonen* und der Erwachsenenwelt, die sie repräsentiert, auffordern. Ein Feld, das maßgeblich über die Differenz zwischen Kindern/Schülern und Erwachsenen/Lehrkräften strukturiert ist und in dem Letztere die Bedingungen setzen, motiviert entsprechende Abgrenzungen und schafft Gelegenheiten, bei denen Schüler Autonomie ausdrücken. Will man als Schüler unter Schülern bestehen, muss man die Differenz zu den Lehrkräften

fortlaufend und immer wieder neu herstellen. Dabei geht es nicht (nur) um die „Verteidigung“ einer eigenständigen Schülerwelt gegen die Autoritäten, sondern um dynamische *Aushandlungen und Grenzziehungen je im Kontext*. Wir haben z.B. beobachtet, wie gerade schulische Inszenierungen von Ereignissen aus dem „Privatbereich“ wie etwa Erzählrunden, Geburtstagsfeiern oder Konfliktbearbeitungen zu spezifischen ‘Absetzbewegungen’ führen: Während es etwa im vierten Schuljahr noch Brauch war, ein Geburtstagskind mit einem kleinen klassenöffentlichen Ritual zu feiern, setzte sich im sechsten Schuljahr die Meinung durch, dass das Gratulieren „Privatsache“ sei und nicht durch die Lehrerin verordnet werden könne.

Wie die hier skizzierten verschiedenen Formen einer schulischen Bestimmung der peer culture von Schülerinnen und Schülern in einer konkreten Situation ineinander greifen, soll nun am empirischen Beispiel verdeutlicht werden.

3. Die Umfunktionierung des Unterrichts in der Peer Culture: Szenen aus dem Mathematikunterricht einer 6. Klasse

Die folgenden Szenen stammen alle aus einem *Beobachtungsprotokoll*, das insbesondere auf einen Schüler fokussiert, der im Folgenden „Ralf“ genannt wird. Zum Kontext: Es handelt sich um einen Sitzkreis, bei dem die Schülerinnen und Schüler auf niedrigen Bänken oder zum Teil auf dem Boden sitzen und die Mitte frei lassen. Die Lehrerin, die Beobachterin und der Beobachter sind in den Kreis integriert. Diese Form findet im Unterricht der Laborschule Bielefeld oft Verwendung, wenn es um die Einführung und Erarbeitung von Themen im Rahmen der ganzen Klasse geht. Auf diese Phase des mehr oder weniger lehrerzentrierten Unterrichtsgesprächs im Kreis folgt dann oft eine Phase der Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit an den Tischen.

Im folgenden Beispiel führt die Lehrerin, die „Ulrike“ genannt werden soll (Lehrerinnen werden an der Laborschule von den Schülern mit dem Vornamen angesprochen und geduzt), in einem „frontalen“ Unterrichtsgespräch die Berechnung des Rauminhalts ein.

Wir zitieren einige kurze Situationen aus dieser einen Unterrichtsstunde und fragen danach, was sich jeweils über das Verhältnis von peer culture und Unterricht zeigt, das uns beschäftigt. Die empirischen Beispiele dienen hier weniger als ‘Beweisführung’ für ausgearbeitete Thesen denn als *Anschauungsmaterial für erste Überlegungen* zu Aspekten, die die Unterrichtsforschung unserem Eindruck nach bislang noch nicht ausreichend im Blick hat: Es geht um die Analyse grundlegender situativer Bedingungen des Schülerverhaltens im Unterricht.

Bei der nächsten Frage Ulrikes meldet Ralf sich, redet auch gleich los, ohne dran zu sein, stoppt aber gleich wieder. Es geht um die Berechnung von Rauminhalt am Beispiel von Tetra-Packs. Ulrike fragt zunächst allgemein, wie man das mache. Ralf sagt spaßhaft, in die Runde sprechend, ohne dran zu sein: „Man trinkt aus und misst den Inhalt.“

Die Frage der Lehrerin gibt Ralf hier den Anlass für einen Scherz: Er nimmt die allgemeine Formulierung der Frage („Wie macht man das?“) wörtlich und bietet eine Antwort an, die allerdings einen völlig anderen Kontext als den des Mathematikunterrichts aufruft. Ralfs Bemerkung treibt ein Spiel mit dem all-

tagsweltlichen Charakter des Anschauungsobjektes der Lehrerin: Sie hat mit der Getränkepackung ein Objekt aus dem Alltag der Kinder gewählt (vielleicht eine Form der „Schülerorientierung“), um es in einen anderen Rahmen zu stellen, den einer mathematischen Berechnung und Ralfs Kommentar gewinnt seinen Witz aus dem Ignorieren dieses Rahmenwechsels. Macht er sich implizit lustig über die Bemühung der Mathematiklehrerin, den Stoff lebensnah zu veranschaulichen? Die Bemerkung Ralfs kann geradezu als *Persiflage auf die Alltagsnähe des Unterrichtsgegenstandes* gelesen werden.

