

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Georg Breidenstein

Interner Titel: Wortsymbole kleben in der Morgensonne

Methodische Ausrichtung: Ethnographie

Quelle: Breidenstein, G. (2013). Schulkinder zwischen Peer-Kultur und Unterrichtsanforderungen oder: Wortsymbole kleben in der Morgensonne. In E. Wannack (Hrsg.), 4- bis 12-Jährige: ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten. Münster [u.a.]: Waxmann. S. 101-116.

Mit freundlicher Genehmigung des Waxmann Verlages.

<http://www.waxmann.com/?id=20&cHash=1&buchnr=2793>



Nutzungsbedingungen:

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Einführende Bemerkungen

Ich möchte im folgenden Beitrag ein Beobachtungsprotokoll diskutieren, das zwei etwa achtjährige Schülerinnen bei der Arbeit beschreibt. Dieses Protokoll ist im Rahmen eines aktuellen DFG-Projektes entstanden, das sich der derzeit prominenten Individualisierung des Grundschulunterrichts widmet und in ethnographischen Analysen nach dem Zusammenhang zwischen der neuen Selbstständigkeit von Schülerinnen und Schülern und neuen Formen der Kontrolle und Selbstkontrolle fragt.[1] Das Protokoll, das im Folgenden in mehreren Abschnitten zitiert wird, soll hier nicht in allen Details interpretiert werden, sondern als Veranschaulichung für einige übergreifende Fragen dienen, die daran zu entwickeln sind. Es geht um die Peerkultur von Kindern einerseits und die Bewältigung von Unterrichtsanforderungen durch Schülerinnen und Schülern andererseits. Die beschriebene Szene mag vor allem die Komplexität vor Augen führen, mit der man es zu tun bekommt, wenn man Kinder dabei beobachtet, was sie in der Schule tun.

Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

Steigen wir also ein in die Beobachtung von Steffi und Ida, zwei Freundinnen, die im dritten Jahr die jahrgangsgemischte Gruppe einer Montessorischule besuchen:

Ich verlasse den Raum um zu erkunden, was draußen im Flur so passiert. Mich zieht es zu einem etwas entfernter liegenden Tisch, auf den die Morgensonne scheint und an dem sich zwei Mädchen aus unserer Gruppe eingerichtet haben. – „Pschtt!“ macht eine der beiden, aber nicht zu mir, sondern zu zwei Jungs, die einige Meter entfernt auf dem Boden arbeiten, allerdings keineswegs laut sind, wie ich finde. „Pschtt!“ – „pschtt“ – das andere Mädchen steigt darauf ein, ein kleiner Rhythmus entsteht.

Man sieht: Der Beobachter ist noch neu, er ist noch dabei sich zu orientieren. Es ist mein erster Tag im Feld, ich kenne die Namen der Kinder noch nicht. Da die Klassenräume der Schule relativ klein sind, ist es durchaus üblich, dass sich der Unterricht im Rahmen der „Freiarbeit“ – darum handelt es sich hier – auch auf den Flur hinaus entwickelt. Die Kinder können sich in Absprache mit der Lehrerin auch dort „Arbeitsplätze“ einrichten. Der von der Vielfalt und Unübersichtlichkeit des sonstigen Freiarbeits-Geschehens etwas abgelegene Tisch der beiden Schülerinnen entwickelt auf mich als Beobachter eine gewisse Anziehungskraft, wohl weil ich mir dort auch eine etwas entspanntere und überschaubarere Beobachtungssituation erhoffe.

Die beiden haben augenscheinlich gute Laune, sie sind konzentriert bei ihrer Beschäftigung, aber dabei ganz vergnügt. Sie haben auf zwei große Bögen Papier Linien vorgezeichnet, auf die sie einerseits Sätze schreiben und andererseits dazugehörige Symbole für Wortarten kleben, die sie einem Kasten entnehmen, der diese Symbole aus Papier ausgeschnitten in großer Zahl enthält (ein großer roter Kreis für ein Verb, ein schwarzes Dreieck für ein Substantiv etc.). Neben ihrem Blatt haben sie ein gleichartiges, offensichtlich bereits fertiges Blatt mit Sätzen und Wortartensymbolen.

Die Wortsymbole sind im Rahmen der Montessori-Materialien ein ganz zentrales didaktisches Mittel für die Erarbeitung von sprachanalytisch-grammatikalischen Kompetenzen; Übungen mit den Wortsymbolen ziehen sich im Prinzip durch die ganze Grundschulzeit. Es handelt sich um verschiedene geometrische Symbole, die den unterschiedlichen Wortarten zugeordnet sind und in zunehmender Komplexität für die Analyse und Bezeichnung von Wortarten verwendet werden.[2] In der beobachteten Szene geht es darum, den einzelnen Bestandteilen eines Satzes in einer darüber liegenden Reihe die entsprechenden Symbole zuzuordnen.

rechts das bereits erarbeitete Blatt, links das zu erstellende neue Blatt



Ich lasse mir erklären, dass sie die ursprünglichen Blätter nochmals „abschreiben“, um sie „schöner zu machen“ für eine „Montessori-Ausstellung“ am nächsten Wochenende. Steffi ärgert sich: „Jetzt habe ich ein Wort vergessen – na toll!“ Ihre Freundin Ida hilft ihr das bereits aufgeklebte Symbol wieder zu lösen, um Platz zu schaffen für das einzufügende Wort („glänzendes“) und das dazugehörige Symbol (ein kleines blaues Dreieck).

