

Peerkultur im Unterricht. Eine Analyse am Beispiel körperlicher Praktiken unter Schüler*innen

10

Mirjana Zipperle & Barbara Stauber

1. Einführung

Wenig überraschend ist es, dass Schüler*innen das Klassenzimmer auch während des Unterrichts für ihre peerkulturellen Aktivitäten nutzen. „Der Besuch der Bildungsinstitution geht (...) mit dem alltäglichen Anspruch einher, zeitgleich in unterschiedlichen, aber sich gegenseitig bedingenden Rollen – als Schülerin beziehungsweise die des Schülers und des Mitglieds einer Peergemeinschaft – zu agieren“ (Harring & Peitz, 2019, S. 371). Der Forschungsstand bestätigt dies eindrücklich, wie wir im zweiten Abschnitt anhand einiger Einblicke in die einschlägige Forschung cursorisch aufzeigen werden. Doch wie genau diese peerkulturellen Praktiken aussehen und welche Funktion sie im Klassenzimmerkontext erfüllen, das hat uns im sozialpädagogischen Blick auf das, was hier peerkulturell ‚abgeht‘, besonders interessiert. Das heißt also: Uns geht es hier nicht um bspw. den Zusammenhang von Peerkultur und Schulerfolg, sondern unser Blick bleibt konsequent bei den Schüler*innen und der Art und Weise, wie sie im Unterricht ihre Beziehungen organisieren und ihre peerkulturellen Zusammenhänge gestalten. Ein eher praxistheoretischer Gedanke dazu war, dass Schüler*innen nicht nur jedes Zusammentreffen (und so auch den Unterricht) nutzen, um ihre in sonstigen lebensweltlichen Zusammenhängen entwickelten Kommunikations- und Inszenierungspraktiken fortzusetzen, sondern dass das Klassenzimmer und verschiedene unterrichtliche Situationen wahrscheinlich auf eine ganz typische, auf diesen Raum abgestimmte Weise diese Praktiken hervorbringen.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75387>



Dabei ist das Klassenzimmer ein Raum, der im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen eine sowohl nutzbare wie auch erzwungene Bühne für peerkulturelle Praktiken darstellt. In der dominanten Sozialform der Schulklasse sind Peers grundsätzlich für die Schule konstitutiv: „Schule und Unterricht sind – mit Ausnahme des privaten Einzelunterrichts – ohne Schülerinnen und Schüler und die zwischen ihnen stattfindenden Interaktion und Beziehungsverhältnisse undenkbar“ (Harring & Peitz, 2019, S. 369). Mit der gruppenbezogenen Unterrichtsausrichtung sind also Peerbeziehungen konstitutives Element von Schule.

Wie Peerkultur im Unterricht hervorgebracht und hergestellt wird, wollen wir genauer anhand einer bestimmten unterrichtlichen Situation (der „Klassenleiterstunde“) untersuchen, die das Thema Cybermobbing zum Gegenstand hat und sich didaktisch durch vielfältige Arbeitsformen und angeleitete Positionswechsel im Raum (Soziogramme, Gruppenarbeiten, Stuhlpositionen) auszeichnet (siehe Zusammenfassung der Klassenleiterstunde). Klassenleiterstunden haben in der Schulpraxis unter anderem die Funktion, Themen des sozialen Miteinanders zu besprechen und die Klasse in ihren Beziehungen untereinander zu stärken. Deshalb erscheint uns dieses Setting für die Beobachtung von Peerinteraktionen im Unterricht besonders interessant. Möglicherweise ist die Klassenleiterstunde aufgrund des freier gestaltbaren Curriculums und aufgrund der mit ihr verbundenen Möglichkeit, Themen aus der Lebenswelt der Schüler*innen zum Gegenstand zu machen, ein weniger typisches Beispiel. Allerdings konnten wir in der Kontrastierung mit der Mathematikstunde sehr ähnliche Interaktionen zwischen den Schüler*innen beobachten.