Im Rahmen der peer culture hat ein derartiges beiläufiges Scherze treiben mit dem Unterrichtsgegenstand bzw. mit der Lehrerfrage (wie es in jeder Unterrichtsstunde dutzendfach vorkommt) vermutlich eine ganz spezifische Funktion: Es vermag die eigene „Souveränität“ gegenüber den Anforderungen des Unterrichts und den Erwartungen der Lehrerin zu demonstrieren, indem diese gezielt (und punktuell) missachtet werden. In diesem Fall kommt Ralfs Kommentar durch die gedankenexperimentelle Missachtung des Ess- und Trinkverbotes im Unterricht möglicherweise ein zusätzlich tabuverletzender Charakter zu.

Der Status der Bemerkung Ralfs kann als 'halb-öffentlich' charakterisiert werden: „spaßhaft in die Runde gesprochen, ohne dran zu sein“, wie das Protokoll verzeichnet. Es handelt sich wohl nicht um einen offiziellen Beitrag zum Unterrichtsgespräch und der Adressatenkreis ist auch nicht ganz klar: auf jeden Fall die um ihn herum Sitzenden, vielleicht auch die Lehrerin. Es ist gerade dieser *halb-öffentliche Charakter der Bemerkung*, der der Lehrerin u.a. auch die Möglichkeit der Nicht-Beachtung lässt (von der sie hier Gebrauch macht). Es ist konstitutiv für viele Beiträge dieser Art zum laufenden Unterrichtsgespräch, dass ihr Status in einem Zwischenbereich zwischen „Nebenkommunikationen“ (Rehbock 1981) und Haupt-Diskurs angesiedelt ist, und sie dadurch der Lehrperson verschiedene Optionen der situativen Handhabung eröffnen: Sie kann den Spruch ignorieren, sie kann ihn aufgreifen und als Scherz in die Unterrichtskommunikation einbauen, sie kann ihn als Störung tadeln etc. – Vermutlich ist solcherart praktische Flexibilität insgesamt für die Durchführung der Unterrichtskommunikation wichtiger als die starre Befolgung von Gesprächsregeln, wie sie die frühe konversationsanalytische Unterrichtsforschung herauspräpariert hat (vgl. dazu auch Kalthoff/Kelle 2000).

Wir überspringen die etwas mühsame Berechnung des Rauminhaltes der Getränkepackung und steigen etwas später wieder in das Beobachtungsprotokoll ein:

Ralf hat auch ein Getränk in einem Tetra-Pack, allerdings anderer Form als das gerade vermessene und berechnete. Ralf bemerkt: „Ulrike, da ist auch 0,2 Liter drin.“ Die Lehrerin fordert ihn auf, die Packung in die Mitte zu der anderen zu stellen. (Sie hatte schon anfangs des Unterrichts Ralf mit dem Getränk zunächst wegschicken wollen um dann zu bemerken: „Die berechnest du heute.“)

Ralf leistet wieder einen, diesmal allerdings anders gearteten, Beitrag zum Unterricht. Aus didaktischer Perspektive kann eine solche Situation sicherlich als Glücksfall gelten: Ein Schüler greift die Fragestellung des Unterrichts von sich aus auf und variiert sie so, dass das erworbene Wissen an einem neuen Fall erprobt werden kann. Die Lehrerin erkennt das didaktische Potential der Situation und greift die schülerinitiierte Variation des Unterrichtsgegenstandes geschickt auf. (Dass sie diese Möglichkeit offenbar auch schon antizipiert hatte, spricht für ihre Planungskompetenz.)