Es geht bei der Tätigkeit der beiden Schülerinnen also nicht (mehr) um die ursprüngliche Erarbeitung der Sache, die Analyse der Wortarten, sondern um die Erstellung einer verbesserten und verschönerten Präsentation. Das Foto veranschaulicht auch das Problem mit dem ursprünglichen Blatt: Die Wörter des zu analysierenden Satzes sind so eng geschrieben, dass die dazu gehörigen Symbole sich zum Teil überschneiden – die Verschönerung besteht also wohl vor allem darin, dass die Wortsymbole dann überschneidungsfrei nebeneinander passen.

Auch bis hierhin wäre schon einiges mit Blick auf die beschriebene Szene zu diskutieren; ich will aber zunächst aussteigen aus dem Protokoll – ich komme später auf Steffi und Ida und die Wortarten zurück – und versuchen, mögliche Perspektiven auf diese Szene zu differenzieren und zu systematisieren und dabei die Komplexität dieser einzigen kleinen Beobachtung zu erschließen.

Denkbar sind mindestens drei mögliche Perspektiven, aus denen man sich für das Tun von Steffi und Ida interessieren kann: Aus schulpädagogischer Sicht würde man nach dem Format dieses Unterrichts fragen, man könnte nach der Art der Selbständigkeit der beiden Schülerinnen und nach den Formen ihrer Kooperation fragen. In fachdidaktischer Perspektive könnte man nach dem Beitrag von Montessoris Wortsymbolen für die Erarbeitung von sprachanalytischen Kompetenzen fragen. Das Interesse der Kindheitsforschung schließlich würde sich etwa auf die Freundschaft der Mädchen, auf peerkulturelle Zugehörigkeiten und Abgrenzungen richten.

Ich möchte im Folgenden zunächst die Perspektiven der Unterrichtsforschung und der Kindheitsforschung jeweils etwas ausdifferenzieren, um dann in einem dritten Schritt darüber nachzudenken, wie diese beiden sehr unterschiedlichen Perspektiven auf das Tun von Kindern im Unterricht aufeinander zu beziehen wären. Steffi und Ida dürfen während dieses kleinen Gangs durch die Forschungslandschaft durchaus im Hinterkopf bleiben, ich komme dann am Schluss auf das Protokoll der Szene zurück.

Die Perspektive der Unterrichtsforschung

Die Unterrichtsforschung gibt es so nicht, und selbstverständlich kann es hier nur um einen ganz groben Aufriss gehen. Immerhin sollen die unterschiedlichen Aspekte und Fragen angedeutet werden, für die man sich aus der Perspektive der Unterrichtsforschung interessieren könnte.

Es geht im Folgenden nicht um Ergebnisse von Untersuchungen, sondern lediglich um methodologische Differenzierungen: Was würde man aus welcher Perspektive fragen? Wie würde man vorgehen? Welcher Art wären die Analysen?

Die standardisierte Unterrichtsbeobachtung geriete bei einer Szene wie der eingangs zitierten wahrscheinlich schon an ihre Grenzen. Der dezentrierte, individualisierte und multilokale Unterricht in der Freiarbeit einer Montessorischule scheint schwer zu operationalisieren zu sein für eine standardisierte Unterrichtsbeobachtung. Um das Geschehen in dieser Klasse halbwegs vollständig zu erfassen, müsste man sicher mindestens zehn Beobachter bzw. Videokameras haben, insofern tatsächlich (fast) alle Kinder unterschiedliche Aufgaben und Materialien bearbeiten.

Schülerinnen und Schüler werden im Rahmen von Lehr-Lernforschung als „Nutzer“ unterschiedlicher unterrichtlicher „Angebote“ verstanden, so dass man z. B. fragen würde: Wie nutzen Steffi und Ida die „Freiarbeit“: Wie viel Zeit widmen sie tatsächlich der Aufgabe, wie lässt sich die „time on task“ bestimmen? Wie selbständig gehen sie dabei vor? Welcher Art war die Instruktion? Welche Hilfestellungen brauchen sie für die Bearbeitung der Aufgabe? etc.

Man würde möglicherweise versuchen, im Rahmen eines Vorher-Nachher-Designs den Zuwachs an spezifischen Kompetenzen – etwa im Bereich der Sprachanalyse – zu messen. Man würde vielleicht auch versuchen, im Rahmen eines quasi-experimentellen Designs den Erfolg der Wortsymbole Montessoris mit anderen, konventionellen Unterrichtsmethoden zu vergleichen. Aber solcherart Untersuchungen würden sich nicht auf den Einzelfall richten, sondern diesen einzuordnen und zu klassifizieren suchen.

Die qualitative, interpretative Unterrichtsforschung würde sich hier stärker auf den Einzelfall einlassen und nach den spezifischen Qualitäten der Interaktionen fragen. Zum Beispiel wäre hier an eine Studie von Natascha Naujok (2000) zu denken, die anhand von Interaktionsanalysen im Wochenplanunterricht Formen der Kooperation zwischen Schülern unterscheidet. Man könnte sich konkret fragen, welcher Art die Hilfe ist, die Ida ihrer Freundin Steffi bei der Korrektur eines Fehlers angeboten hat. Man könnte fragen, ob die Kooperation der beiden Schülerinnen Züge einer Arbeitsteilung aufweist, oder auch wie ihre Interaktionen mit der Lehrerin beschaffen sind: Wie werden die Schülerinnen in einem solchen Setting auf „Selbständigkeit“ und ihre eigene Entscheidung verpflichtet? Welcher Art sind die Kontrollen bzw. Rückmeldungen zu den Arbeitsergebnissen? Und darüber hinaus: Welches Verständnis von schulischem „Lernen“ liegt hier zugrunde? [3]

