

Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler verbleibt an der Schule und wird auf mehrere Klassen verteilt (u. a. auf die Klasse 5y), die anderen werden auf Grundschulen in der weiteren Umgebung zerstreut.

### 3.2 Methodischer Zugang

Der Zugang zu dieser Grundschule wurde weitgehend dadurch begünstigt, dass sie mit einem reformpädagogischen Konzept arbeitet und daher für den Einblick von außen eine größere Offenheit zeigt als andere, herkömmliche Schulen. Der Kontakt zur Vertretung der Schulleitung wurde zunächst von einem Mitarbeiter des Ritualprojekts, Michael Göhlich, hergestellt. In einer gemeinsamen Besprechung des Ritualprojekts mit der stellvertretenden Schulleiterin, Frau Schmitt, und den beiden Lehrern, Frau Kasek und Herr Maier, die ihre Klassen für den Forscherblick zu öffnen bereit waren, legten wir – das Forschungsteam – das Anliegen und die geplante methodische Vorgehensweise näher dar. Sowohl Frau Schmitt als auch die beiden Klassenlehrer begegneten dem Forschungsvorhaben offen und positiv. So konnten gleich Termine für die erste teilnehmende Beobachtung bei einem Schulfest (Faschingsfeier) und für die Vorstellung des Projektes gegenüber den Schülern der ausgewählten Klassen vereinbart werden.

Die Vorstellung des Projektes in den Klassen führte die Arbeitsgruppe *Schule*<sup>2</sup> gemeinsam durch. Sowohl in der Klasse 4y als auch in der Klasse 5x wurden wir durch die Lehrer bereits vorher angekündigt. Die Schülerinnen und Schüler begegneten uns geradezu freudig, als wir in ihre Klasse kamen.<sup>3</sup>

Wir erklärten ihnen, wo wir herkommen („Hoch-Schule“) und welchen Beruf wir haben (Wissenschaftler, die „Wissen schaffen“).<sup>4</sup> Wir sagten, dass wir uns dafür interessieren, „wie Schule so bei ihnen“ ablaufe – und nicht welche Schulleistungen sie haben –, was sie für Regeln untereinander haben und „was alles so geschieht“, auch in den Pausen. Wir erläuterten die geplante Verwen-

2 Der Arbeitsgruppe gehörten zum damaligen Zeitpunkt neben dem Leiter Michael Göhlich und mir noch Heinz Schlöttke an.

3 Auszug aus dem Beobachtungsbericht TB16299: Auf der Treppe fragte ein Mädchen uns (Michael Göhlich und mich): „Kommen Sie heute zu uns?“, Ich: „In welcher Klasse bist Du?“ – „4y“ – „Ja dann kommen wir gleich zu Euch.“ – „Yippiee“, rief sie aus und ging mit schnellen Schritten die Treppe hoch.

4 In der Klasse 5x wurde ich von einer Schülerin vor Beginn der Vorstellung gefragt, ob ich Studentin sei und Lehrerin werden wolle. Fremde Erwachsene innerhalb dieses Sozialraumes sind, wenn sie nicht Eltern von Schülern sind, wohl am häufigsten Studenten/Referendare. Die Einordnung meiner Person innerhalb der bekannten sozialen Rollen liegt daher für die Schüler nahe. Umso wichtiger ist es, die eigene Fremdheit herauszustellen, nicht zuletzt, um Vorstellungen vorzubeugen, man würde funktional innerhalb der schulischen Institution agieren bzw. deren Moral vertreten.

dung von Notizblock zur teilnehmenden Beobachtung und (nach einigen Wochen) einer Videokamera im Unterricht und erzählten von unserem Vorhaben, zu einem späteren Zeitpunkt Gruppendiskussionen durchzuführen.<sup>5</sup> Wenn sie etwas nicht wollten, was wir machen, dann könnten sie es uns sagen, wir würden das berücksichtigen. Wir nannten die geplante Dauer der Erhebung (in den kommenden Wochen, Wiederkehr nach ein paar Monaten und nach einem Jahr) und das Ziel, ein Buch zu schreiben. In beiden Klassen gingen gleich zu Beginn unserer Erläuterungen schon einzelne Kinderhände nach oben. Die Schüler stellten eine Reihe von Fragen, die wir beantworteten, so z. B., ob wir einzelne Schüler für die Gruppendiskussionen aussuchen würden. Dies verneinten wir mit dem Hinweis, dass wir uns für alle Kinder interessieren, nicht für einzelne. Wir erklärten, an den Gruppendiskussionen könnten alle, die möchten, mitmachen. Auch verneinten wir die Frage, ob wir im Unterricht mithelfen würden, und sagten, lediglich im Unterricht dabei sein und zuschauen zu wollen. Im Folgenden werden die Erhebungsmethoden knapp umrissen. Eine ausführliche, reflexive Darstellung der verwendeten Methoden findet sich in Kapitel 7.