Unsere vorrangige Fokussierung in der Analyse von Peerkultur im Unterricht richtet sich im Folgenden auf den Aspekt der körperlichen Praktiken zwischen den Schüler*innen – auf Körperbewegungen, Körperbegegnungen, körperliche Inszenierungen, körperlichen Beziehungsaufbau. Diese bieten sich für uns nicht nur deshalb als lohnenswerter Zugang zu peerkulturellen Praktiken im Unterricht an, weil der Körper ein prominenter Austragungsort für peerkulturelle Interaktionen ist und ihm eine entscheidende Bedeutung für jugendliche Selbstinszenierungen zukommt (Stauber, 2004). Er bietet sich auch angesichts des Videomaterials an beziehungsweise drängt sich hierdurch geradezu auf: In den videographierten Unterrichtssequenzen werden didaktisch einige Umbruchsituationen erzeugt – Übergänge zwischen unterschiedlichen Einheiten, in denen viel Raum für Peer-Interaktionen und Körperbewegung entsteht. In unserem Fallbeispiel sind also unterrichtliches Geschehen und Körperpraktiken – gerade durch die ‚Ansagen‘ der Lehrerinnen – eng miteinander verknüpft. Umso spannender sind die Aktivitäten und Möglichkeiten für peerkulturelle Praktiken auf den Vorder- wie auf den Hinterbühnen des unterrichtlichen Geschehens

(Goffman, 1969). Und nicht zuletzt scheint uns dieser Fokus vielversprechend, ist er doch in der durchaus üppigen Forschungsliteratur zu Peerkulturen im Unterricht erstaunlicherweise wenig prominent.

Nach einem kurzen Blick auf den Forschungsstand werden wir anhand ausgewählter Sequenzen Körperlichkeiten der peerkulturellen Interaktionen im Unterricht genauer untersuchen, um dann einige theoretische wie forschungspraktische Konsequenzen zu ziehen. Dabei geht es auch darum, das Bewusstsein angehender Lehrkräfte für die Relevanz peerkultureller Praktiken im Klassenzimmer zu schärfen. Damit wollen wir keinesfalls einer Kolonialisierung jugendkultureller Lebenswelten, im Sinne einer Pädagogisierung dieser Praktiken, in die Hände spielen, durchaus aber den Blick von angehenden Lehrkräften für die mannigfaltigen Engagement-Ebenen öffnen, in die Schüler*innen (auch im Unterricht) involviert sind.

2. Forschungsstand

Die Peerkulturforschung im schulischen Kontext, das zeigen die bei Harring und Peitz (2019) historisch rekonstruierten Forschungslinien und auch der eher an Entwicklungs- und Diskussionslinien orientierte Forschungsstand, den Bennewitz et. al (2016) zusammengetragen haben, ist ein bereits seit den 1970-er Jahren lebendiges Forschungs-Terrain: Vielfältige Forschungsinteressen (von ungleichheits- und diskriminierungsbezogenen über schulleistungsbezogene und i. e. S. schulpädagogische Fragestellungen bis hin zu Fragen der jugendkulturellen Gestaltung von Freundschaftsbeziehungen in Unterricht sowie außerunterrichtlichen Zeiten u. v. a. (z. B. Breidenstein, 2006; Tervooren, 2006)) verbinden sich mit diesem Forschungsfeld, das mit unterschiedlichsten methodischen Zugängen – im Bereich der qualitativen Forschung vor allem ethnographische Zugänge – beforscht wird.

- » Da Schülerinnen und Schüler auch im unterrichtlichen Setting in ihrer Doppelrolle handeln, formen und rahmen Peerkonstellationen, -kulturen und -strukturen nicht nur den schulischen, sondern in besonderem Maße ebenfalls den unterrichtlichen Kontext (Breidenstein, 2006, S. 137). Hieraus resultiert, dass sich schulischer Unterricht „in parallele, gleichzeitige Welten innerhalb des Klassenzimmers aufzulösen [scheint], die nur noch punktuell aufeinander bezogen und synchronisiert sind“ (ebd., S. 261). Hierbei sind die Heranwachsenden gefordert, zwischen peerbezogenen Aktivitäten und unterrichtlicher Teilhabe zu switchen, wobei beide Handlungspraktiken auf komplexe Weise miteinander verwoben sind (ebd.). (...)