Jetzt stellt die Lehrerin Ralfs Packung zur Diskussion. Susanne fragt quer durch den Kreis: „Schmeckt das nicht eklig, Ralf, Banane?“ Ralf reagiert nicht erkennbar darauf. Ralf guckt mit aufgestütztem Kopf verhältnismäßig regungslos vor sich hin. Zwischendurch „meldet“ er sich auf eine Frage der Lehrerin, indem er von der Hand, in der sein Kinn liegt, den Zeigefinger abspreizt. Auch Jim, Rebecca und noch ein, zwei andere kommentieren die Bananenmilch: „Ekelig, widerlich“. Nur Uwe hält dagegen: „Lecker!“

Indem die Lehrerin Ralfs Beitrag und seine Packung aufgreift, wird er auch als *Person* exponiert und in den Mittelpunkt gestellt. Sein Getränk verknüpft sich in den Kommentaren der anderen mit seiner Person. Insbesondere Geschmacksfragen sind eng an die Person gebunden: Sie liegen zwar eigentlich außerhalb des rationalen Diskurses („über Geschmack kann man nicht streiten“), aber kulinarische Präferenzen scheinen unter Kindern ein beliebter Gegenstand der Meinungsbildung zu sein – man vergewissert sich über Ähnlichkeiten und Differenzen und etabliert „Normalität“ und „Abweichung“ hinsichtlich des Geschmacks.

In dieser Szene nimmt die kollektive Urteilsbildung über Ralfs Vorliebe für Bananenmilch für diesen durchaus bedrohliche Züge an. Er reagiert nicht auf Susannes rhetorische Frage, doch die Kommentierungen seines Getränkes steigern sich in ihrer Drastik: „eklig, widerlich“ und scheinen vor allem der wechselseitigen Vergewisserung eines gemeinschaftlichen Geschmacksurteils zu dienen, das Ralf allerdings ausgrenzt.

Ralfs Rettung in dieser Situation besteht dann in der *Solidaritätsbekundung* Uwes, der die Bananenmilch für „lecker“ erklärt. Uwe ist ein sehr populärer Junge in dieser Klasse, dessen Status es ihm erlaubt, sich auch (mal) außerhalb der sich etablierenden Gruppenmeinung zu stellen. (Nicht zuletzt durch solcherart eigenwillige und selbstbewusste Positionierungen stellt sich sein herausgehobener Status wiederum her.) In diesem Fall nutzt er seinen Status für die situative Rettung Ralfs, was möglicherweise Ausdruck einer gönnerhaften Klientel-Beziehung zu diesem ist.

Ist mit einer solchen Interpretation das Geschehen über Gebühr dramatisiert? Vielleicht ja, mit Blick auf diese eine Protokollstelle und auf die Beiläufigkeit und Alltäglichkeit dieser Szene, aber in unserem Material insgesamt gibt es *eine Vielzahl solcher Szenen*, in denen auch immer wieder Ralf als negatives Anschauungsobjekt normativer Diskurse dient (vgl. Breidenstein/Kelle 1998).

Doch sind wir mit der Interpretation vor allem vollkommen abgekommen vom Unterricht: Was ist mit der Berechnung von Rauminhalten? Wo verbleiben die Lehrerin und das Unterrichtsgespräch? Wir meinen, mit dieser Verschiebung des Interesses auch die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler nachgezeichnet zu haben: in dieser Situation rückt die Frage der eigenen Positionierung zu Bananenmilch in das Zentrum des Geschehens. Insofern solche Fragen, wie angedeutet, mit Praktiken der Vergemeinschaftung verbunden sind, kommt ihnen eine hohe situative Relevanz in der *peer culture* der Schüler zu: Die Frage, wer sich wie zu Bananenmilch stellt, dürfte jederzeit in der Lage sein, mathematische Themen kurzfristig aus dem Fokus der Aufmerksamkeit zu verdrängen.

Vom Gesamtverlauf der Szene her gesehen erscheint die Maßnahme der Lehrerin noch einmal in einem etwas anderen Licht: mit dem Aufgreifen von Ralfs

eigener Packung für Unterrichtszwecke hat sie diesen exponiert, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt *und als Person auf eine Bühne gestellt* – was für diesen mit einem erheblichen Risiko verbunden ist. Zu vermuten ist, dass Ralf, der sich zuerst geschmeichelt gefühlt haben dürfte, mit „seiner“ Packung das Unterrichtsobjekt zu stellen, nachher nicht mehr ganz so wohl in seiner Haut war.