Gruschka (2008) interessiert sich für die Eigenlogik der Präsentation; in der Fallstudie geht es zwar um das Präsentieren per Powerpoint-Vortrag, aber einige Grundprobleme scheinen übertragbar zu sein: Welchen Bezug hat das Tun der

Schülerinnen noch zur „Sache“ des Unterrichts, in diesem Fall dem Problem der Wortarten? Inwieweit verschwindet die Auseinandersetzung mit den Inhalten des Unterrichts hinter einem verselbständigten Bemühen um die Form der Präsentation? – Auf diese Fragen, die im weiteren Verlauf der Szene noch drängender werden, komme ich weiter unten zurück.

Soviel in aller Kürze zu möglichen Fragen der Unterrichtsforschung. Ich wechsele jetzt die Perspektive und nehme den Blickwinkel der Kindheitsforschung ein, wie sie sich seit den 1990er Jahren als eigenständiger sozialwissenschaftlicher Forschungsansatz etabliert hat.

Die Perspektive der Kindheitsforschung

Die Perspektive der Kindheitsforschung zeichnet sich zunächst durch die Abgrenzung von der Unterrichtsforschung und von jeglicher pädagogisch motivierten Untersuchung von Kindern aus.[4] Als Kennzeichnung dieser Forschungstradition mag ein programmatisches Zitat von Jürgen Zinnecker (2001, 154) dienen: „Eine pädagogische Ethnographie kindlicher Lebenswelten zu fordern bedeutet nicht mehr und nicht weniger, als die eingeübten Handlungs- und Kommunikationsstrategien und die darauf aufbauenden Weltansichten und geglaubten Selbstverständlichkeiten methodisch und auf Zeit auszusetzen und das, was in der alltäglichen Unterrichtspraxis niedrig gewichtet, ja bekämpft werden muss, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken.“

Es geht in diesem Ansatz um die Eigenständigkeit und den Eigensinn der kindlichen Perspektive, um die in den Augen Erwachsener oft fremden Relevanzen der „Kinderkultur“. Man würde also fragen: Was ist für Steffi und Ida selbst bedeutsam in dieser Situation? Worum geht es hier aus der Perspektive der Akteurinnen? Woraus besteht etwa ihr Vergnügen?

Die geforderte Verschiebung der Aufmerksamkeit ist wiederum vor allem aus methodologischen Gründen notwendig: Man muss absehen von dem, was der Unterricht eigentlich will, von den als selbstverständlich behandelten Zielen dieser Veranstaltung, um die Relevanzen der Kinder selbst in den Blick zu bekommen – unter der Annahme, dass die Relevanzen der Kinder von den offiziellen Zielen des Unterrichts durchaus abweichen können.

Die Kindheitsforschung hat in den letzten 20 Jahren einiges an Ergebnissen bezüglich der Schule als Lebenswelt von Kindern und vor allem als soziale Welt von Kindern hervorgebracht. Hanns Petillon (1993) z. B. hat in Längsschnittuntersuchungen die Stabilität von Freundschaften in der Grundschulzeit aufgezeigt. Verschiedene Studien, etwa die von Krappmann und Oswald (1995), machen auf die große Bedeutung von Zweierfreundschaften – gerade in der Beziehungskultur von Mädchen – aufmerksam. Diese Zweierfreundschaften sind aber immer eingebunden in die soziale Struktur der Schulklasse, in größere Beziehungsgeflechte, und müssen sich in aller Regel ins Verhältnis setzen zu einer oder mehreren „Cliques“, die den Ton innerhalb der Schulklasse bestimmen. Die Freundschaft jedenfalls verleiht Sicherheit innerhalb der komplizierten und oft auch sehr fordernden sozialen Welt einer Schulklasse, zugleich ist aber gerade die Freundschaft und was darunter verstanden werden soll, oft selber sehr umkämpft.[5] Anzumerken ist allerdings, dass fast alle der zentralen Studien zur Peer-Kultur innerhalb von Schulklassen sich auf die Jahrgangsklasse beziehen; über die sozialen Beziehungen in jahrgangsgemischten Klassen (wie in einer Montessorischule) wissen wir noch fast gar nichts.

Wenn man an die im Protokoll verzeichnete Ermahnung der beiden Mädchen an die Adresse einiger Jungen denkt (das „Pschtt – pschtt“, das dann zu einer eigenen Kunstform weiterentwickelt wird), könnten – m.E. voreilige – Interpretationen die typische Rolle von Mädchen als Ordnungshüterinnen sehen, die die Jungen an die Einhaltung der Regeln erinnern (in der Freiarbeit darf nur geflüstert werden). Ich nehme eher an, dass Ida und Steffi dieses Klischee möglicherweise zitieren (und insoweit auch bedienen), aber gleichzeitig etwas Eigenes daraus machen – die Ermahnung zu einem kleinen Spiel und Rhythmus weiterentwickeln. Es kann gut sein, dass es in dieser Interaktion um die Geschlechtergrenze geht, um das „borderwork“ (Thorne 1993), das die Geschlechterunterscheidung aktiviert, aber solche Konstellationen sind in der Regel sehr viel komplexer, als man zunächst denkt.[6]

