

Heike de Boer

## Lernen im Spannungsfeld von schulischer Ordnung und Gleichaltrigenkultur

Aus der Sicht von Professionellen geht es in der Schule vor allem um Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Schule gestalten und Schule entwickeln. Doch worum dreht es sich in der Schule eigentlich aus der Perspektive der schulischen Akteure, der Schüler und Schülerinnen? Innerhalb des 8. Jugendberichtes 2005 in NRW wurden 2000 SchülerInnen im Alter von 10-18 Jahren nach ihrer Perspektive auf Schule und schulisches Lernen befragt. Auf die Frage, was ihr Lieblingsort in der Schule sei, antwortete jede zweite Schülerin und jeder zweite Schüler, dies sei der Pausenhof. Auf eine weitere Frage danach, was ihnen besonders gut an der Schule gefalle, wiesen 71% der Befragten darauf hin, dass sie in der Schule ihre Freunde träfen. Schulalltag aus Sicht der Akteure hat damit sozialen Ereignischarakter. Die Antworten der Kinder und Jugendlichen bestätigen die aus verschiedenen Untersuchungen bekannte Feststellung, dass Schule vor allem als Lebensraum und Lebenswelt der Gleichaltrigen wahrgenommen wird.

So wird es in diesem Beitrag zunächst darum gehen, die Bedeutung der Gleichaltrigen-Kultur für Schule und Unterricht darzustellen. Anschließend werden am Beispiel der didaktischen Form Klassenrat die schulische Ordnung und damit verknüpfte Handlungserwartungen der Institution an die SchülerInnen beschrieben. Eine transkribierte Klassenratsszene dient der Illustration des Spannungsfeldes von schulischer Ordnung und Gleichaltrigenkultur und führt zu abschließenden Überlegungen zu schulischen Lernprozessen.

### 1 Unterricht und Gleichaltrigenkultur

Nirgendwo anders, so von Hentig (2001), treffen so viele Gleichaltrige aufeinander wie in der Schule; die Wahrscheinlichkeit Freunde zu finden, ist groß. So erstaunt nicht, dass vor allem Freundschaften und die Zugehörigkeit zu funktionierenden Klassengemeinschaften als positivste Schulerfahrungen in der oben aufgeführten Untersuchung genannt werden. Die Antworten zu „Lieblingsorten“ in der Schule zeigen, dass es vor allem jene Plätze sind, an denen kein Unterricht stattfindet. Neben dem Pausenhof als meist genanntem Ort werden der Schuliosk, die Mensa, die Pausenhalle oder „unterrichtsfreie“ Ecken und Nischen im Schulgebäude genannt (vgl. Behnken u. a 2005, S. 19). SchülerInnen bevorzugen in der Schule offensichtlich Freiräume, in denen sie unter sich und von den LehrerInnen unbeobachtet sind. In diesem Zusammenhang macht Zinnecker in seinen Überlegungen zur „Schule als Lebenswelt des Kindes“ (vgl. Zinnecker 2001, S. 153) darauf aufmerksam, dass Lehrende und SchülerInnen in Schule und Unterricht keineswegs eine gemeinsame Lebenswelt teilen. Während sie handeln und zusammen sind, durchleben sie getrennte schulische Welten und handeln ihre gemeinsam geteilte soziale Wirklichkeit durchaus mit Anstrengung aus. Während Lehrende an dem problemlosen und ökonomischen Ablauf ihrer Handlungen interessiert sind, an der Sicherung des Erkannten und dessen Durchsetzung bei den Beteiligten (vgl. ebd.), vollziehen SchülerInnen ihre Schultätigkeiten, die gekennzeichnet sind durch Pragmatismus und Handlungsroutinen (vgl. Breidenstein 2006, S. 19). In seiner ethnografisch angelegten Feldforschung zum „Schülerjob“ kommt Breidenstein sogar zu dem provokativen Schluss, dass SchülerInnen nicht zur Schule gehen um zu lernen, sondern um ihren „Job“ zu tun (vgl. ebd., S. 262). Er konstatiert, dass „die Ausübung“ jedes Jobs auf ein gehöriges Maß an Pragmatismus, auf Routinen und die Selbstverständlichkeit des Tuns angewiesen ist (vgl. ebd., S. 263).

Zinnecker verwies bereits 1975 in seinen Unterrichtsbeobachtungen auf das Modell der zwei Unterrichtsbühnen: der Vorder- und der Hinterbühne. Auf der vorderen Bühne spiele sich das offizielle Geschehen ab und auf der hinteren Bühne agieren die SchülerInnen und verarbeiten in heimlich gehaltenen Gesprächen das offizielle Geschehen. Diese Art der Gleichaltrigenkultur im Unterricht wurde als „Subkultur“ bezeichnet (vgl. Zinnecker 1975). Die Peers sind genau genommen diejenigen Gleichaltrigen, an denen man sich in der alltäglichen Interaktion orientiert. Die Gleichaltrigenkultur wird in der Interaktion hervorgebracht und im jeweiligen lokalen Kontext gestaltet. In ihren Untersuchungen zum Geschlechteralltag in der Schule arbeiteten Breidenstein und Kelle (1998; 2001) verschiedene Merkmale heraus, die im Unterricht eine spezifische Peerkultur entstehen lassen:

1. Gerade die Altershomogenität und der pädagogisch normative Gleichheitsanspruch führen dazu, dass sich die Mitglieder einer Schulklasse zueinander ins Verhältnis setzen und ihr Image pflegen.
2. Die Öffentlichkeit des Geschehens im Klassenraum bietet einen Rahmen für facettenreiche Selbstinszenierungen.