Dabei ist darauf hinzuweisen, dass es zur Grundstruktur schulischer Unterrichtskommunikation gehört, Einzelne vor der Klasse zu exponieren: Das öffentliche, exklusive und persönlich adressierte Rederecht im Unterrichtsgespräch stellt jede einzelne Schüleräußerung gewissermaßen zur Begutachtung aus. Darüber hinaus sorgt die im Unterricht ständig präsente Dimension der Leistungsbewertung dafür, *dass Äußerungen immer Personen zugerechnet werden*: Es geht selten nur darum, was gesagt wurde, sondern immer auch um die Frage, wer was gesagt hat (vgl. Kalthoff 1997).

Auch im Kontext der peer culture geht es um Personen und ihre Bewertung, allerdings vermutlich nach Kriterien, die sich nur z.T. mit denen schulischer Leistungsbewertung überschneiden und z.T. auf ganz andere Qualitäten beziehen. Jede Schüleräußerung in der Öffentlichkeit des Unterrichtsgesprächs wird im Zuge einer *komplexen und diffizilen Evaluationspraxis* in verschiedener Hinsicht begutachtet. Dabei ist jede Schüleräußerung allein durch ihre expressive Dimension wie Stimmführung, Stimmlage oder Mimik unweigerlich mit der Person verknüpft. Im zitierten Beispiel jedoch wird die Person Ralfs zusätzlich durch die offizielle Einbeziehung eines persönlichen Gegenstandes, seines Getränkes, in die Arena gestellt:

Die Lehrerin lenkt jetzt die Diskussion auf die Verpackung der Getränke. Sie fragt, warum sie an der Schule eigentlich weg wollten von den Tetra-Packs. Uwe antwortet mit einem einzigen Stichwort: „Umwelt“. Ulrike lässt es auch als richtige Antwort gelten. Sie führt als Alternative zur Verpackung aus, man könne doch auch, wenn man sich Trinkgefäße mitbringe, Getränke „zapfen“. Ralf wiederholt: „Och, gezapft!“ und deutet mit kreisendem Oberkörper einen Rausch an.

In *didaktischer Perspektive* kann diese Szene als ein Beispiel für „fächerübergreifenden“ Unterricht gelten, der an einem einzigen Gegenstand verschiedene Aspekte beleuchtet. Der Lehrerin geht es nicht nur um die Vermittlung mathematischer Kenntnisse, sondern sie nutzt sozusagen die Gelegenheit, auch den Müllaspekt der Getränkepackung im Sinne der Umwelterziehung anzusprechen.

Interessant ist hier Uwes Antwort, die in ihrer *Form* seine Geringschätzung der ökologischen Problematik demonstriert. Er distanziert sich nicht explizit von der Thematik – auf der Inhaltsebene bedient er geschickt das Unterrichtsgespräch mit der sachlich „richtigen“ Antwort – aber in der Form seiner Antwort bringt er unüberhörbar zum Ausdruck, was er davon hält: das wissen wir schon, das ist doch längst bekannt! Ein einziger Begriff reicht aus, jedes weitere Wort wäre verschwendet. Uwes Demonstration seiner Haltung gegenüber der Ökologie-Thematik ist wohl (in unterschiedlichem Sinn) an eine *doppelte Adressatenschaft* gerichtet: einmal an das Publikum der Mitschüler, aber auch als Hinweis für die Lehrerin. Diese erkennt die implizite Distanzierung auch an,

indem sie die formal äußerst bescheidene Antwort akzeptiert. Sie führt die umweltfreundlichere Alternative zu Tetra-Packs, die sie möglicherweise von den Schülern hatte erfragen wollen, dann selbst aus.

Auch Ralf treibt wieder seine Scherze mit dem Unterrichtsgegenstand. Aber anders als Uwe, der eine schülerseitige Geringschätzung der Thematik im Rahmen des offiziellen Unterrichtsgespräches artikuliert hatte, versucht sich Ralf an einer wohl nur für seine unmittelbare Umgebung gedachten Schauspiel-einlage. Das Prinzip des Witzes funktioniert ähnlich wie in der ersten Szene: Ralf knüpft an den Wortlaut des Unterrichtsinhaltes an und verfremdet ihn, indem er ihn, relativ frei assoziierend in eine völlig andere „Rahmung“ (vgl. Goffman 1980) stellt. Plötzliche und überraschende *Rahmenwechsel* dienen als Beweis von Schlagfertigkeit und Souveränität gegenüber dem Unterrichts-Diskurs. (Ralfs Assoziation in dieser Szene wird aber vermutlich nicht als besonders originell gelten können.)