Szenen wie die beobachtete sind eingebettet in Beziehungsgeschichten, in die langfristige Entwicklung der sozialen Beziehungen zwischen den Mitgliedern einer Schulklasse, die über viele Jahre hinweg Tag für Tag auf engstem Raum miteinander leben und miteinander zurechtkommen müssen. Das wird in der Interpretation selten beachtet, ist allerdings methodisch auch schwer einzuholen und mit dem großen Aufwand der Beobachtung über viele Jahre hinweg verbunden.[7]

Die Forschungsperspektiven der Kindheits- und Unterrichtsforschung standen lange Zeit relativ unverbunden nebeneinander und schienen sich auch kaum miteinander vermitteln zu lassen. Die Unterrichtsforschung interessierte sich für Schüler als Lernende, die Kindheitsforschung hingegen für Kinder als Bewohner und Gestalter ihrer eigenen Lebenswelt, auch wenn diese Lebenswelt oft die Schule ist.

Der Bezug der beiden Perspektiven aufeinander

Wie eben gezeigt wurde, würden sich Unterrichtsforschung und Kindheitsforschung angesichts ein und derselben Szene für sehr unterschiedliche Aspekte interessieren, sie würden komplett unterschiedliche Fragen an dieselbe Szene stellen. Wie ist mit dieser Differenz der Perspektiven umzugehen? Gibt es Möglichkeiten, die Perspektiven von Unterrichts- und Kindheitsforschung aufeinander zu beziehen? Die Diskussion um diese Fragen ist vor einigen Jahren in Gang gekommen, einerseits durch einige Sammelbände, die Autorinnen und Autoren aus beiden Forschungstraditionen einbeziehen (z. B. Panagiotopoulou, Brügelmann 2003, Breidenstein, Prengel 2005; de Boer, Peaceman-Deckert 2009), andererseits durch einige empirische Untersuchungen, die mit beiden Perspektiven arbeiten, d. h. im Wesentlichen: die die Perspektive der Kindheitsforschung für die Beobachtung von Unterricht nutzen.

Zu denken ist dabei z. B. an die Studie von Heike de Boer (2006), die untersucht, wie die reformpädagogische Einrichtung des „Klassenrates“ von den Kindern zu Teilen umfunktioniert und die dort vorgesehene Bearbeitung von Konflikten genutzt wird, um Prestige-Gewinne innerhalb der Peerkultur zu erzielen. Ein anderes Beispiel stellt die Arbeit von Christina Huf (2006) dar, die in ethnographischen Analysen aus dem Anfangsunterricht der Bielefelder Laborschule zeigen kann, wie die Idee einer größeren Selbstständigkeit der Schüler im Wochenplanunterricht sich in die ausgesprochen instrumentelle Handhabung dieses Formats durch die Kinder wandelt. Zumindest in einer von zwei beobachteten Gruppen dominiert die Maxime der „Planerfüllung“ und die Logik des „Abhakens“ von Aufgaben. Es deutet sich also an, dass man auch auf reformpädagogische Innovationen durchaus einen neuen Blick gewinnt, wenn man den Unterrichtsalltag aus der Perspektive von Kindern rekonstruiert.

In eigenen Untersuchungen zum Unterrichtshandeln von Schülern (allerdings in der Sekundarstufe I) habe ich grundlegende Merkmale des „Schülerjobs“ herausgearbeitet (Breidenstein 2006). Beschrieben wird dort der routiniert-pragmatische Umgang mit unterschiedlichen Sozialformen des Unterrichts, wobei die Handhabung der Unterrichtsanforderungen übergreifend durch die Orientierung an Pragmatik und Effizienz und die Sicherung des Unterhaltungswertes des Unterrichts gekennzeichnet ist. Die Haltung des „Schülerjobs“ ist dadurch charakterisiert, dass man selbstverständlich, unhinterfragt, routiniert und zugleich distanziert die Anforderungen erfüllt.

Aus dem gleichen Forschungsprojekt sind auch Überlegungen von Bennewitz und Meier (2010) hervorgegangen, die sich auf die Unterrichtssituation als Ort von Peer-Kultur richten.[8] Sie unterscheiden verschiedene „soziale Orte“ innerhalb der Unterrichtssituation, z. B. „Kleinwelten“ und „Bühne und Publikum“, die unterschiedliche Bedingungen für die Entfaltung der Peer-Kultur bereitstellen. Mit diesem Blick lassen sich z. B. auch peerkulturelle Praktiken identifizieren, die an die Unterrichtssituation angepasst sind und sich auf den Unterricht beziehen – etwa die Praxis des „Zetteln“, die Bennewitz (2009) untersucht hat.

Ich will diese Hinweise auf mögliche Bezugnahmen zwischen Unterrichts- und Kindheitsforschung zusammenfassen und Konturen einer Schülerforschung kennzeichnen, die sich genau in diesem Schnittfeld bewegt:[9] Meiner Einschätzung nach geht es nicht um eine Auflösung der Differenz der Perspektiven, sondern eher darum, die Differenz methodologisch bewusst zu nutzen, also genau damit zu arbeiten. Man kann auch in der Verschränkung von Unterrichts- und Kindheitsforschung noch differente Erkenntnisinteressen unterscheiden: Auf der einen Seite gilt das Interesse dem Unterricht unter Einbeziehung der Peer-Kultur als grundlegender Bedingung schulischen Unterrichts (Breidenstein 2010). Auf der anderen Seite richtet sich das Forschungsinteresse auf die Peer-Kultur von Schülerinnen und Schülern unter Einbeziehung der Frage, welche Bedingungen die Unterrichtssituation dafür enthält (Bennewitz, Meier 2009). Beide Verschränkungen sind sinnvoll und notwendig, aber die verschiedenen Erkenntnisinteressen bleiben unterscheidbar.