#### *Videographie*

In den ersten Wochen der teilnehmenden Beobachtungen im Unterricht fielen uns insbesondere Situationen des *Übergangs* zum Unterricht, zur Pause, wie auch innerunterrichtliche Übergänge als besonders dichte Handlungsfelder ins Auge. Wir entschlossen uns daher, neben Situationen des Unterrichts vor allem Phasen des Übergangs videographisch aufzuzeichnen (vgl. Brauer/Dehn 1995). Es stellte sich bald heraus, dass die Schwellenphase von der großen Pause zum Unterricht durch eine besondere Vielfalt an Interaktionen und Ritualen gekennzeichnet ist und reichhaltige Schlüsselsituationen sowohl für den Sinnzusammenhang des Unterrichts wie für denjenigen der Peergroup bzw. für das Ineinanderverwirken dieser Sinnzusammenhänge bereithält. Die Untersuchung stellt daher diese alltäglichen Schwellenphasen des Übergangs von der Pause zum Unterricht ins Zentrum der Analyse. Da hierbei vor allem die *performativen*, mikrorituellen Aspekte interessieren, bildet die videogestützte Beobachtung dieser Situationen im Klassenraum den methodischen Schwerpunkt dieser Arbeit. Das empirische Material der Videoaufzeichnungen wird durch solche aus dem Bereich des Unterrichts, durch teilnehmende Beobachtung des Pausengeschehens im Schulhof sowie durch Gruppendiskussionen mit thematischer Ausrichtung an der Übergangssituation von der Pause zum Unterricht ergänzt.

Der Videographie ging neben der erwähnten Vorstellung des Projektes eine Zusicherung der Anonymisierung und Nichtherausgabe des Materials an Au-

5 Den expliziten Hinweis zur Anonymisierung der Beteiligten verschoben wir auf die jeweilige Situation, in der die genannten Medien eingesetzt werden würden.

Benstehende voraus. Die explorative Phase der teilnehmenden Beobachtung im Unterricht schaffte zusätzlich Vertrauen zu uns Forschern und eine Gewöhnung an unsere Präsenz. Um eine Irritation durch die technische Ausrüstung so gering wie möglich zu halten, wurde als Aufnahmegesät eine Digitalkamera gewählt. Diese wurde aus Gründen der besseren methodischen Kontrolle nicht beweglich eingesetzt, sondern erhielt einen fixen Standort. Sie wurde so positioniert, dass neben einem möglichst breiten Raumausschnitt auch der räumliche Schwellenbereich, die Tür, mit in den Fokus kam. Entsprechend wurde als Standort jeweils die der Tür gegenüberliegende Raumecke gewählt.

Als empirisches Material der videographischen Aufzeichnungen in den Klassen 5x, 4y und 5y werden zur Analyse herangezogen:

- je zwei Videopassagen der Übergangssituation von der Pause zum Unterricht (mit dem Klassenlehrer)
- Videoausschnitte von Situationen des Unterrichts mit dem jeweiligen Klassenlehrer (mit gleichem Kamerablickfeld wie bei den Videopassagen der Übergangssituationen).

### *Teilnehmende Beobachtung*

Über die Anfangsphase der Untersuchung im Klassenraum hinaus, kam die teilnehmende Beobachtung auch im sozialräumlichen Bereich des Schulhofs während der Pausenzeiten zum Einsatz. Von der Videographie wurde hier abgesehen, da sich die Aktivitäten der Kinder häufig über einen vergleichsweise großen Raum erstrecken, der mit einer festpositionierten Kamera kaum sinnvoll erfasst werden, d. h. für die Analyse von Interaktionen kaum zugängliche Bilder liefern kann und da das Nachfolgen der Peergroups mit einer (beweglichen) Kamera gegenüber den Kindern m. E. zu aufdringlich gewesen wäre.

Bei der teilnehmenden Beobachtung während der Pause auf dem Schulhof interessierten die Interaktionen und Aktivitäten von Peergroups im Pausengeschehen (vgl. Hildenbrand 1984a, 1984b). Dabei wurden einzelne, als Peergroup identifizierbare Gruppen der ehemaligen Klasse 5x und der Klasse 5y während jeweils ca. zehn Pausen in ihren Interaktionen beobachtet. Diese Peergroups waren – mit einer Ausnahme – alle geschlechtshomogen. Entsprechend wurde bei der Auswahl der zu beobachtenden Peergroups darauf geachtet, Gruppen beider Geschlechter einzubeziehen. Auch wurden Kinder deutscher wie nicht-deutscher Herkunft in die Beobachtung mit einbezogen. Die Teilnahme bei der Beobachtung war eine passive, das heißt, als Beobachterin nahm ich an den spezifischen Aktivitäten der Kinder nicht teil, sondern schaute ihnen zu.

### *Gruppendiskussion*

Mit den Schülerinnen und Schülern der Klasse 5y und der ehemaligen Klasse 5x wurden gemeinsam von Michael Göhlich und mir Gruppendiskussionen nach dem Verfahren von Ralf Bohnsack (1999, S. 123ff.) durchgeführt, mit dem Schwerpunktthema des Übergangs von der Pause zum Unterricht.