Wir verlassen damit das Unterrichtsgespräch im Kreis und wenden uns abschließend der Dokumentation der Einzel- bzw. Partnerarbeit zu, die sich an die Kreissituation anschließt und die mit Hilfe eines Arbeitsblattes am Tisch stattfindet. Hier werden noch einmal etwas andere Aspekte des Verhältnisses von peer culture und Unterricht deutlich.

Ralf und Thomas sitzen nebeneinander am Extratisch mit Ralfs Getränkepackung. Ralf guckt drauf und meint: „Ich hätte das ‘trink fit’ genannt, das Arbeitsblatt.“ Ralf macht sich daran, die Packung zu vermessen, während Thomas meint, das lohne sich doch gar nicht mehr, es sei doch gleich Pause. Es sind tatsächlich nur noch etwa 10 Minuten. Thomas sagt zu Ralf, er könne ihm alles „vorrechnen“. Thomas meint damit, dass er sich darauf einstellt, die Ergebnisse dann abzuschreiben.

Der „Unterricht“ ist hier nicht als direkte Interaktion zwischen Lehrperson und Schülern gestaltet, sondern für die Schüler in Form der Aufgabe bzw. als Anforderung des Arbeitsblattes präsent. Ralf und Thomas setzen sich nun ins Verhältnis zu diesem Unterricht: Ralf macht zunächst einen Vorschlag zur Benennung des Arbeitsblattes, der noch einmal die Alltagsnähe des Unterrichtsobjektes aufgreift und ironisiert.

In Thomas' Bemerkung über die nahende Pause kommt sein *instrumentell-strategisches Verhältnis gegenüber dem Unterricht* zum Ausdruck: der Blick auf die Uhr begleitet alle unterrichtlichen Tätigkeiten. Das Risiko, mit der Bearbeitung der Aufgabe möglicherweise in die Pause hineinzuragen, hält Thomas davon ab, mit dieser zu beginnen. Die Pausenzeit wird hier gegenüber der Unterrichtszeit als eindeutig wertvoller markiert, Thomas etabliert klare (und vielleicht wenig erstaunliche) Prioritäten. Nun ist Thomas' Bemerkung sicherlich im Rahmen der Interaktion der beiden Schüler zu interpretieren, und die spannende Frage lautet dann: Wird Ralf mit der Bearbeitung der Aufgabe fortfahren und sich damit in Differenz zu der von Thomas markierten Priorität begeben? – Dies geht aus dem Protokoll nicht eindeutig hervor. Doch die nächste Protokollnotiz weist daraufhin, dass Ralf weiterrechnet, denn Thomas demonstriert noch einmal sein strategisches Verhältnis zum Unterricht: Er will die Lösung einfach abschreiben.

Wenn Ralf sich nicht dem Vorwurf aussetzen will, ein Moralapostel oder Streber zu sein, wird er Thomas gewähren lassen. Da Ralf trotz Thomas' mahnen-

der Erinnerung an die nahende Pause offenbar weiterrechnet, steht er sowieso schon in einem problematischen Licht, so dass er Thomas die Lösung der Aufgabe sicher nicht verweigern wird. Vielleicht nutzt Thomas diese Konstellation strategisch geschickt aus?

Jedenfalls ist davon auszugehen, dass Schüler sich im Rahmen von peer culture untereinander über mögliche *Haltungen gegenüber schulischen Anforderungen* verständigen und in dieser Frage einen – möglicherweise auch gruppenspezifischen – Konsens etablieren, den zu verletzen riskant sein dürfte. Je nach den herrschenden Normen bezüglich der gegenüber Schule einzunehmenden Haltung kann schon persönliches Engagement im Unterricht schlechthin als Risiko im Rahmen der Gleichaltrigenkultur gelten. Allerdings steht vermutlich relativ selten jegliches Interesse an Unterricht auf dem Index der peer culture – und auch dann ist demonstrativ „desinteressiertes“ Mitmachen noch möglich.