Unterricht beinhaltet für Kinder und Jugendliche so auch eine Gelegenheitsstruktur mit „private[n] Nischen“ bzw. „exklusive[n] Sonderräume[n]“ (Bennewitz, 2004, S. 406), die für Bekenntnisse zu Freundschaften Bedeutung erhalten.« (Harring & Peitz, 2019, S. 372)

Interessant ist, dass Harring und Peitz (2019) in ihrer Zusammenschau von einem sehr stark rollentheoretisch gedachten Subjekt ausgehen – und davon, dass dieses Subjekt in der Schule die Schüler*innenrolle mit der der peerkulturellen Rolle vermitteln/vereinbaren muss. Wir gehen demgegenüber eher davon aus, dass ein je spezifisches Setting das jeweilige Subjekt hervorbringt, dass also Schüler*innen im jeweiligen Setting auf bestimmte Weisen angerufen werden – und dies durchaus nicht nur von Lehrkräften, sondern eben auch von ihren Peers – und so in der Schule auf spezifische Weise zu Schüler*innen werden (siehe Kap. 1). In dieser Perspektive tragen Peers nicht etwa Teile ihrer Kultur in die Schule hinein, vielmehr entsteht Peerkultur eben (auch) im Schulkontext (Breidenstein et al., 2016). Denn: Schüler*innen sind Peers – sie erfüllen das Kriterium der Gleichaltrigenbeziehung genauso, wie sie wichtige Aspekte von zwar immer heterogenen, aber im Hinblick auf verschiedenste Anforderungen und vor allem das gemeinsame Setting der Klasse ja vergleichbaren Lebenslagen teilen:

- » Die Schulklasse kann sogar als Paradebeispiel der ambivalenten Bedeutung von Peers angesehen werden. Es handelt sich keineswegs nur um Freunde, die sich dort begegnen, aber doch um diejenigen, die sozial relevant sind, zu denen man sich in ein Verhältnis setzen muss und an denen man sich in alltäglicher Interaktion orientiert.« (Bennewitz et al., 2016, S. 413)

Insofern wird in diesem Artikel – der Perspektive von Bennewitz und Maier (2010) folgend – die Peerkultur von Schüler*innen „als integraler Bestandteil von Schule und Unterricht verstanden. Die peerkulturellen Aktivitäten im Unterricht, die der Vergemeinschaftung, der Abgrenzung und Hierarchisierung dienen, werden nicht gegen, sondern oft in symbiotischer Verknüpfung mit der schulischen Ordnung realisiert“ (Bennewitz et al., 2016, S. 419) und auch von Schüler*innen aktiv hergestellt. Da die Teilnahme nicht auf Freiwilligkeit basiert und die Möglichkeiten äußerst gering sind, sich diesem Geschehen zu entziehen (Bennewitz et al., 2016), handelt es sich also um durchaus machtvoll adressierte; diese werden nicht nur von den Vertreter*innen der Schule, sondern auch von den Peers selbst vorgenommen – dies genau ist ja häufig

Anlass für Regulierungen durch die Lehrkräfte. Diese theoretische Perspektive, der wir hier folgen und die wir adressierungstheoretisch noch zuspitzen werden, wird in den folgenden Abschnitten auch methodologisch relevant werden.

Was aber den Stand der Forschung betrifft, so Bennewitz et al. (2016) zusammenfassend,

- » kann die Peerkultur von Kindern und Jugendlichen in der Schule nicht mehr – wie es Breidenstein noch 2004 formuliert – als weitgehend unerschlossenes Feld gelten. Vorliegende Studien zeichnen ein vielfältiges und differenziertes Bild, in dem sie die Prozesshaftigkeit, die interaktive Dynamik und die immanenten Anforderungen beschreiben, welche die Peerkultur von Kindern und Jugendlichen nicht nur in Pausensituationen, sondern gerade auch im Unterricht kennzeichnen.« (Bennewitz et al., 2016, S. 421)

In diesen Studien ist Körperlichkeit mit wenigen Ausnahmen (siehe hierzu die von Langer, 2008, S. 26ff hervorgehobenen Studien von Breidenstein & Kelle, 1998; Faulstich-Wieland et al., 2004; Güting, 2004; Tervooren, 2006) keine zentrale, eher eine implizite Forschungsdimension. Genau diese wollen wir in der folgenden Analyse ins Zentrum rücken, um peerkulturelle Praktiken im Unterricht zu analysieren.