3. Zugehörigkeiten zu Tischgruppen, Kursen, Diensten usw. führen zu Vergemeinschaftungs- und Abgrenzungspraktiken in der Klasse.
4. Die spezifischen Anforderungen des Unterrichts erfordern eine Auseinandersetzung mit der Autorität der Lehrperson (vgl. Breidenstein/Kelle 2001, S. 321f.).

Unterricht bietet einen Rahmen für peerkulturelle Aktionen und Verfremdungen, Kommentierungen und Ironisierungen des offiziellen Unterrichtsgesprächs. Es gehört zu den fundamentalen Effekten von Unterricht, Einzelne vor der Gruppe zu exponieren: nicht nur über die Exklusivität des Rederechts, sondern darüber hinaus durch die permanente Praxis, Äußerungen Personen zuzuordnen. Die unterrichtliche Exponierung in der Öffentlichkeit der Schulklasse ist für die einzelnen SchülerInnen mit spezifischen Risiken verbunden (vgl. ebd., S. 328).

In einer eigenen qualitativ empirischen Untersuchung (de Boer 2006), in der ich über drei Jahre hinweg den Klassenrat in einer Regelgrundschulklasse beobachtete<sup>1</sup>, konnte ich feststellen, dass die zu beobachtenden Lernprozesse von der Gleichaltrigenkultur beeinflusst wurden. Es bildete sich eine spezifische Gesprächskultur heraus, die ein Produkt des Spannungsfeldes von schulischer Ordnung und Gleichaltrigenkultur war.

## 2 Schulische Ordnung und Handlungserwartungen im Klassenrat

Der Klassenrat ist in der von mir beobachteten Grundschulklasse ein schulisch-institutionell verankertes Gremium. Welche Lernprozesse sieht die *schulische Ordnung* hier vor?

Intendiert ist, dass die Schüler und Schülerinnen im wöchentlich ritualisierten Klassenrat Probleme besprechen, die während des Schulalltages entstanden sind. Dazu sollen die Beteiligten ihre Sicht auf den jeweiligen Problemfall und ihre Gefühle dazu äußern. Außerdem können sie Wünsche hinsichtlich möglicher Veränderungen an die beteiligten Personen formulieren. Die Schüler und Schülerinnen sollen folglich lernen Konflikte selbstständig zu lösen, indem sie sie verbal nachvollziehbar darstellen und mit Hilfe der Klassenöffentlichkeit besprechen. Die Öffentlichkeit ist als beratende und helfende Klassenöffentlichkeit vorgesehen. Die SchülerInnen sollen außerdem lernen, die Perspektiven der anderen Beteiligten einzunehmen. Das Gespräch findet im Sitzkreis statt. Die Lehrerin protokolliert das Gesagte. Auch wenn die SchülerInnen die Moderation selbst übernehmen, ist sie anwesend und Teil der unterrichtlichen Öffentlichkeit. In meinen videogestützten Beobachtungen konnte ich feststellen, dass viele der beobachteten Gespräche eine Doppelbödigkeit zeigten. Die öffentlichen Äußerungen schienen manchmal an die zuhörende Lehrerin gerichtet zu sein, manchmal enthielten die Äußerungen auch Hinweise an die Peers und zeigten, dass die SchülerInnen zwischen den Erwartungen der Institution und denen der MitschülerInnen unterschieden.

Um diese Doppelbödigkeit im Spannungsfeld schulisch normativer Handlungserwartungen und peerkultureller Reaktionen nachvollziehbar zu machen, stelle ich im Folgenden einen Gesprächsausschnitt aus einer Klassenratssitzung vor. Die SchülerInnen sind zu diesem Zeitpunkt neun und zehn Jahre alt und blicken auf eine dreijährige Klassenratserfahrung zurück. Sie leiten den Klassenrat selbst und gehen dabei nach einer festen Tagesordnung vor. Zunächst wird ein Wochenrückblick vorgenommen. Dann folgt das Gespräch über angemeldete Probleme. Dieser Punkt ist von allen der zeitaufwändigste und führt in der Regel dazu, dass die sich anschließende Runde mit Wünschen für die Folgewoche nur noch sehr gerafft stattfinden kann<sup>2</sup>. Abschließend werden Rückmeldungen für die leitenden SchülerInnen, PräsidentInnen genannt, formuliert. In dieser Szene geht es nun um ein Problem zwischen Raphael und Nils; es ist einer von drei angemeldeten Problemfällen.

## 3 „Nee, das war ich nicht. Das hat der Schlauch gemacht“ – Argumentationen zwischen Taktik und Überzeugung

307	Nils:	Raphael?
308	Raphael:	Ja?
309	Nils:	Du bist, als wir (...)gestern gießen (...) sollten, du bist da mit hinter die Absperrung gegangen und, und hast
310		Matsch gemacht mit'm Schlauch und mit'm Wasser.
311		Matsch gemacht mit'm Schlauch und mit'm Wasser.
312	Raphael:	Hm (...) eigentlich habe ich bloß das Wasser angemacht.
313	Dominik:	Und den Nils nassgespritzt.