4. Zusammenfassende Bemerkungen

Wir wollen abschließend noch einmal thesenartig einige Aspekte des Verhältnisses von peer culture und Unterricht zusammenfassen, die sich in der Betrachtung der Unterrichtsszenen angedeutet haben. Wie gesagt, handelt es sich dabei um erste, v.a. als Heuristik zu verstehende *Überlegungen zu den grundlegenden Bedingungen des Schülerhandelns* im Kontext der Schulklasse, die ihrer weiteren empirischen Ausarbeitung harren.³

(1.) Unterricht ist (neben allem anderen) *immer auch Ressource für Inszenierungen im Rahmen von peer culture*. Die peer culture greift nahezu beliebig Unterrichtsinhalte auf, um sie kreativ zu verfremden. Dies geschieht entweder in Nebenbemerkungen, in halblauten oder geflüsterten Kommentaren, oder auch im Rahmen der offiziellen Unterrichtskommunikation. Schüleräußerungen im Unterrichtsgespräch wenden sich an eine *doppelte Adressatenschaft*: an die Lehrerin und an die Mitschüler – und manche dieser Äußerungen haben entsprechend einen ‘doppelten Boden’. Manche Schülerantwort ergibt einen unterschiedlichen Sinn in zwei verschiedenen Referenzsystemen zugleich. Die peer culture kann sich auch des „Hauptdiskurses“ bedienen, die „Hinterbühne“ kann mitten auf der Vorderbühne stattfinden. Die theoretische Herausforderung für die Unterrichtsforschung könnte darin bestehen, die verschiedenartigen *Bezugssysteme* von Unterrichtskommunikation analytisch zu differenzieren

(2.) Die Unterrichtssituation, die in erster Linie die schulischen Anforderungen an Schüler repräsentiert, fordert nicht zuletzt dazu heraus, *Souveränität und Eigenständigkeit gegenüber ebendiesen Anforderungen zu demonstrieren*. Die konkrete interaktive Nutzung dieser Option etabliert *kollektive* Haltungen gegenüber Unterricht (vgl. schon Willis 1979; Woods 1980). Die kollektive Bestimmung des Umgangs mit schulischen Anforderungen mag von Klasse zu Klasse und innerhalb der Klasse von Clique zu Clique differieren, dennoch stellt sie für die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler ein komplexes

3 Im Okt. 2001 hat ein neues DFG-Projekt zu dieser Thematik („Jugendkultur in der Unterrichtssituation“) unter der Leitung von Georg Breidenstein am Zentrum für Schulforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg die Arbeit aufgenommen.

und je spezifisches Gefüge an Normen und Regeln dar, die den Umgang mit Schule bestimmen. Diese zu explizieren könnte ein wichtiges Bestimmungsmoment in der Beschreibung konkreten Schülerverhaltens sein.

(3.) Die peer culture greift *personelle Konstellationen auf, wie sie die Unterrichtskommunikation strukturell schafft*. Es gehört zu den fundamentalen Effekten von Unterricht, Einzelne vor der Gruppe zu exponieren: Nicht nur durch die Exklusivität des Rederechts, sondern darüber hinaus durch die permanente Praxis, Äußerungen Personen zuzurechnen. Die unterrichtliche *Exponierung in der Öffentlichkeit der Schulklasse* ist für die einzelnen Schüler mit spezifischen Risiken verbunden. Das eigentliche Risiko besteht jedoch vermutlich v.a. darin, mit einer (mehr oder weniger persönlichen) Äußerung vor dem Publikum der Schulklasse zur Zielscheibe von Kommentaren und Bewertungen zu werden. Dieses Risiko wird sich für die einzelnen Schülerinnen und Schüler je nach ihrer Position in der Gruppe unterschiedlich darstellen, es ist jedoch insgesamt mit der Struktur der Unterrichtskommunikation verknüpft, die als solche auch unter diesem Aspekt zu analysieren wäre.

Die „peer culture“ jedenfalls wäre diesen Überlegungen zufolge nichts, was der Schule und dem Unterricht äußerlich wäre, was in diese „hineinragen“ würde o.Ä., sondern wäre zumindest in einigen ihrer Aspekte *unmittelbar geprägt durch die Institution Schule* und die spezifische Organisation von Unterricht in der Öffentlichkeit der Schulklasse.