3. Beschreibung ausgewählter Sequenzen und Fallanalyse

3.1. Sequenz 1: Kohärenz und subtile Statuspositionierung im Begrüßungsritual

Beschreibung

Die Klassenleiterstunde beginnt mit einem Ritual, bei dem die Schüler*innen auf das „Guten Morgen“ der Lehrerin antworten und im Chor und stehend „Guten Morgen Frau Rathgeber und Frau Uecker“ deklamieren (Klassenleiterstunde_Klassenkamera_Minute 0:55–1:35). Dieses Ritual eröffnet das formale Setting der Unterrichtsstunde und die Schüler*innen wechseln von ihren Peer-to-Peer Interaktionen als dem Unterricht vorgelagerte Praktiken in eine lehrpersonenzentrierte Interaktion. Die Schüler*innen realisieren das Ritual zum Teil sehr bereitwillig beziehungsweise fordern sich gegenseitig zur Teilnahme am Ritual auf. Beispielsweise steht eine der

beiden nebeneinandersitzenden Schüler*innen (Alexandra) rasch auf und bedeutet ihrer Mitschüler*in (Laurence) durch Antippen am Arm und einer auffordernden Handbewegung, dass jetzt der Zeitpunkt zum Aufstehen sei. Zuerst prüft Alexandra durch einen Blick nach hinten, ob auch alle Schüler*innen dem Aufstehen gefolgt sind, ihre Nebensitzer*in dreht sich daraufhin ebenfalls um und unterstützt Alexandra in der Botschaft, dass jetzt alle aufstehen sollen. Im Stehen berührt dann die aufgeforderte Mitschüler*in Laurence die Hand ihrer Nebensitzer*in, um sie auf ein kleines Lutschbonbon auf dem Tisch hinzuweisen. Die Mädchen tuscheln miteinander, schieben das Bonbon ein paarmal hin und her, bis Alexandra es unter ihrem Mäppchen verschwinden lässt und damit das Spiel zwischen den beiden beendet. Als alle Kinder der Klasse stehen, antworten sie auf das „Guten Morgen“ einer Lehrerin im abgestimmten Sprechrhythmus „Guten Morgen Frau Rathgeber und Frau Uecker“. Dabei wippen einige der Schüler*innen ‚im Takt‘ mit.

Globalanalyse

Mit dem Guten-Morgen-Ritual (vgl. hierzu auch Rose & Ricken, 2018) wechseln die Schüler*innen vordergründig in eine Interaktionspraxis, die durch die Lehrperson initiiert wird und beenden damit die zuvor eher freien Peer-to-Peer-Interaktionen (bildlich: das Durcheinander der Körper wird beendet und ‚sortiert sich‘). Der Wechsel vollzieht sich im unhinterfragten Aufstehen und der Hinwendung zur Lehrkraft. Das gemeinsame Aufstehen und das Deklamieren des Morgengrußes im Chor erinnern dabei an ein von einer Autorität eingefordertes Ritual. Gleichzeitig finden in diesem Ritual ganz bestimmte körperliche Sortier-, Kontrollier- und Ordnungsprozesse statt: Alle sind mit diesem Ritual an ihrem Platz (wobei wir nicht wissen, wie selbstgewählt dieser Platz ist); die gemeinsame Bewegung und das gemeinsame rhythmische Sprechen des Morgengrußes formieren die Schüler*innen zu einer Einheit; es findet eine durch die Körper gehende Fokussierung der Aufmerksamkeit statt, die für unterrichtliche Anschlusshandlungen wichtig sein könnte; die Situation erzeugt jedenfalls ein ‚Ankommen‘ in der Unterrichtssituation und damit einen gemeinsamen Start nach den jeweils individuellen Pausenbewegungen und -interaktionen. Dieses Ritual scheint unabhängig von der Tatsache, dass sich die Kinder der Anwesenheit einer Videokamera bewusst sind, zu funktionieren: das gemeinsame rhythmische Deklamieren wirkt eingespielt und routiniert, manche der Körper wiegen sich zum Sprechen im Takt und nutzen das vorgegebene Ritual ihrem Bewegungsdrang nachzugeben. Vordergründig entsteht hierdurch ein Schülerkörper, der den einzelnen Schüler*innen erlaubt, Teil einer Gruppe (nämlich der Klasse) zu werden, wohinge-