Steffi, Ida und die Wortsymbole

Nach diesen konzeptionellen Erwägungen ist es Zeit, zu Steffi und Ida zurückzukehren und dem weiteren Verlauf des Protokolls zu folgen. Dabei sollen hier weniger weit reichende Analysen daran geknüpft werden, als einige Aspekte angesprochen und Forschungsfragen entwickelt werden – sensibilisiert durch die oben entwickelten Überlegungen zu den Perspektiven von Unterrichts- und Kindheitsforschung.

Mir fällt auf, dass Steffi jetzt zuerst die Symbole hinklebt und dann die Wörter drunter schreibt. Das ist vermutlich nicht im Sinne der didaktischen Intention, aber aus praktischen Gründen einleuchtend: So ist gewährleistet, dass die Symbole auch tatsächlich nebeneinander passen. Und in der Tat sehe ich jetzt auf dem Vorlagenblatt, dass sich die Wortartensymbole an mehreren Stellen überschneiden – dies gilt es diesmal offenbar zu vermeiden. Schließlich schneidet Steffi aus dem Vorlagenblatt noch drei gezeichnete Tiere (bunte Büffel) aus, um sie auf das neue Blatt zu dem Text kleben zu können.

Das Vorgehen der Schülerin, zuerst die Symbole aufzukleben und dann die Wörter drunter zu schreiben, ist in pragmatischer Hinsicht auch für den Beobachter schon überzeugend. Zugleich ist jetzt völlig klar, dass es nicht darum geht, Wortarten zu bestimmen, denn dann müssten ja zuerst die zu bestimmenden Wörter aufgeschrieben werden. Stattdessen reduziert sich die „Aufgabe“ darauf, Wörter passend unter Symbole zu schreiben. – Das ist geradezu die Verkehrung der ursprünglichen Aufgabe, die sich aber aus praktischen Gründen anbietet. Hier greift tatsächlich das von Gruschka (2008) befürchtete Primat des Präsentierens über die Inhalte des Unterrichts.

Beim Arbeiten plaudern die beiden Mädchen mit leiser Stimme. Sie verabreden sich für nächsten Freitag oder nächsten Montag (ich glaube zum gemeinsamen Übernachten) und planen „im nächsten Sommer“ könnten sie ja auch mal nachts baden gehen. „Noch 25 Minuten“, befindet Ida. Steffi stellt fest, dass das Ende ihres Satzes nicht in die vorbereitete Reihe passt.

Die Mädchen machen wieder „pschtt – pschtt – pschtt“ um andere Kinder zu ermahnen, zugleich einen piiffigen Wechselrhythmus etablierend. Sie sprechen dann über einen Ausflug zum botanischen Garten, der wohl heute Nachmittag ansteht. Ich frage, wann die Sache fertig sein muss. Die beiden antworten: „Am Freitag, wir machen’s aber heute schon fertig“.

Die Erstellung des Plakates ist eine jener Unterrichtstätigkeiten, die Raum lässt für Gespräche: Es handelt sich im Wesentlichen um Handwerk; die Tätigkeit ist kognitiv wenig anspruchsvoll, so dass man gleichzeitig über Privates reden kann. (Ein ähnlicher Modus des Plauderns bei der Arbeit ist z. B. im Kunstunterricht zu beobachten, aber auch bei Schülerexperimenten in Physik oder beim Ausfüllen mancher Arbeitsblätter.) Interessant ist, wie sich solche Gespräche beim Arbeiten auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig bewegen und gleichermaßen das außerschulische Leben, die aktuelle Unterrichtssituation und was sich daraus ergibt, und gelegentlich auch Aspekte der zu erledigenden Arbeit einbeziehen. Die letzte Äußerung weist darauf hin, dass die beiden Mädchen dabei durchaus die Effizienz ihres Arbeitens im Blick behalten.

Die gemeinsame Bearbeitung einer schulischen Aufgabe bildet hier den Rahmen und bietet die Gelegenheit für die Praktizierung der Freundschaft der beiden Schülerinnen: Sie verbringen gemeinsam Zeit (immerhin eine ganze Stunde), die sie nahezu frei gestalten können (und müssen); die beiden können die Exklusivität ihrer Beziehung zelebrieren, indem sie sich von Mitschülern abgrenzen, die in ihrem Umfeld mit anderen Dingen beschäftigt sind. Dabei legen die beiden Freundinnen Wert darauf ihr Tun als „Unterricht“ zu rahmen: Im „pschtt, pschtt“ beziehen sie sich auf die Flüsterregel der Freiarbeit, als würden sie durch die Lautstärke anderer Schüler beim Arbeiten gestört. Indem sie ihre Tätigkeit als potenziell störanfällig rahmen, reklamieren sie diese Tätigkeit als anspruchsvoll und konzentrationsbedürftig. Wie viel Ironie ist hier im Spiel?[10] Jedenfalls liefert ihnen die Bezugnahme auf die Unterrichtssituation das Material für die Erfindung eines eigenen, amüsanten Spielchens. So gesehen stellt hier der Unterricht den perfekten Rahmen für Entwicklung und Ausgestaltung von Peer-Kultur bereit.