Literatur

- Amann, Klaus; Hirschauer, Stefan 1997: Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer/Amann (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 7-52
- Baurmann, Jürgen (Hg.) 1981: Neben-Kommunikation: Beobachtungen und Analysen zum nichtoffiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Braunschweig: Westermann
- Breidenstein, Georg 2002: Interpretative Unterrichtsforschung. Eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Breidenstein, Georg; Combe, Arno u.a. (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung II, Opladen (im Druck)
- Breidenstein, Georg; Kelle, Helga 1998: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim und München: Juventa
- Corsaro, William A.; Eder, Donna 1990: Childrens peer cultures. In: Review of Sociology 16, 1990, S. 197-220
- Eder, Donna 1995: School Talk. Gender and Adolescent Culture. New Brunswick: Rutgers
- Goffman, Erving 1980: Rahmenanalyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Goodwin, Marjorie H. 1990: He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children. Bloomington: Indiana University Press
- Heinze, Thomas 1976: Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern. Weinheim und München: Juventa
- Helsper, Werner 2000: Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Eine Einleitung zum Thema. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46, 2000, 5, S. 663-666
- Kalthoff, Herbert 1997: Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt/M.: Campus
- Kalthoff, Herbert; Kelle, Helga 2000: Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag, in: Zeitschrift für Pädagogik. 46, 2000, 5, S. 691-710
- Kelle, Helga 2001: Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der peer culture Forschung bei Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 21, 2001, 2, S. 192-208

- Kelle, Helga; Breidenstein, Georg 1996: Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 16, 1996, 1, S. 47-67
- Kelle, Helga; Breidenstein, Georg 1999: Alltagspraktiken von Kindern in ethnomethodologischer Sicht. In: Honig, Michael-Sebastian u.a. (Hg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa
- Krappmann, Lothar; Oswald, Hans 1995: Alltag der Schulkinder. Weinheim und München: Juventa
- Krummheuer, Götz; Naujok, Natalie 1999: Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske+Budrich
- Mehan, Hugh 1979: Learning lessons: social organisation in the classroom. Cambridge: UMI
- Oswald, Hans 1993: Gruppenformationen von Kindern. In: Marckfka, Manfred; Nauck, Bernhard (Hg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, S. 353-364
- Rehbock, Helmut 1981: Neben-Kommunikationen im Unterricht. In: Baurmann, Jürgen u.a. (Hg.): Neben-Kommunikationen. Beobachtungen und Analysen zum nicht-offiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Braunschweig: Westermann, S. 35-84
- Streeck, Jürgen 1983: Lehrerwelten – Kinderwelten. Zur vergleichenden Ethnographie von Lernkommunikation innerhalb und außerhalb der Schule. In: Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (Hg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Tübingen: Narr, S. 203-213
- Terhart, Ewald 1978: Interpretative Unterrichtsforschung. Stuttgart: Klett-Cotta
- Thorne, Barrie 1993: Gender Play. Girls and Boys in School. New Brunswick: Rutgers
- Willis, Paul 1979: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/M.: Syndikat
- Woods, Peter (ed.) 1980: Pupil Strategies: Explorations in the sociology of the school. London: Falmer Press
- Zinnecker, Jürgen 1978: Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, Gerd-Bodo; Zinnecker, Jürgen (Hg.): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek: Rowohlt, S. 29-116
- Zinnecker, Jürgen 1996: Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: Honig, Michael-Sebastian u.a. (Hg.): Kinder und Kindheit. Weinheim und München: Juventa, S. 31-54

Georg Breidenstein, geb. 1964; Dr. phil.; Studium und wissenschaftlicher Mitarbeiter bis 1997 an der Universität Bielefeld, derzeit Wissenschaftlicher Assistent am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Projektleitung DFG-Projekt „Jugendkultur in der Unterrichtssituation“;
 Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung, 06099 Halle/Saale
 E-Mail: breidenstein@zsl.uni-halle.de

Helga Kelle, Dr. phil., Privatdozentin an der Universität Potsdam seit 2001; Studium der Erziehungswissenschaft und Promotion an der Universität Bielefeld, ebenda wissenschaftliche Mitarbeiterin bis 1997. Habilitation: „Die interaktive Herstellung sozialer Ordnung durch Kinder. Ethnographische Studien und Beiträge zur Methodologie“. Derzeit Vertretungsprofessorin an der Universität Göttingen.
 Anschrift: Spiegelstr. 10, 33602 Bielefeld
 Email: helga.kelle@uni-bielefeld.de