<sup>1</sup> Die Studie fand im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung einer Regelschulklasse vom ersten bis zum vierten Schuljahr statt. Im Sinne einer ethnografisch orientierten Feldforschung wurde die teilnehmende Beobachtung nicht nur auf Klassenratssitzungen beschränkt, sondern auf Projektstage, Klassenunterricht und pädagogische Tage ausgeweitet, um ein möglichst facettenreiches Bild von der Kultur des Feldes zu erhalten. Das Datenmaterial besteht aus 18 videografierten und analysierten Klassenratssitzungen, 62 Klassenratsprotokollen aus vier Schuljahren, Protokollen teilnehmender Beobachtung sowie einem Interview mit der Klassenlehrerin zum Klassenrat und einer anonymen, das vierte Schuljahr abschließenden, schriftlichen Befragung der SchülerInnen. Im Mittelpunkt der empirischen Analyse stehen neun ausgewählte videografierte Klassenratsszenen, die in Anlehnung an die ethnomethodologische Konversationsanalyse bearbeitet wurden. Die übrigen Daten fließen als ethnografisches Kontextwissen in die Analyse ein.

<sup>2</sup> Dies zog die Konsequenz nach sich, dass der Klassenrat vor allem zum Gremium für die Aushandlung interindividueller Konflikte wurde.

<sup>3</sup> (...) 2 Sek. Pause, (4) 4 Sek. Pause, pp sehr leise, f laut, ff sehr laut, < Überlappung der Äußerungen, *gar nicht* betont, da Wortabbruch.

- 314 Raphael: Nee, das war ich nicht. Das hat der Schlauch gemacht  
 315 (unverständlich)  
 316 Dominik: Ja, aber (...) den du doch hinge(.)tan hast.  
 317 Raphael: Jetzt hab' ich nicht verstanden.

Nils stellt fest, dass Raphael mit Wasser rumgespritzt habe, als er Blumengießdienst hatte. Raphael differenziert Nils' Aussage einschränkend und suggeriert, dass er einen Unterschied zwischen Wasser anmachen und nass spritzen sieht. Dominik widerspricht als Zeuge oder Beobachter dieser Aussage und zeigt, dass durchaus eine Kausalität besteht. Raphael insistiert, der Schlauch habe gespritzt, nicht er. Auch Dominik beharrt und rekurriert wiederholt auf die Kausalität zwischen anmachen und nass spritzen.

- 318 Lisa: Also, du sagst, der Schlauch hat das gemacht?  
 319 Raphael: Ja.  
 320 Lisa: Aber der Schlauch kann ja nun nicht von selber angeh'n  
 321 < und rum-...  
 322 Raphael: < Ja. Hab' ich doch gesagt.  
 323 Lisa: < ...spritzen. Rumspritzen kann er schon, aber...  
 324 Raphael: < Ich hab' ihn nur angestellt.  
 325 Lisa: (unverständlich)  
 326 Raphael: (unverständlich)  
 327 Marvin: Aber wie du lachst, Alter!  
 328 Lisa: (unverständlich) wenn es wirklich sinnvoll wäre, oder?  
 329 Weil sonst ist es doch Wasserverschwendung.

Lisa mischt sich unterstützend ein. Sie fragt verständnissichernd nach, ob er den Schlauch angemacht habe und begründet weiterführend, dass der Schlauch nicht von alleine angehen und rumspritzen könne. Sie korrigiert ihre Aussage und stellt fest, dass der Schlauch schon von alleine rumspritzen könne und erkennt offensichtlich Raphaels Argumentationskern. Raphael bestätigt sie daraufhin zweimal und nutzt ihre Aussage für die Beweiskraft seiner Argumentation. Als Lisa registriert, dass sie Raphael ungewollt unterstützt hat, führt sie ein neues Argument an. Sie hinterfragt den Sinn seiner Handlung und zeigt ihm auf, dass mit Wasser zu spritzen Wasserverschwendung sei. Damit konfrontiert sie ihn mit einer in ihren Augen sinnlosen Konsequenz seines Handelns und weicht auf ein neues Thema aus. Es geht nicht mehr um die Kausalität zwischen Wasser anmachen und Nils' Schädigung, sondern um die Kausalität zwischen sinnlosem Wasser anmachen und Wasserverschwendung. Lisa sucht offensichtlich nach einem beweiskräftigen Argument, um Raphaels Rationalisierungspraxis zu entkräften.

Ein weiterer Zeuge mischt sich ein und ergänzt Lisas Aussage, indem er darauf aufmerksam macht, dass Nils Raphael mehrmals aufgefordert habe, das Wasser abzustellen. Auch hier differenziert Raphael und macht aus „mehrmals“, „zweimal“. Er widerspricht nicht der Aussage als solcher, sondern schränkt sie zu seinen Gunsten ein. Der Zeuge widerspricht ihm und insistiert. Raphael entkräftet dessen Feststellung und spricht ihm ab, etwas bezeugen zu können. Eine Widerspruchssequenz zwischen beiden folgt und führt dazu, dass Raphael einlenkt und der Zeuge Recht behält.

