

Friederike Heinzel

Zwischen Kindheit und Schule – Kreisgespräche als Zwischenraum

Zusammenfassung

In der Grundschule wurden die Untersuchungen zur außerschulischen Lebenswelt und zum Wandel der Kindheit häufig aufgegriffen, um Probleme zu erklären und Reformansätze zu begründen. Nur sehr selten allerdings wurden Kindheitsforschung und Grundschulforschung verbunden, d.h. kinderkulturelle Aktivitäten im Kontext von Schule untersucht. Mit der Untersuchung von Kreisgesprächen wird an einer Schnittstelle von Kinderalltag und Schule angesetzt. Sie sind nicht nur in Übergangssituationen (am Montag, am Morgen, nach der Pause) platziert, sondern Kinder erhalten hier auch explizit die Möglichkeit, ihre Erlebnisse und Erfahrungen in die Schule zu tragen. In diesem Beitrag wird ein Einblick gegeben in die kinderkulturellen Aktivitäten im Kreis. Kreisgespräche werden als Sozialisations-situation und Kindheitsraum erkennbar. Dabei kommen Umrisse einer generationenvermittelnden Grundschule zum Durchbruch, welche die doppelte Verpflichtung dieser Schule sowohl gegenüber dem Kind als auch gegenüber der Gesellschaft bedingt einzulösen vermag.

Abstract

In order to explain problems and to justify reform options, primary schools have often taken up studies about the outer-school life world of children and the transformation of childhood. Research on childhood and primary school have hardly ever been inter-linked, especially analysing cultural activities of children in their school-related context. The analysis of 'circle talk' focuses on the intersection of children's daily life and school. This kind of talk is not only taking place in transitional situations at school (on Mondays, in the morning, after a break); moreover, children have the explicit opportunity to bring their experiences and knowledge into school. This paper provides insight into the cultural activities of children occurring during circle time. Circle talks are becoming acknowledged as a socialising situation and as a space for children. Thereby, the outlines of a generation-mediating primary school will be gaining acceptance. To some extent this school can carry out its double obligation to the children and to the society.

Untersuchungen im Kontext der Kindheitsforschung fokussierten bislang kaum auf institutionalisierte Sozialisationskontexte. Es wurde davon ausgegangen, dass Kinder in der Grundschule nur schwer als kompetente Akteure wahrge-

nommen werden können. Kindheitsforschung konzentrierte sich auf die Beziehungen der Gleichaltrigen und deren Widerständigkeit gegen gesellschaftliche Zustände und Zumutungen. Die Eigenständigkeit der Kinder wurde betont, doch die Rahmung der Verselbstständigungsprozesse blieb unbeachtet. Studien aus dem Bereich der Grundschulforschung wiederum berücksichtigten die außerschulische Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern kaum. Die Wechselwirkungen zwischen Kindheit und außerschulischer Lebenswelt wurden weder von der Kindheitsforschung noch von der Grundschulforschung zum Gegenstand gemacht. In diesem Beitrag werden nun ausgewählte Ergebnisse des qualitativen Teils einer Forschungsarbeit vorgestellt, in der diese Wechselwirkungen zum Thema wurden. Untersucht wurden Kreisgespräche in der Grundschule.

Zuerst wird ausgeführt, warum die Untersuchung von Kreisgesprächen besonders interessant erschien und welche Methoden verwendet wurden (1). Dann wird auf Verbreitung, Grundtypen und allgemeine Strukturen von Kreisgesprächen eingegangen (2). Anschließend soll durch Beschreibung von ausgewählten Beobachtungen und Reflexion der Teilnahme in Kreisgesprächen hineingeführt werden (3). Zuletzt stelle ich Auswertungsergebnisse vor, die sich auf die Wechselwirkungen in den Blickfeldern Sozialisation, Kindheit und Schule beziehen (4). Diese Foci wurden gewählt, weil sich in ihnen Überlegungen verdichten lassen, die sich zum einen auf die Kinder beziehen, die ihre Fähigkeiten in sozialen Bezügen entfalten (Sozialisation), die Erfahrungen und Gegenstände aus Familie und kinderkultureller Praxis mit in die Schule bringen (Kindheit) – in eine Schule, deren Vermittlungsprozesse gegen die Probleme wechselseitiger Fremdheit und Nicht-Anerkennung der Verschiedenheit der Perspektiven geschützt werden sollte (Schule).