Die beiden fantasieren, der kleine Büffel (es sind zwei größere und ein kleinerer) soll „Timmy“ heißen. „Ist Timmy nicht süß ausgeschnitten?“ Dann taucht ein grammatikalisches Problem auf: Ich wundere mich, warum „waren“ im ersten Satz im Unterschied zu „hatten“ und „waren“ im letzten Satz keinen kleinen weißen Kreis im großen roten Kreis bekommt. Weil es ein Hilfsverb sei, erläutert Steffi. Das leuchtet

mir nicht ein, nach meinem Verständnis handelt es sich bei allen drei Wörtern um Hilfsverben. Steffi stimmt mir zu, meint dann aber, sie wolle lieber nochmals Frau Lehmann fragen – „zur Sicherheit“. Nach kurzer Zeit kommt sie zurück mit der Auskunft, dass es sich um ein Hilfsverb handle. Ida klebt daraufhin einen weißen kleinen Kreis auf den großen roten Kreis über dem „waren“ – „Genau, jetzt stimmt's“. Ida sagt: „Ich war zwar mit den Wortarten ziemlich schnell fertig, aber ich weiß es trotzdem.“[11]

Die Arbeit der beiden Mädchen geht im beschriebenen Modus reibungslos vonstatten und wäre wohl auch ohne ein Stocken oder Zögern bis zu Ende geführt worden, wenn der Beobachter durch seine Nachfrage nicht ein sachliches Problem aufgeworfen hätte. Nach seinem Verständnis ist die Zuordnung der Wortsymbole nicht konsistent – was ihn so sehr beunruhigt, dass er seine Beobachterrolle verlässt und sich „einmischt“ in die Arbeit der beiden Mädchen. Bezeichnenderweise lässt sich aber erst anhand der Intervention des Beobachters untersuchen, wie die beiden Schülerinnen mit einem Problem umgehen: Es löst jedenfalls nicht viel Irritation oder Nachdenken aus. Steffi erläutert dem Beobachter zunächst immanent die Verwendung der verschiedenen Wortsymbole, wobei sie die Frage eigentlich nicht sinnvoll beantwortet, denn es sind gerade die Hilfsverben, die einen kleinen weißen Kreis in den roten großen Kreis bekommen, so dass das Fehlen des kleinen weißen Kreises bei „waren“ mit dem Status als Vollverb hätte begründet werden müssen.[12] Der Beobachter ist noch nicht zufrieden, weil sein Konsistenz-Problem noch nicht gelöst erscheint (zumal auf dem ursprünglichen Blatt alle drei „Hilfsverben“ mit weißen Kreisen im roten Kreis versehen sind.) Seine erneute Nachfrage löst allerdings keineswegs Nachdenken oder Diskussionen bei den Schülerinnen aus, sondern den Beschluss zur Lehrerin zu gehen, um sich dort die letztinstanzliche Auskunft zu holen. Wir halten also fest: Als in der Routinearbeit der beiden Mädchen tatsächlich mal ein echtes sachliches Problem auftaucht (das vom Beobachter aufgebracht wird), erscheint dieses wenig beunruhigend und wird „entsorgt“, indem die Lösung der Auskunft durch die Lehrerin überantwortet wird. Als die Lehrerin den Hilfsverb-Status von „waren“ bestätigt, ist die pragmatische Umsetzung der Korrektur zum Glück leicht umzusetzen, indem ein kleiner weißer Punkt auf den roten Kreis geklebt wird.

Idas vorläufig abschließender Kommentar ist insofern interessant, als er impliziert, dass man den Wortartenkurs durchgearbeitet haben kann, ohne zu wissen, wie dieses Wort zu bestimmen ist. Zudem stellt sie mit dem „trotzdem“ einen aufschlussreichen Zusammenhang zwischen der Geschwindigkeit des Durcharbeitens einer Thematik und dem wahrscheinlichen Lernerfolg her.

Das grammatikalische Problem ist entsorgt und die Szene könnte wieder in den Modus des routiniert-pragmatischen Arbeitens wechseln (den sie allerdings gar nicht ernsthaft verlassen hatte), aber der Beobachter macht eine weitere, ihn irritierende Entdeckung:

Jetzt entdecke ich, dass jemand auf dem Ursprungsblatt mit Bleistift „Vollverb“ notiert hat, mit einem Strich hin zu dem Symbol, das zu dem „waren“ im ersten Satz gehört. Das sei Frau Lehmann gewesen, „entweder hat sie sich vertan oder sie hat sich vertan“, kommentiert Steffi. Ida geht zu Frau Lehmann, um sich zu vergewissern, und kommt dann mit folgender Nachricht zurück: Es handelt sich um ein Vollverb, wenn kein anderes Verb im Satz ist, es also keinem anderen Verb „helfen“ kann. „Darfst es aber so lassen, ist auch richtig.“ Steffi stöhnt auf: „Kannst du nicht erst mit der guten Nachricht anfangen?“ Ida witzelt: „Ist falsch, aber ist richtig!“