- 331 Lisa: Benjamin?  
 332 Benjamin: Er hat auch die ganze Zeit gesagt: Raphael, hör auf, das  
 333 Wasser anzumachen.  
 334 Dominik: Hmm (zustimmender Laut)  
 335 Raphael: Zweimal.  
 336 Benjamin: Zweimal. Dreimal. Fünf, sechs...  
 337 Raphael: (zu Benjamin) Und du warst *gar nicht* dabei.  
 338 Benjamin: Doch.  
 339 Raphael: Nein.  
 340 Benjamin: Doch.  
 341 Dominik: Doch.  
 342 Raphael: Doch?  
 343 Benjamin: Ja (unverständlich) klar hat man doch...  
 344 Nils: Ja, und wieso hast du es gemacht?  
 345 Raphael: Einfach so.  
 346 Nils: Macht's dir Spaß?  
 347 Raphael: Nein (lächelt)  
 348 Nils: Wieso machst'ns dann?  
 349 Raphael: Hab' ich doch eben gesagt. Einfach so.  
 350 Benjamin: Einfach so, oder so.  
 351 Nils: Einfach macht man doch net, wenn's keinen Spaß macht.  
 352 Raphael: (unverständlich)

Nils ergreift als Fallgeber wieder das Wort und fragt Raphael nach dem Sinn seiner Handlung. Damit greift er implizit Lisas Argumentationsmuster auf. Seine Frage führt zu einer Verschiebung des Gesprächs vom ‚Was‘ auf das ‚Warum‘ der Handlung.

Es gibt keine Erklärung. Nils' Frage, ob es ihm Spaß mache, verneint Raphael lächelnd. Seine Inkongruenz zwischen Äußerung und Mimik suggeriert, dass es ihm doch Spaß gemacht hat und er weiß, dass er dies öffentlich nicht zugeben sollte. Er inszeniert sich als geschickter Stratege und unterstreicht mit seiner Mimik das Wissen um die Doppelbödigkeit der Situation.<sup>4</sup> Nils akzeptiert seine Reaktion nicht. Raphael insistiert. Auch auf Nils' zweite Nachfrage, warum er Sachen mache, die keinen Spaß machen, erwidert Raphael, dass er es nicht sagen könne. Die ‚Warum-Frage‘ ist offensichtlich für Raphael nicht mehr beweiskräftig zu beantworten. Er gesteht indirekt ein etwas gemacht zu haben, was nicht begründbar ist und impliziert damit, dass Ärgern auch Spaß macht. Sein Eingeständnis scheint für ihn mit keinem Gesichtsverlust verbunden zu sein. Vermutlich gefällt ihm die Rolle des ‚witzigen Normbrechers‘.

Die Lehrerin möchte abschließend wissen, ob es einen Beschluss gibt. Sie übernimmt hier die Ergebnissicherung, die sonst in der Hand der Präsidenten liegt. Möglicherweise reichte beiden Raphaels Aussage.

371	Lehrerin:	Was soll ich aufschreiben jetzt? Welchen Beschluss habt ihr?
372		
373	Nils:	Da-, dass der Raphael aufhör'n soll.
374	Lehrerin:	Hmm?
375	Nils:	Wenn (.) wenn die Frau Kunze oder irgendjemand
376		sagt (.) ich soll was bewässern, dass er nicht einfach
377		mitgeht und dann Quatsch macht.
378	Lehrerin:	Hmm. Dass er nicht mitgeht, oder dass er nicht Quatsch
379		macht? Oder beides?
380	Nils:	Beides, oder beides. Wenn er erstma'nich' (.) mitgeht,
381		kann er keinen Quatsch machen.
382	Lehrerin:	Hmm (unverständlich) müsst ihr noch absprechen ob
383		das in Ordnung ist.
384	Nils:	Is' das in Ordnung? (wendet sich Raphael zu)
385	Raphael:	Ja (kurz angebunden)
386		(Raphael sieht in eine andere Richtung. Nils schaut ihn
387		noch eine Weile an und blickt dann auf sein Heft.)
388	Lisa:	Das is' okay?

Nils wünscht sich daraufhin, dass Raphael aufhören soll. Auf die Intervention der Lehrerin hin präzisiert und begründet er seinen Wunsch. Er findet, wenn er Blumendienst habe, solle Raphael gar nicht erst mitgehen, dann könne er auch keinen Quatsch machen. Raphael bestätigt Nils' Wunsch. Auch wenn seine vorhergehende Begründungspraxis sein Einverständnis relativiert, zeigt er sich als routinierter Verfahrensbeteiligter, der mit seiner Bestätigung das Verfahren beenden muss.

Beide, Nils und Raphael, inszenieren sich in ihren Rollen. Nils zeigt sich als normkonform Handelnder, der erwartet, ungestört seinen Klassendienst ausführen zu dürfen. Er suggeriert, dass Raphael Spaß am Ärgern hatte und provoziert dessen Geständnis. Raphael inszeniert sich als geschickter Stratege, dem es gelingt, unter Verweis auf sprachliche Ungenauigkeiten eine inhaltliche Auseinandersetzung aufzuschieben. Er stellt sich als gewitzter Normbrecher dar, der durch Inkongruenz von Mimik und Sprache im öffentlich-institutionellen Raum den Spaß an normverletzenden Handlungen andeutet.

#### 4 Lernprozesse

Die Beteiligten an dem Schlichtungsgespräch zeigen ein hohes Maß an Verfahrenssicherheit und -routine. Das Prozedere vollzieht sich ohne größere Lenkung durch die leitenden Kinder. Die SchülerInnen sprechen sich wechselseitig persönlich an und handeln den thematisierten Dissens argumentativ aus. Dabei tauschen sie ihre individuellen Situationsdeutungen aus. Der Fallgeber Nils formuliert seinen Unmut genauso wie seinen Wunsch zur Veränderung des kritisierten Verhaltens. Er weiß sich auf der ‚sicheren‘ Seite; da er eine Normverletzung nachweisen und damit sicher gehen kann, auch die Akzeptanz der Lehrerin zu erhalten. Er beruft sich dementsprechend in seiner Begründungspraxis auf die Erwartung normkonformen Verhaltens, argumentiert linear und überzeugend.