Nach Absprache mit der Klassenlehrerin, die bereit war, mehrere Unterrichtsstunden für die Gruppendiskussionen zur Verfügung zu stellen, bat ich die aus 27 Kindern bestehende Klasse 5y, drei etwa gleich große Gruppen zu bilden, die am folgenden Tag nacheinander jeweils eine Diskussion führen wollten. Alle Schüler zeigten sich an einer Teilnahme interessiert. Spontan und ohne Einflussnahme der Lehrerin oder der Forscherin konstituierten sich nacheinander die ausschließlich aus Mädchen bestehende Gruppe *Frühstück*, die ausschließlich aus Jungen bestehende Gruppe *Aspirin* und die Gruppe *Bremse*, eine gemischtgeschlechtliche Gruppe, die von einem Jungen der Gruppe *Aspirin* als „die Übriggebliebenen“ bezeichnet wurde.

Am folgenden Tag wurde im Bibliotheksraum der Schule jeweils für ca. eine Stunde mit einer Gruppe eine Diskussion durchgeführt, während die restliche Klasse im angrenzenden Klassenraum von der Klassenlehrerin unterrichtet wurde. Die Gruppendiskussionen wurden, wie es das Verfahren erfordert, unter Ausschluss institutioneller Autoritäten durchgeführt, um so eine ungezwungene Atmosphäre zu schaffen, die es der Gruppe ermöglicht, frei die ihnen relevanten Aspekte zu bearbeiten und zu einem selbstläufigen Diskurs zu gelangen. Die Diskussion wurde unter Zusicherung der Anonymisierung elektromagnetisch aufgezeichnet.

Da die Klasse 5x bereits zum Zeitpunkt der Durchführung der Gruppendiskussionen aufgelöst worden war, wählten wir die Möglichkeit, eine Gruppendiskussion mit denjenigen zu führen, die an der Schule verblieben und über mehrere Klassen verstreut waren. Hierzu wurde die stellvertretende Rektorin um Erlaubnis gebeten, die ihrerseits die entsprechenden Klassenlehrer um Befreiung der Schüler vom Unterricht während der Durchführung der Gruppendiskussion bat. Die Schülerinnen und Schüler sprach ich während der Hofpause einige Tage vor dem angesetzten Termin auf unser Vorhaben an. Auch hier waren alle Schüler an einer Diskussion interessiert. Diese Diskussion der Gruppe *City* führten wir ebenfalls im Bibliotheksraum durch, nahmen sie elektromagnetisch und unter Zusicherung der Anonymisierung auf. Zu allen vier Gruppendiskussionen brachten wir Kekse und Süßigkeiten als Dankesgeste und zur Auflockerung der Atmosphäre mit.

Entsprechend dem Gruppendiskussionsverfahren, griffen wir nicht in die Verteilung der Redebeiträge ein. Allerdings nahmen wir auf Grund unserer



Vorerfahrung mit früheren Gruppendiskussionen in beiden Klassen<sup>6</sup> – die zum beträchtlichen Teil schlicht nicht zu transkribieren waren, da zu viele durcheinander riefen – eine Abwandlung der in Alltagsgesprächen wirksamen Form des Sprecherwechsels (vgl. Sacks et al. 1978) vor: Diejenigen, die den nächsten Redebeitrag übernehmen möchten, zeigen dies durch Melden an; der gegenwärtige Sprecher wählt dann aus den Interessierten den nächsten Sprecher aus. Alle vier Gruppen, mit denen wir eine Diskussion durchführten, fanden im Laufe des Diskurses zu einer – durch das Verfahren von den Forschern intendierten – Selbstläufigkeit. Die entsprechenden Passagen zeichnen sich durch eine interaktive und metaphorische Dichte aus, in der die kollektiven Bedeutungs- und Orientierungsmuster sich prozesshaft entfalten. Darüber hinaus sind diese Passagen formal durch eine einvernehmliche Mischung von alltagssprachlich wirksamen Formen des Sprecherwechsels mit der von uns eingeführten expliziten Form gekennzeichnet.

---

6 Diese Gruppendiskussionen führten wir ein Jahr zuvor als sogenannte „Videogespräche“ mit den Klassen durch. Das heißt, wir zeigten vor den Diskussionen Videoauszüge aus den bisherigen Aufnahmen der jeweiligen Klasse und schlossen daran spezifische Fragen an. Neben dem erwähnten „chaotischen“ Diskursablauf zeichnen sich diese Diskussionen durch ein hohes Maß an reflexiven, selbst- und fremdevaluativen Anteilen aus, was sie für die Auswertung im Rahmen dieser Forschungsarbeit als nicht geeignet erscheinen lässt, geht es doch darum, Zugang zu den Erfahrungen und Handlungspraxen der Gruppe zu finden, die sich weniger in Form von Evaluation und Reflexion als vielmehr in Form einer Erzählung und Beschreibung darstellen.