gen zuvor weitaus weniger homogene Interaktionen das Bild geprägt hatten. Das heißt, die von der Lehrerin hergestellte Situation des gemeinsamen Begrüßungsrituals ermöglicht den einzelnen Schüler*innen durch ihre aktive Teilnahme Teil eines Ganzen zu werden, das unter peerkulturellen Aspekten des Dazugehörens eine wichtige Rolle bekommen könnte. Das durch die Lehrerin angeleitete Setting stellt demnach nicht nur die Arbeitsbeziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkraft her, sondern bietet die Chance, dass zuvor fragmentierte Bezüge zwischen den Jugendlichen hier zumindest temporär in den Hintergrund treten und das im Peerkontext so wichtige Zugehörigkeitsgefühl entsteht.

Feinanalyse

Bei genauerem Hinsehen erscheint dieser Homogenisierungsprozess doch wieder vielfach gebrochen zu sein. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf die Peerbeziehung von Alexandra und Laurence, die im Vordergrund der Videoaufnahme sehr gut zu beobachten sind.

© Alexandra steht als eine*r der Ersten auf, und beginnt, ihre Nebensitzerin Laurence wie auch die umstehenden Schüler*innen aufzufordern, ihr gleichzutun. Laurence folgt ihr sofort, und fängt an, sie in der Ansage an die anderen zu unterstützen. Gleichzeitig versucht Laurence – quasi auf der Hinterbühne außerhalb des Unterrichtssettings – Alexandra etwas zuzuschieben, muss hierzu aber zunächst die Aufmerksamkeit von Alexandra gewinnen, was nur über körperliche Berührung gelingt. Das kleine Hin und Her des Bonbons wird durch Alexandra beendet, indem sie dieses unter ihr Mäppchen steckt und sich von Laurence abwendet. Nachdem sich alle wieder gesetzt haben, scheint Alexandra sich vor allem für das Geschehen im Zentrum des Klassenzimmers zu interessieren und wendet sich so um, dass sie Laurence den Rücken zukehrt (Klassenleiterstunde_Klassenkamera_Minute 00:01:37). Diese bleibt nun ohne Chance auf erneute Kontaktaufnahme buchstäblich in ihrem Rücken.

Die Praktik des in der Klasse akzeptierten Rituals des Aufstehens zur Begrüßung der Lehrer*innen gibt Raum dafür, eine Hierarchie, die im Peerkontext bereits etabliert zu sein scheint, noch einmal zu bestätigen. Alexandra scheint in der Klasse und vor allem gegenüber ihrer Nebensitzerin eine Statusposition innezuhaben, die es ihr ermöglicht, Prozesse in der Klasse zu initiieren und zu beeinflussen. Ohne eine derartige Statusposition würde Alexandra wenig Chancen haben, ‚Ansagen‘ (nicht nur an

Laurence, sondern auch an die hinter ihr Sitzenden) zu machen, sie würde in Laurence keine Unterstützerin finden, sie würde auch keine Chance haben zu bestimmen, wann die kleinen Interaktionen auf der Hinterbühne ein Ende haben. Sie ist vor allem im Umgang mit Laurence diejenige, die sich zu- oder abwendet – Laurence unterstützt sie oder gibt klein bei. Alexandra ist auch diejenige, die einen souveränen Umgang mit dem Ritual zeigt, indem sie zum Deklamieren des Morgengrußes mit dem ganzen Körper wippt. Laurence hingegen führt ‚ordentlich‘ das Ritual auf. Wie verschieden die beiden Mädchen in Bezug auf die Peerzugehörigkeit positioniert sind und diese Position aktiv mitgestalten, zeigt sich auch in deren unterschiedlichen Aufmerksamkeitspraktiken. Alexandra bezieht sich in ihren Körperbewegungen auf den ganzen Klassenraum (z. B. in dem sie sich zur ganzen Klasse hinwendet oder sichtbar für alle als erste aufsteht) – so, als wäre der ganze Klassenraum ihre Bühne; Laurence hingegen ist ihren Körperbewegungen ganz auf Alexandra fokussiert und versucht permanent Aufmerksamkeit und Zuwendung allein von Alexandra zu erhalten.