Sichtbar wird in diesem Prozess, dass die schulische Autorität stets anwesend ist. Die Interventionen der Kinder im Klassenrat zeigen, wie sich diese wechselseitig klar machen, dass sie sich in der Schule befinden und die Aufgabe bearbeiten, regelgeleitet Konflikte zu besprechen. Sowohl die Handlungen der leitenden und diskutierenden als auch der zuhörenden SchülerInnen machen deutlich, dass hier nicht ‚einfach so‘ unter Kindern verhandelt wird, sondern dass die Kinder als Schülerinnen und Schüler Teil eines Verfahrens sind, dem eine schulische Ordnung zu Grunde liegt. Der schulische Handlungsrahmen bleibt immer präsent. An den Aussagen der SchülerInnen ist erkennbar, dass es ein geteiltes Wissen darüber gibt, welche Verhaltensweisen in der Schule

<sup>4</sup> Kelle und Breidenstein (2001, S. 325) arbeiten in ihrer Untersuchung die „doppelte Adressierung“ von Schüleräußerungen heraus, indem sie den Gehalt einer Aussage im Hinblick auf den Hinweis für die MitschülerInnen als Publikum und als Hinweis zur Distanzierung von der Lehrperson aufzeigen.

gewünscht werden und welche nicht. Raphael z. B. zeigt mit seinem Verhalten, dass ihm bewusst ist, eine schulische Norm verletzt zu haben und er sich abschließend gegenüber Nils einsichtig zeigen muss. Nils argumentiert hingegen selbstbewusst aus der Perspektive des Opfers, das einen Schadensausgleich verdient hat.

Erkennbar ist auch, dass in der Schule nicht geduldete Vorgehensweisen, z. B. „Spaßbürgern“, durchaus geduldete implizite Handlungsmuster der Peer-Kultur sein können. Es zeigt sich ein Nebeneinander von offiziellen, schulischen Argumentationen und inoffiziellen, mimisch und gestisch nur angedeuteten Vorstellungen. So verweisen die Gespräche im Klassenrat rückblickend darauf, dass die SchülerInnen kein Interesse daran haben, die Differenz zwischen den Erwartungen der Gleichaltrigen und denen der Schule aufzuheben und den Klassenrat zum Ort persönlicher Eingeständnisse zu machen. Sie sind im Klassenratsgespräch um die soziale Anerkennung der Lehrerin und der Peers bemüht und lösen diese Dilemmasituation, indem sie nur das veröffentlichen, was mit dem Aufrechterhalten eines konsistenten Images vereinbart werden kann. Die Aussagen sollen sowohl die schulischen Erwartungen erfüllen als auch vor den Augen der Gleichaltrigen Bestand haben können.

Dennoch zeigt sich in den regelmäßigen, kindergeleiteten Klassenratsgesprächen auch ein Gewinn von Handlungsautonomie. Es wird sichtbar, dass die kommunikativen Peer-Aushandlungen im Klassenrat nicht nur zum sozialen, sondern auch zum sprachlichen Lernen führen. Die Argumentationspraktiken der Kinder enthalten Begründungsmuster und Aspekte kooperativer Kommunikativität. Dies sind Fähigkeiten, die sonst im Fachunterricht mit didaktisch durchdachten Lernschritten erreicht werden sollen und dennoch selten zu einer ähnlich komplexen Gesprächsbeteiligung führen. Krummheuer und Brandt (2001) definieren den Gewinn von Handlungsautonomie in Anlehnung an Bruner (1983) als Rollenverschiebung innerhalb fester Interaktionsmuster<sup>5</sup>. Der kindergeleitete Klassenrat mit seinem schematischen Ablauf ermöglicht eine solche Rollenverschiebung. Die zunehmend differenzierter werdende Begründungspraxis der SchülerInnen erweckt den Eindruck von wachsendem Interesse am kollektiven Austausch und eines Ringens um die besseren Argumente. Die Analyse zeigt, dass die Kinder sich auch ohne Hilfe der Lehrerin verständigen und auseinandersetzen. Die Lehrerin hält sich auch in den Folgeszenen dieser Sitzung komplett aus dem Gespräch. Sichtbar wird, dass die SchülerInnen mit der wachsenden Zurückhaltung der Lehrerin die Funktion der Gesprächsmoderation selbstständig ausfüllen und zunehmend Rollenanteile übernehmen, die sonst die Lehrerin inne hatte. In diesem Kontext wird der Gewinn von Handlungsautonomie an der Übernahme argumentativer und moderierender Anteile im Gespräch sichtbar. Die SchülerInnen machen sich gegenseitig deutlich, welche Aussagen akzeptiert und welche nicht anerkannt werden. Es kommt zu einer Auflösung der für unterrichtliche Kommunikation typischen Asymmetrie (vgl. Mehan 1979) und zur Entwicklung von Argumentationen, die den Gewinn von kommunikativer Kooperativität erkennen lassen. Die Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern zeigen, dass zwischen den Beteiligten phasenweise Reziprozität und Egalität hergestellt bzw. darum gerungen wird und kein Kind unhinterfragt für sich die Deutungsmacht beanspruchen kann.