1. Kreisgespräche oder: ‚Die Wechselwirkungen erhalten einen Ort‘

Die qualitative Untersuchung von Kreisgesprächen erschien mir aus fünf Gründen interessant:

1. Kinder finden sich in Kreisgesprächen in einer egalitären Anordnung mit der Lehrerin oder dem Lehrer versammelt. Sie verfügen in dieser Situationen über eine quantitative Mehrheit und sind durch Blickkontakt miteinander verbunden. Im Gegensatz zu einer schulischen Konferenz, in der SchülervertreterInnen die Minderheit bilden, ist eine kinderkulturelle Akzentuierung der Kreissituation im Rahmen des Unterrichts zumindest denkbar. Die kinderkulturelle Welt erhält ein wenig Platz im Unterricht oder wie die siebenjährige Emma das im Interview ausdrückt: Im Kreis kann man das erzählen oder zeigen, was man sonst „so heimlich durchleiten“ muss. Deshalb werden Kreisgespräche von Kindern teilweise auch noch gar nicht als Unterricht empfunden. Sie sind noch gar nicht „normaler Unterricht“, erklärte mir die zwölfjährige Anke.

2. Kreisgespräche bilden eine abgegrenzte und gut zu beobachtende Bühne, auf der Kinder und Erwachsene im Rahmen der Institution zusammentreffen. In Kreisgesprächen wird die Kommunikation der Gleichaltrigen mit den Lehrer-Schüler-Interaktionen vernetzt und generiert so ein komplexes soziales Zusammenspiel von kommunikativer Interaktion und schulischen Strukturen, Werten und Anforderungen.
3. In Kreisgesprächen an Grundschulen können Kinder von ihrer außerschulischen Lebenswelt erzählen; sie können Gegenstände aus ihrer außerschulischen Lebenswelt mitbringen und ihre Beziehungen zu Gleichaltrigen thematisieren. Daher versprach die Analyse von Kreisgesprächen die Annäherung an Perspektiven von Kindern.
4. Kreisgespräche, am Montag oder Morgen platziert, geben dem Übergang zwischen außerschulischer Lebenswelt und Schule eine Gestalt.
5. Kreisgespräche können als vorstrukturierte Kindheitsräume verstanden werden. Sie zeigen die engen Verbindungen von Erwachsenen und Kindern, wie sie im Rahmen der Schule vorhanden sind und von der Kindheitsforschung bislang zu wenig berücksichtigt wurden.

Ich spitze zu und behaupte: In der Kreissituation erhält die Wechselwirkung zwischen Schule und außerschulischen Erfahrungen einen Ort. Kreisgespräche dienen, im strukturfunktionalen Sinne, der Anpassung und Integration. Gleichzeitig wird auf unterschiedlichsten Ebenen interagiert: auf der Ebene der Lehrer-Schüler-Beziehungen und auf der Basis der Gleichaltrigenbeziehungen, auf der Grundlage der Sprachsymbole und auf der sinnlich-symbolischen Ebene. Ich verstehe Kreisgespräche – und dies soll in meinen weiteren Ausführungen deutlich werden – als Sozialisierungssituation und Kindheitsraum.

Da in der von mir durchgeführten Untersuchung (Heinzel 2001a) von einer Differenz der Beobachter-, Lehrer- und Schülerperspektiven ausgegangen wurde, wurde ein methodisches Setting gewählt, welches es erlaubt, diese Perspektivendifferenz auch zu erfassen (vgl. Heinzel 2000). Zunächst fand eine bundesweite Befragung von 604 Lehrerinnen und Lehrern zur Verbreitung und Verwendung der Sozialform „Kreis“ im Unterricht statt. Außerdem nahm ich als teilnehmende Beobachterin an 26 Kreissituationen in 23 Grundschulklassen teil. Weiter wurden in drei Klassen an je fünf aufeinanderfolgenden Tagen alle Kreisgespräche gefilmt. Um Perspektiven triangulieren zu können, wurden auch Interviews mit den Lehrerinnen dieser videografierten Klassen und mit ausgewählten Kindern geführt. Durch die teilnehmenden Beobachtungen, die in ethnografische Beschreibungen mündeten, setzte ich mich den Ordnungen und Praktiken der jeweiligen Kreis-Kultur immer wieder neu aus. Es waren jeweils neue Zugänge zu den im Kreis versammelten Gemeinschaften, ihren Regeln und Praktiken herzustellen. Die Videoaufnahmen von Kreisgesprächen erlaubten es, die schnellen Wortwechsel der Kinder, die Inszenierung ihrer Erzählungen, die Entwicklung ihrer Gedanken beim Sprechen und die Abstimmung der Lehrer-Schüler-Interaktion mit der Interaktion der Gleichaltrigen zu dokumentieren. Die Aufzeichnungen wurden transkribiert und die entstandenen Texte mit verschiedenen Methoden der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (v.a. Tiefenhermeneutik, aber auch Objektive Hermeneutik und Dokumentarische Metho-