Was spielt sich hier ab? Die Sache scheint kompliziert. Die beiden Schülerinnen haben eine Korrektur der Lehrerin, die sie mit Bleistift angebracht hatte, übersehen, auf die der Beobachter jetzt aufmerksam wird und auf die er aufmerksam macht. Zunächst zur Erklärung des sachlichen Problems: „Sein“ kann sowohl Vollverb als auch Hilfsverb sein, je nachdem welche Funktion es im Satzbau einnimmt. Wenn es alleine steht, wie im vorliegenden Beispiel, handelt es sich um ein Vollverb – ähnlich verhält es sich mit „haben“, das im zu bestimmenden Satz ebenfalls als Vollverb gelten müsste. Wird dieses Problem aber in der beschriebenen Szene bearbeitet oder gar geklärt? Man muss wohl Zweifel haben. Das Problem wird weniger geklärt als aus der Welt geschafft, indem die Lehrerin gefragt wird, wie es zu machen sei. Das Interesse der Mädchen erstreckt sich einzig auf die Pragmatik der Erstellung ihres Plakates, die „gute Nachricht“ besteht darin, dass sie es „so lassen“ dürfen, also nicht korrigieren müssen. Die Korrektur hätte allerdings tatsächlich gewisse Schwierigkeiten aufgeworfen, insofern die kleinen weißen Kreise hätten wieder abgelöst werden müssen. (Oder man hätte einen neuen großen roten Kreis darüber geklebt.)

Die ungewöhnliche Konstellation, dass eine sachlich nicht korrekte Bestimmung stehen bleiben darf, fasst Ida in die Formulierung einer Paradoxie: „Ist falsch, aber ist richtig!“ Diese Formulierung ist es wert, genauer reflektiert zu werden: „Ist falsch“ würde ja bedeuten, dass die Sache geklärt und die Lösung korrigiert werden müsste; das anschließende „aber ist richtig“ bietet die Überraschung und bringt zum Ausdruck, dass das Tun der Mädchen trotz einer partiell falschen Lösung auf einer anderen Ebene seine Richtigkeit hat. Zugleich bringt Ida das Primat der Pragmatik auf den Punkt: Die Lösung ist zwar sachlich falsch, aber praktisch erlaubt – Letzteres ist entscheidend für die beiden Schülerinnen.

Diese Haltung erinnert an das, was ich im Rahmen der Analysen zum Schülerjob „Produktionsorientierung“ genannt habe (Breidenstein 2006, 214ff.): Die Schülertätigkeit ist zu großen Teilen an der Erstellung von Produkten orientiert (an ausgefüllten Arbeitsblättern, voll geschriebenen Heften oder eben an ansprechend gestalteten Plakaten) – viel mehr als an der Klärung von Sachen oder gar an so etwas Diffusem wie dem Prozess des „Lernens“. Festzuhalten ist allerdings auch, dass die Lehrerin ebenfalls in die Orientierung an Pragmatik und Effizienz involviert ist, indem sie gestattet, auf die Korrektur (und möglicherweise auch auf eine tatsächliche Klärung des Problems) zu verzichten – eine Korrektur, die Umstände bereitet hätte, und eine genauere Klärung, die aufgehalten hätte.

Es ist 9.00 Uhr, eine Erwachsene (eine Lehrerin aus einer anderen Klasse) kommt an ‚unseren‘ Tisch (es handelt sich wohl um ihren Stammpplatz für die Frühstückspause) und fordert auf: „Räumt ihr euer Geschnipsel noch weg?“ – „Machen wir doch gerade“, erwidert Steffi, wobei sie das R rollt. Ida greift das lautmalerisch auf: „gerrrrade“. Ich packe auch schnell mein Notizbuch zusammen und folge den beiden in den Klassenraum.

Die Szene kommt zu ihrem ordentlichen und ordnungsgemäßen Abschluss. Die beiden Freundinnen betreiben auch weiterhin ihr „Privatspiel“, indem sie sich amüsieren: Sie freuen sich ihrer Geschicklichkeit, ihrer Verbundenheit und ihrer selbst. Ihre Freundschaft stellt sich hier als entscheidende Ressource heraus, um den Unterrichtsalltag mit seinen unterschiedlichen Anforderungen zu bewältigen und als angenehme und vergnügliche Zeit zu gestalten.

Die zusammenfassende Betrachtung der Szene mit Steffi und Ida wirft Fragen auf: Worum handelt es sich bei dem Ganzen? Um die routiniert-pragmatische Ausübung des „Schülerjobs“? Schon nach drei Jahren schulischer Sozialisation? Auch in der Freiarbeit? Oder ist die Geschichte eher als Inszenierung und Zelebrierung einer Mädchenfreundschaft zu erzählen? Man wird wohl beide Perspektiven verfolgen müssen, um dieser kleinen und insgesamt eher unspektakulären Beobachtung gerecht zu werden. Es geht sicher um beides zugleich: die Gestaltung der Freundschaftsbeziehung und der Beziehungen zum Rest der Klasse und die möglichst effiziente und vergnügliche Bewältigung der Unterrichtsansforderungen.

Aus übergreifender Perspektive kann man auch festhalten, dass die Beteiligten, also die beiden Mädchen und die Lehrerin, die gewissermaßen aus dem „off“ spricht, in harmonischer Eintracht darin kooperieren, die Arbeitsroutine am Laufen zu halten, auch um den Preis eines Nicht-so-genau-wissen-Wollens. Der einzige, der diese Routine kurzfristig stört, ist der Beobachter mit seinen Zweifeln, wobei sich das Wesen der Routine in der Bewältigung und Entsorgung der Störung dann umso deutlicher zeigt. Es war in der Situation sicher nicht die Absicht des Beobachters, mit seiner Intervention Routinen sichtbar zu machen oder gar ein ethnomethodologisches „Krisenexperiment“ mit den Teilnehmerinnen durchzuführen, im Nachhinein aber kann man sagen, dass seine spontane Nachfrage diesen forschungspraktischen Effekt durchaus hatte. Vielleicht spricht dieses Beispiel daher auch für eine Beobachtung des Unterrichtsalltages von Kindern, die es möglichst genau wissen will – jedenfalls nach Möglichkeit genauer als die Beteiligten selbst.