Diese Beobachtungen korrelieren mit denen von Krappmann und Oswald, die in ihren Studien zum Alltag von Schulkindern (1995) auf die Bedeutung der Peer-Interaktionen für schulische Lernprozesse aufmerksam machen. Sie beobachteten Berliner Grundschüler in ihren Interaktionen, Beziehungen und Aushandlungsprozessen. In Anlehnung an Youniss (1994) und Piaget (1983) kommen sie in ihren Analysen zu dem Fazit, dass die Interaktionen der Gleichaltrigen, die auf relativ gleichem Entwicklungsstand stehen und über ähnliche Fähigkeiten verfügen, besonders gute Voraussetzungen bieten um ko-konstruktive Leistungen zu vollbringen (vgl. Krappmann/Oswald 1995, S. 21). Youniss weist in diesem Kontext auf die Notwendigkeit von Beziehungen unter Gleichaltrigen für soziale Konstruktionsprozesse hin und macht deutlich, dass erst innerhalb symmetrischer kommunikativer Beziehungen des Subjekts eine soziale Konstruktion von Wissen entstehe. Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern sind grundsätzlich asymmetrisch und durch ein Ungleichgewicht von Erfahrung, Wissen und Macht gekennzeichnet.

So kann die wechselseitig aufeinander bezogene Kommunikation der Beteiligten im dargestellten empirischen Beispiel einerseits als reziproke Handlung gedeutet werden. Andererseits kann Raphaels abschließendes Einlenken und Nachgeben ein Indiz für die Überformung des Klassenrates durch strategisches Verhalten sein. Der kindergeleitete Klassenrat zeigt, dass es zur Entwicklung gegenseitiger Achtung in Kooperation unter ‚Gleichen‘ kam. Dazu ist das gegenseitige kognitive Verstehen und Begründen nötig, aber auch das Zuhören und Rücksichtnehmen. In diesem Prozess werden die sozialen und kommunikativen Fähigkeiten der SchülerInnen herausgefordert. Dennoch wird offenbar, dass die Öffentlichkeit des Verfahrens einerseits taktische Verhaltensweisen nach sich zieht und sie andererseits durch ihre kontrollierende Funktion wieder einschränkt. Kooperative Einigungen am Ende von Konfliktgesprächen sind somit das Resultat taktischer Erwägungen als auch überzeugender Argumentationen.

Das öffentliche Klassenratsverfahren verlangt von seinen Akteuren spezifische Handlungskompetenzen, die es zu lernen galt. Denn der Klassenrat findet auf der Klassenbühne statt. Als institutionelles Verfahren unter-

<sup>5</sup> Bruner verbindet mit dem Begriff „Format“ die Vorstellung von Lernen als schrittweise zunehmende Handlungsautonomie im Rahmen standardisierter Interaktionsmuster (vgl. Bruner 1983, S. 120). Autonomiezuwachs dokumentiert sich hier in der Rollenverschiebung der beteiligten Personen innerhalb stabiler Interaktionsstrukturen.

scheiden es die Kinder deutlich von privaten Aushandlungen. Der offizielle, schulisch-institutionelle Rahmen des Klassenrates führt somit einerseits zur Reproduktion schulischer Erwartungen. Andererseits führt die kontinuierliche Auseinandersetzung im geregelten Setting zur Herausbildung einer klassenratstypischen Gesprächskultur, die sich in der Ausprägung individueller und kollektiver Argumentationen<sup>6</sup> und der Herstellung kommunikativer Kooperativität zeigt und gleichsam offizielle und inoffizielle Rationalisierungspraktiken zu vereinen sucht.

Die Klassenlehrerin erkannte im Laufe des Forschungsprozesses dieses Spannungsverhältnis und befragte in einem Gespräch zu Beginn des vierten Schuljahres die Kinder danach, wie sie die Situation empfänden, in einen Konflikt verwickelt zu sein, der im Klassenrat besprochen würde. Dreiviertel der Kinder beschrieben die Situation für sich als peinlich und beschämend. In einem Gespräch über Handlungsalternativen entschieden sie daraufhin gemeinsam, nur noch Themen im Klassenrat zu besprechen, welche die ganze Klasse betrafen bzw. zumindest einen großen Teil der Klasse. Für interindividuelle Konflikte richteten sie den Streitschlichterdienst ein. Diese Entscheidung führte zu einer Umstrukturierung der Klassenratstagesordnung und dementsprechend zu einer Veränderung der Gesprächsthemen.