Deutlich wird schon an der Analyse dieser kurzen Sequenz des Begrüßungsrituals, wie komplex das Geschehen für Schüler*innen im Unterricht ist. Die Herstellung einer Gemeinschaft durch das formal angeleitete und im Klassenablauf verankerte Begrüßungsritual auf der Vorderbühne wird gleichsam auf der Hinterbühne gebrochen, indem in parallelen Interaktionen die Frage von Anerkennung und Zugehörigkeit ganz anders – nämlich hierarchisch hinsichtlich der Sicherung der Statusposition in der Klasse und auch in der Mitschüler*innenbeziehung – verhandelt wird.

3.2. Sequenz 2: Körperkontakt – Regulierungen während soziometrischer Aufstellungen

Beschreibung

Nachdem sich die Schüler*innen einen Film zum Thema Cybermobbing angeschaut haben, bittet Frau Rathgeber die Klasse nach vorne, um mit soziometrischen Aufstellungen Bewertungen zu Verhaltensweisen im Kontext Cybermobbing abzugeben (Klassenleiterstunde_Klassenkamera_Minute 13:30–20:25). Die Schüler*innen klettern dafür zum Teil über Tische, Frau Rathgeber und Frau Uecker versuchen über das Zurückschieben der Tische mehr Platz für die Aufstellungen zu schaffen. Dieser bleibt trotz des Tischerückens beengt, was die Schüler*innen aber nicht weiter zu stören scheint. Sie stehen eng an eng und nutzen die Zeit für private Gespräche. Die-

se werden von der Aufforderung von Frau Rathgeber unterbrochen: „So, alle stehen hier und schauen mich an. Ansonsten macht ihr gerade gar nichts“ (Klassenleiterstunde_Klassenkamera_Minute 15:05). Die Schüler*innen hören sich die Situationsschilderungen von Frau Rathgeber aufmerksam an und geben im Anschluss ihre Antwort, indem sie sich in der einen oder anderen Richtung aufstellen – eng stehen die Schüler*innen zusammen, überwiegend in Grüppchen von Jungen und Mädchen, aber auch in gemischtgeschlechtlichen Gruppen. Dabei kommt es permanent zum Regulieren körperlicher Nähe-Distanzverhältnisse durch einzelne Schüler*innen. Sie setzen einander Grenzen „ich werde von vorne gedrückt“ (Klassenleiterstunde_Klassenkamera_Minute 17:45) oder stellen explizit Nähe her – z. B. zwei Mädchen, die sich im Übergang zu einer neuen Situationsbeschreibung innig umarmen. Auch Jungs suchen den Körperkontakt, zwei Mädchen tanzen ‚Makarena‘ (Klassenleiterstunde_Klassenkamera_Minute 19:20–19:27). Die Situation ist geprägt von einem Wechsel zwischen konzentriertem Zuhören beziehungsweise Antworten (mit Bezug auf die Lehrkraft) und Kontaktaufnahme zu Mitschüler*innen in der Phase des sich neu Aufstellens.

Analyse

Es ist auffällig, dass die räumlich und durch die Arbeitsform (soziometrische Aufstellungen) bedingte Körpernähe zwischen den Schüler*innen für diese nicht irritierend ist und sie mit der Situation sehr gelassen und souverän umgehen. Dies könnte daher rühren, dass es in dieser Klasse anscheinend gelungen ist, ein Gesamtgruppengefühl herzustellen (siehe Analyse Sequenz 1); die Klasse scheint aber auch an solche ‚Aufstellungs-Einheiten‘ gewohnt zu sein (auffällig ist dabei, dass ein Mädchen sich der Formation nicht anschließt, sondern die Klasseninteraktion von ihrem Platz aus mitmacht); sie könnten somit wissen, dass die Dauer der körperlichen Enge absehbar ist und sich letztere schnell wieder auflöst. In den Phasen des Antwortens bewegen sich die meisten Schüler*innen kaum und stehen eng beieinander, die dominante Körperbewegung ist die dem Rahmen der Schule entsprechende Meldung mit dem Arm nach oben. Ganz anders bewegen sich die Schüler*innen in den Phasen des Sich-neu-Aufstellens. Sofort wird es lauter, die Bewegungen sind vielfältig – es entsteht Raum, den einige Schüler*innen nutzen, um andere Impulse (Makarena tanzen oder gegenseitiges Boxen) zuzulassen und sich auf der peerkulturellen Ebene zu inszenieren (z. B. innige Umarmung von zwei Mädchen, die die davor verbale Erwähnung einer Freundschaftsbeziehung auf der Körperebene verdeutlicht/aktualisiert). Aber auch die ‚formale‘ Interaktionssituation mit der Lehrkraft wird von manchen

Schüler*innen als Gelegenheit für Körperinszenierungen genutzt: Antje bringt beim sich Melden auffällig ihren Körper zur Geltung und vergewissert sich durch den Blick in die Kamera (ähnlich einem Blick in den Spiegel oder auf das Handy) darüber, gesehen zu werden.