Fußnoten

[1] Das DFG-Projekt „Individualisierung und Kontrolle“ wird unter der Leitung von Sandra Rademacher und mir am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt. Für nähere Informationen: www.zsb.uni-halle.de/forschung/projekte/individualisierung_und_kontrolle.

[2] Für nähere Informationen zur Arbeit mit Wortsymbolen im Rahmen der Montessori-Pädagogik siehe etwa Fischer (2005, 104ff.).

[3] Vgl. zu dieser grundlegenden Frage etwa Wiesemann (2008) oder Breidenstein (2010).

[4] Vgl. Bühler-Niederberger (2011) als Einstieg in Theorie und Methodologie der Kindheitsforschung.

[5] Vgl. zu den sozialen Dynamiken innerhalb der Schulklasse auch die Studie von Adler und Adler (1998), die zwar aus dem Kontext der amerikanischen Schulkultur stammt, aber dennoch sehr instruktiv ist.

[6] Vgl. Breidenstein und Kelle (1998) für die Analyse des Gebrauchs der Geschlechterunterscheidung unter Schulkindern.

[7] Hier ist z. B. an die Untersuchung zum sozialen Leben einer Grundschulklasse von Gertrud Beck und Gerold Scholz (1994) zu erinnern.

[8] Es handelt sich um das DFGProjekt „Jugendkultur in der Unterrichtssituation“, das unter meiner Leitung von 2001 bis 2005 am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung in Halle durchgeführt wurde.

[9] Vgl. dazu auch Überlegungen von Wiesemann (2005), Heinzl (2005), De Boer, Deckert-Peaceman (2009)

[10] Zur komplexen Analyse von ironischer Interaktion im Rahmen schulischen Unterrichts vgl. Breidenstein, Rademacher (2010).

[11] Zum besseren Verständnis sei der zu bestimmende Satz zitiert: „Die Purpurbüffel waren ungefähr doppelt so groß wie gewöhnliche Stiere oder Kühe, hatten ein langes, seidig glänzendes Fell und gewaltige Hörner, deren Spitzen scharf und hart wie Dolche waren.“

[12] Dieser kleine Kreis im großen Kreis symbolisiert ein Loch und zeigt an, dass das (Hilfs-) Verb nicht alleine stehen kann (vgl. Fischer 2005, 111ff.).

Literatur

Adler, P.; Adler, P. (1998). Peer power. Preadolescent culture and identity. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Beck, G.; Scholz, G. (1995). Soziales Lernen – Kinder in der Grundschule. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Bennowitz, H. (2009). Zeit zu Zetteln! Eine Praxis zwischen Peer- und Schüler-kultur. In: H. de Boer, H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), Kinder in der Schule (119-136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bennowitz, H.; Meier, M. (2010). Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zu Peerkultur und Unterricht. In: A. Brake, H. Bremer (Hrsg.), Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeit (97-110). Weinheim: Juventa.

Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breidenstein, G. (2010) . Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln. Strategien der Befremdung. In: F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos, S. Königeter (Hrsg.), Auf unsicherem Terrain, (205-216) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breidenstein, G.; Kelle, H. (1998). Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim: Juventa.

Breidenstein, G.; Prengel, A. (2005). Einleitung. In: G. Breidenstein, A. Prengel (Hrsg.), Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? (7-11). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breidenstein, G.; Rademacher, S. (2010). Gespielter Ernst: Schulische Interaktion zwischen Hohn, Spott und Scham. In: A. Aßmann, O. Krüger (Hrsg.), Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie (123-142). Weinheim: Juventa

Bühler-Niederberger, D. (2011). Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim: Juventa.

De Boer, H. (2006). Klassenrat als interaktive Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

De Boer, H.; Peaceman-Deckert, H. (2009): Kinder in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fischer, R. (2005). Sprache – Schlüssel zur Welt: Handbuch zur Theorie und Praxis der Spracherziehung in der Montessori-Pädagogik. Donauwörth: Auer.

Garfinkel, H. (1996). Ethnomethodology's Program. *Social Psychology Quarterly*, 59 (1), 5-21.

Gruschka, A. (2008). Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode. Opladen: Barbara Budrich.

Heinzel, F. (2005). Kindheit irritiert Schule – Über Passungsversuche in einem Spannungsfeld. In: G. Breidenstein; A. Prengel (Hrsg.), *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* (37-54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Huf, C. (2006). Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krappmann, L.; Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen.* Weinheim: Juventa.

Naujok, N. (2000). *Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule.* Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Panagiotopoulou, A.; Brügelmann, H. (Hrsg.) (2003). *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Jahrbuch Grundschulforschung 7.* Opladen: Leske & Budrich.

Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Schulanfängers.* Weinheim: Psychologie Verlagsunion.

Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school.* New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Wiesemann, J. (2005). *Wohin führt die Forschung im Klassenzimmer?* In: G. Breidenstein, A. Prengel (Hrsg.), *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein*

Gegensatz? (15-36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wieseemann, J. (2008). Was ist schulisches Lernen? In: G. Breidenstein, F. Schütze

(Hrsg.), Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung (161-178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zinnecker, J. (2001). Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim: Juventa.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Breidenstein, G.: Wortsymbole kleben in der Morgensonne

In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//breidenstein_wortsymbole_ofas.pdf, 02.06.2015