## **5 Soziales Lernen, politisches Lernen, Demokratie-Lernen?**

Dagmar Richter unterscheidet in ihren Reflexionen zu den Inhaltsbereichen und Kompetenzformen des Sachunterrichts (Richter 2002) zwischen dem sozialen und moralischen, dem politischen und dem Demokratie-Lernen. Unter welchem der genannten Aspekte lassen sich nun die oben beschriebenen Lernprozesse fassen? Richter konstatiert, dass es beim politischen Lernen im Sachunterricht weniger darauf ankommt, eine bestimmte Kategorie des Politischen verstanden zu haben und anwenden zu können, als prinzipiell den Unterschied zwischen Privatheit und Öffentlichkeit zu verstehen (vgl. ebd., S. 167). In diesem Sinne wird an der dargestellten Klassenratsszene erkennbar, dass sich Grundschulkinder in einem Spannungsfeld von schulischem System und kindlicher Lebenswelt als gemeinsamer Figuration (vgl. Scholz 2003, S. 43) bewegen und Praktiken entwickelt haben, mit dieser Spannung umzugehen. Sie haben eigene Anpassungsmechanismen ausgebildet, um den Verhaltens- und Handlungserwartungen der Institution zu entsprechen. Dazu gehört auch, zwischen den Erwartungen der Institution und denen der MitschülerInnen zu unterscheiden. Es sind schulisch bewährte Lebens- und Überlebensstrategien, die deutlich machen, dass SchülerInnen und LehrerInnen unterschiedliche schulische Welten erleben. In Richters Sinne entspricht dies der Unterscheidung von Öffentlichkeit und Privatheit. Eine Ausdifferenzierung der verschiedenen Sichtweisen könnte an diesem Beispiel im Unterrichtsgespräch dazu führen, dass implizite Abhängigkeiten der SchülerInnen von den schulischen Strukturen explizit werden und somit zum politischen Lernen führen. Häußling spricht in diesem Kontext vom „Versachlingsdruck“. Er reflektiert am Fallbeispiel des Sachunterrichts, wie aus soziologischer Sicht aus einer „Sache ein Sachverhalt“ wird. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass die SchülerInnen über bildungspolitische, institutionelle und pädagogische Maßnahmen einem „Versachlingsdruck“ ausgesetzt sind, mit dem Ziel in gesellschaftlich vorgegebene Rollen hineinzuwachsen (vgl. Häußling 2004, S.153). Erst die schulische Thematisierung dieses reell bestehenden „Versachlichungsdrucks“ und der zu Grunde liegenden Ursachen führt zu einem Prozess des politischen Lernens.

So lässt sich am Beispiel des Klassenrates zeigen, dass die SchülerInnen die Rolle der lösungsorientierten KonfliktpartnerInnen einnehmen und sich dem „Versachlingsdruck“ beugen. Rauterberg weist in seinen kritischen Reflexionen des Prinzips der Lebensweltorientierung im Sachunterricht auf die Problematik hin, die sich aus dem Paradigma ergibt, sich an der Lebenswelt des Kindes orientieren zu wollen. Er kritisiert, dass die Diskrepanz zwischen kindlichen Erfahrungen mit der Umwelt und wissenschaftlichen Umweltkonstruktionen der Erwachsenen häufig nicht gesehen wird (vgl. Rauterberg 2004, S. 146). An dem dargestellten Beispiel wurde in diesem Sinne sichtbar, dass die pädagogische Vorstellung, den Klassenrat als Gremium des Demokratie-Lernens zu betrachten und ihn gleichzeitig auf die diskursive Aushandlung von interindividuellen Konflikten zu reduzieren, systemische Zusammenhänge ausblendet. Auseinandersetzungen im Klassenrat werden von der Macht der Institution gerahmt. Es zeigt sich, dass die Beteiligten ihr Peer-Sein und ihr SchülerInnen-Sein im Klassenrat miteinander ausloten und beides nicht immer voneinander zu trennen ist. Die „Hinterbühne“ wird in diesem Kontext zur „Vorderbühne“ und lässt erkennen, dass sich Peerkultur und Unterricht gegenseitig beeinflussen und zur Ausbildung spezieller kultureller Peerpraktiken führen, mit denen die SchülerInnen aktiv „zur Verschulung der Schule“ (Wiesemann 2005, S. 33) beitragen. Diese Grenzziehungen können als Interesse der SchülerInnen gewertet werden, die Integrität der eigenen Person zu schützen und zwischen persönlichen und schulisch-öffentlichen Themen zu unterscheiden. In diesem Aushandlungsprozess findet auch soziales Lernen statt, denn die SchülerInnen zeigen, dass sie soziale Regeln und Verhaltensweisen erlernt haben, mit denen das Zusammenleben im Nahbereich der Klasse gelingen kann (vgl. Richter 2002, S.163). Sie kommunizieren kooperativ und

---

<sup>6</sup> Die Analyse weiterer Szenen zeigte, dass es wiederholt zu kollektiven Argumentationen kam, die weit über die bloße Zusammenfassung individueller Argumente hinausgingen und sich erst in der Dynamik des Interaktionsprozesses entfaltet hatten (vgl. de Boer 2006, S. 121f.).

greifen auf jene Regeln zurück, die ein friedliches Miteinander in der Schule garantieren. Sie machen sichtbar, dass sie wissen, woran für Erwachsene soziale Interaktionen zu erkennen sind.

Und dennoch: Erkennbar wird eben auch, dass die SchülerInnen gelernt haben zwischen den schulisch gewünschten Interaktionsmustern und den peerkulturell-alltagspraktischen zu unterscheiden. Auch dieser Lernprozess gehört offensichtlich zu den notwendigen Erfahrungen, um im schulischen Alltag angemessen handeln zu können. Moralisches Lernen ist damit deutlich vielschichtiger und komplizierter als geplant. Die SchülerInnen müssen nicht nur lernen, schulische Regeln begründet anzuwenden, Affekte zu regulieren, Empathie und Perspektivenübernahme zu zeigen. Sie müssen gleichsam die verschiedenen Handlungszusammenhänge mitreflektieren und ihr Handeln in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext oder der jeweiligen Situationsrahmung bedenken. In diesem komplexen Prozess bildet sich offensichtlich auch im schulischen Setting eine eigene „Kinderkultur“ (Scholz 1996, S.60) heraus. Hier treffen Kinder auf andere Kinder, mit denen sie ernsthafte Erfahrungen machen können, mit denen sie gemeinsame Erlebnisse verbinden und mit denen sie an ihrem realen Schulleben teilnehmen können (vgl. Beck zitiert nach Scholz 2003, S. 60).