Auch in der Analyse der Körperpraktiken in dieser Sequenz wird deutlich, dass die von der Lehrkraft angeleitete Unterrichtsform den Schüler*innen vielfältige Varianten bietet, sich im Peergefüge zu zeigen oder sich zu verstecken. Während die in der ersten Sequenz in Blick genommene Schülerin Alexandra meist in der ersten Reihe der soziometrischen Aufstellungen steht, ist Schülerin Laurence im Gedränge der Gruppe unsichtbar.

4. Fazit

Die Verwobenheit von Peerkulturpraktiken und Unterrichtspraxis, die ausgewiesene empirische Studien herausgearbeitet haben (siehe Kap. 2), zeigt sich auch in unserer Analyse der Videosequenzen der Klassenleiterstunde sehr deutlich. Der Klassenraum ist, auch in Phasen des Unterrichts, ein durch und durch peerkultureller Raum, vor allem dann, wenn man die Ebene der Körperpraxen fokussiert: Er wird dazu genutzt, um sich zu inszenieren, Nähe und Distanz zu regulieren, Freundschaftsbeziehungen neu zu justieren sowie körperlichen Bedürfnissen (sich recken, strecken, ausruhen) nachzugehen. Ähnliches könnte hinsichtlich der sprachlichen Bezugnahmen der Schüler*innen gezeigt werden – diese böten eine weitere Vertiefungsmöglichkeit.

Schüler*innen sind also in allen Unterrichtsettings damit beschäftigt, diese „doppelte Anforderungsstruktur“ (Bennewitz et al., 2016, S. 422) zu bewältigen; die im Klassenzimmer sich vollziehenden Praktiken wirken vermutlich (zumindest partiell) in ihre sonstigen lebensweltlichen Zusammenhänge, die dort relevanten Peerbeziehungen dürften wiederum auch für die Statusposition in der Klasse nicht irrelevant sein. Sie können sich dieser Parallelität auf Grund des Pflichtcharakters der Schule und der zwingenden Sozialform Klasse nicht entziehen, sondern sind permanent herausgefordert, diese zu bespielen. Deshalb werden dort Praktiken, die zum Teil im außerunterrichtlichen Bereich kennengelernt oder eingeübt werden (Beauty-Praktiken, Präsentationspraktiken), auf eine jeweils sehr spezifische Weise integriert, weil es nur hier genau diese Vorgaben gibt, an denen sich die Schüler*innen affirmativ oder subversiv abarbeiten. Breidenstein (2006) zeigt, dass in diesen peerkulturellen Aneignungen von Unterrichtsformaten die Schüler*innen die Gelegenheit nutzen, „den ‚Unterricht“

so zu betreiben, dass gleichzeitig die Unterhaltsamkeit der Unterrichtssituation gewährleistet werden kann“ (Bennewitz et al., 2016, S. 418 f.), was eine wichtige Voraussetzung für die Unterrichtsteilnahme und das Gelingen des Unterrichts ist.

Das in der Klassenleiterstunde gewählte Unterrichtsformat des häufigen Wechsels der Lernformen und Lernorte erzeugt viele Übergangssituation, die von den Schüler*innen aktiv bespielt werden, und in denen sich die Körper immer wieder in unterschiedlichen Konstellationen begegnen können. Aber auch in den formal durch die jeweilige didaktische Form strukturierten Körperpositionierungen zeigen sich Körperpraktiken, die auf der Hinterbühne durch etwas Anderes als den Unterricht inspiriert sind. Die von Langer (2008) herausgearbeitete Figur von ‚disziplinieren und entspannen‘ der Körper in der Schule könnte auch für das Videomaterial der Klasse 6b ein passender Analysefokus sein. Die Klasse scheint gut eingespielt zu sein: Zum einen haben die Schüler*innen keine Scheu vor sehr engem Körperkontakt beim Soziogramm und können Nähe-Distanz-Regulierungen eigenständig klären, zum anderen gibt es wenig Regelübertritte, gleichzeitig aber auch wenig Sanktionierungen. Nur einmal hält die Klassenlehrerin einen Stuhl fest, damit der Schüler* nicht weiter kippen kann, aber in der Regel bleiben Fläzen, Kopf auf den Tisch ablegen, wie auch manche Kletteraktionen auf Stühlen in Gruppenphasen unkommentiert und damit akzeptierte Praxis im Klassenzimmer.

Die Art und Weise, wie der Unterricht organisiert ist (Wechsel in den Formaten, Bewegung im Klassenzimmer, Gelassenheit der Lehrkräfte gegenüber schülertypischen Körperpraktiken), lädt also dazu ein, dass sich Peerkultur entfalten kann. Der damit entstehende Raum bringt auf eine ganz bestimmte Art Schüler*innensubjekte und damit einhergehende Statuspositionierungen hervor. Wichtig ist uns hierbei festzustellen, dass diese Herstellungsprozesse keinesfalls neutral verlaufen, sondern ein Doing-Difference beinhalten, insofern die Vergemeinschaftung, die Abgrenzung und Hierarchisierung in Verknüpfung mit der schulischen Ordnung realisiert wird (Bennewitz et al., 2016, S. 419; Stauber, 2020).

Eine abschließende Bemerkung noch zur Methode: Diese Bedeutungsebenen und verschiedenen Funktionen von Peerkultur im Unterricht zeigen sich besonders deutlich in videographiertem Material, welches sich u.E. daher auch besonders gut für diese Analyse eignet. Gleichzeitig – und das wäre dann als methodisches Artefakt zu werten – könnten bestimmte Interaktionen dadurch auch zu sehr „hochgezoomt“ werden. So könnte es sein, dass die Relevanzen, die Forscher*innen (oder auch angehende Lehrkräfte) in den einzelnen Sequenzen sehen, für die Schüler*innen eine andere Gewichtung haben. Dies muss sowohl die Forschungsarbeit als auch die didaktische Arbeit in Rechnung stellen. Schüler*innen-Interaktionen hin und wieder unter

dem Fokus von Peerkultur in Blick zu nehmen, scheint uns für Lehrkräfte eine wichtige ergänzende Perspektive, um Dynamiken im Klassenzimmer besser verstehen und auch gelassener einordnen zu können. Keinesfalls geht es aus unserer Sicht darum, diese Praktiken permanent zum Gegenstand zu machen, sondern sie Kindern und Jugendlichen als ihr Terrain zu überlassen.

Literatur

- Bennewitz, H. (2004). Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24(4), 393–407.
- Bennewitz, H., Breidenstein, G. & Meier, M. (2016). Peerkultur in der Schule. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 413–426). Budrich.
- Bennewitz, H. & Meier, M. (2010). Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zur Peerkultur und Unterricht. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 97–110). Juventa.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht*. Springer VS.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Juventa.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Juventa.
- Goffman, E. (1969). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. Piper.
- Gütting, D. (2004). *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Unterricht. Ethnographische Analysen alltäglicher Inszenierungspraktiken*. Klinkhardt.
- Harring, M. & Peitz, J. (2019). Peers. In M. Harring, C. Rohlfß & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 369–382). Waxmann.
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. transcript. <https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17869/pdf/0a9783839409329.pdf>
- Rose, N. & Ricken, N. (2018). „Schön' guten Morgen!“. Überlegungen zu den subjektivierenden Effekten von Begrüßungsformen im Schulunterricht. In E. Glaser, W. Thole & H.-C. Koller (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge des DGfE Kongresses 2016* (S. 78–87). Barbara Budrich.
- Stauber, B. (2004). *Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen – Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale*. Leske+Budrich. <http://hdl.handle.net/10900/47609>
- Stauber, B. (2020). Doing difference by doing transitions: differenz(ierungs)theoretische Grundüberlegungen für die reflexive Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 231–252). Barbara Budrich.
- Tervooren, A. (2006). *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Juventa.