Deutlich wird auf diese Weise, dass sich Lernprozesse eben nicht nur dort ereignen, wo sie erwartet werden, sondern auch auf einem Nebenschauplatz. Die beobachteten Praktiken der SchülerInnen haben damit auf die Grenzen des Verfahrens und zugleich auf bislang wenig beachtete Handlungsmöglichkeiten verwiesen.

Für die in der Schulpraxis Tätigen stellt die Betrachtung von Lernprozessen im Spannungsfeld von schulischer Ordnung und Gleichaltrigenkultur eine Herausforderung und eine Chance zugleich dar. Die Herausforderung liegt sicherlich darin, von den eigenen Handlungserwartungen Abstand nehmen zu lernen und den Blick dafür zu öffnen, dass die Eigendynamik schulisch öffentlicher Gespräche zu anderen Lernprozessen führen kann als intendiert. Dies bedeutet, akzeptieren zu können, dass SchülerInnen gebotene Handlungsspielräume gegebenenfalls anders nutzen als geplant. Die Chance liegt darin, die SchülerInnen als Personen zu achten, die miteinander und voneinander lernen und gemeinsam Mittel und Wege finden, komplexere Fragestellungen zu beantworten. Diese Haltung führt langfristig zu einer Handlungsentlastung der Lehrenden einerseits und andererseits möglicherweise zu einem verstärkten Interesse der SchülerInnen daran, im Unterricht an Entscheidungen, die sie betreffen, zu partizipieren.

In diesem Kontext machen die SchülerInnenhandlungen im vorliegenden Beispiel darauf aufmerksam, dass der Klassenrat als öffentliches Ritual für die Klärung interindividueller Konflikte nicht geeignet ist. Das schulisch gewünschte Handlungsmuster der öffentlichen Konfliktklärung wird deutlich von dem Interesse der SchülerInnen, ein konsistentes Image darzustellen, bestimmt. Gleichzeitig machen die Gesprächshandlungen der SchülerInnen darauf aufmerksam, dass sie in der Lage sind, ohne Interventionen der Lehrerin miteinander zu kommunizieren und dabei auf die in der Klasse etablierten Gesprächsregeln zurückgreifen zu können. Dies lenkt den Fokus auf den Inhalt der Gespräche und lässt vermuten, dass bei schulischen Themen, die für die Klasse als Gemeinschaft von Relevanz sind, ohne dass Einzelne in Gefahr geraten, vorgeführt oder beschämt zu werden, der öffentliche Klassenratsrahmen durchaus produktiv genutzt werden kann. Damit ist der Klassenrat geeignet, Schülern und Schülerinnen im schulischen Setting Raum und Zeit für die Erfahrung des diskursiven Aushandelns von Fragen zu geben, die die Klasse als Gemeinschaft berühren.

## 6 Literatur

- Beck, Gertrud (1993): Raum und Zeit zum Leben – Zeit zum Lernen, Abschlussdokumentation des Grundschultages. Bochum
- Behnen, Imbken u. a. (2005): Lehren, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Siegen: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Breidenstein Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnografische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim und München: Juventa
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga: Die Schulklasse als Publikum. In: Die deutsche Schule 3/2002/94, S. 318-329
- Bruner, Jerome (1983): Child's talk. Learning to use language. Oxford: Harvard University Press
- De Boer, Heike(2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hentig, Hartmut (2001): Warum muss ich zur Schule gehen? München: Hanser
- Häussling, Roger (2004): Soziologische Überlegungen zur sozialen Funktion der schulischen Versachlichung von Heranwachsenden am Beispiel des Sachunterrichts. In: Rauterberg, Marcus/Scholz, Gerold: Die Dinge haben Namen. Zum Verhältnis von Sache im Sachunterricht. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 153-170
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans(1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim: Juventa
- Krummheuer, Götz/Brandt, Birgit (2001): Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz
- Krummheuer, Götz/Naujok, Natascha (1999): Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske und Budrich
- Mehan, Hugh (1979): Learning lessons. Cambridge: Harvard University Press
- Piaget, Jean (1983): Das moralische Urteil beim Kinde. Stuttgart : Klett Cotta (französische Erstausgabe 1932)
- Richter Dagmar (2002): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. Hohengehren: Schneider Verlag

- Rauterberg, Marcus: „Die Dinge haben Namen“- erkenntnistheoretische und didaktische Überlegungen zum Verhältnis von Sache und Sprache im Sachunterricht. In: Rauterberg, Marcus/Scholz, Gerold: Die Dinge haben Namen. Zum Verhältnis von Sache im Sachunterricht. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 131-152
- Scholz, Gerold (2003): Gesellschaftliches lernen in der Grundschule. Wider das Verschwinden der politischen Bildung. In: Burk, Karlheinz/Speck-Hamdan, Aangelika/Bartnitzky, Horst (Hrsg.) (2003): Kinder beteiligen – Demokratie lernen, Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V. S. 381-411
- Scholz, Gerold (1996): Kinder lernen von Kindern. Grundlagen der Schulpädagogik, Band 19. Hohengehren: Schneider Verlag
- Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Herausgegeben von Lothar Krappmann und Hans Oswald. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Wiesemann, Jutta (2005): Wohin führt die Forschung im Klassenzimmer? In: Breidenstein, Georg/Prengel, Annedore (Hrsg.) (2005): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-36
- Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht, Weinheim und München: Juventa
- Zinnecker, Jürgen (2001): Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim und München: Juventa