de) analysiert. Auf der theoretischen Ebene ging es mir um eine Verknüpfung von sozialisations-, kindheits- und grundschultheoretischen Annahmen, wobei von der aktiven Konstruktionstätigkeit des sich bildenden Subjekts in sozialen Interaktionszusammenhängen ausgegangen wurde (vgl. Berger/Luckmann 1969; Krappmann 1969; Lorenzer 1973; Grundmann 1999). Bei meinen Interpretationen von Kreisgesprächen habe ich mich auf die Interaktionen, die Identitätsbalance der beteiligten Kinder und auf ihre aktive und produktive Realitätsverarbeitung im Zusammenspiel mit den Gleichaltrigen und der Lehrerin als Person und als Repräsentantin der Institution Schule konzentriert.

2. Verbreitung, Grundtypen und fallübergreifende Charakterisierung

Bei der Kreissituation handelt es sich um eine Gesprächsform, die sich in der Grundschule weitgehend etabliert hat. In vielen Klassen versammeln sich Kinder mit ihrer Lehrerin/ihrem Lehrer zum Wochenbeginn, jeden Morgen, zum Wochenabschluss oder zu verschiedenen weiteren Anlässen (z.B. Planung, Konfliktbesprechung, Feier) im Kreis. Kreisgespräche werden von fast 90% der GrundschullehrerInnen arrangiert; 40% versammeln sich täglich mit Kindern in der Kreisform. In Kreisgesprächen stehen vor allem die Erlebnisse und Beziehungen der Kinder im Mittelpunkt, aber sie sind auch ein Ort für Unterricht und für die Gestaltung der Klassenkultur. Drei Grundorientierungen der LehrerInnen konnten bei der Befragung und bei den Beobachtungen ermittelt werden: eine Betonung von Kreisarrangements als Demokratie- und Partizipationsform, als Sozialform für gelenkte Unterrichtsgespräche oder als Beziehungsform. Für den Ablauf sind vielfältige Gestaltungsvarianten möglich: zwischen dominanter und demokratischer Moderation sowie lehrer- und schülerzentrierter Interaktion. Lehrende können wählen, ob stärker erlebnis- oder unterrichtsbezogene Inhalte im Zentrum stehen, und sie legen durch ihre Art der Konzeption fest, ob der Kreis eher eine Übergangsfunktion im Raum zwischen Schule und außerschulischem Kinderleben erhält oder ob er stärker der Integration in die Schule dient.

Die für die drei Fallstudien ausgewählten Beispiele entsprachen den in der Befragung gefundenen Typen von Kreisgesprächen. Sie unterschieden sich in der Art, wie den Kindern ermöglicht wurde, ihre Sichtweisen in Erzählungen oder Vorschlägen einzubringen:

- In Klasse A stand das Aushandeln von Partizipation und sozialer Ordnung im Kreisgespräch im Vordergrund und Kreisgespräche konnten sich hier eher egalitär entfalten.
- In Klasse B stand das Lernen und das sachliche Unterrichtsgespräch im Mittelpunkt. Der Kreis wurde eher hierarchisch geleitet und die Kinder erhielten wenig Raum.

- In Klasse C bildeten soziale und persönliche Probleme der Kinder und ihre Selbstthematizierungen den Schwerpunkt.

In allen drei Fällen gelang es den Kindern, sich aufeinander zu beziehen, Sozialwelt zu thematisieren und eigene Angelegenheiten zu verbalisieren oder in Szene zu setzen. Die Erzählungen und Geschichten der Kinder im Kreis entstanden als interaktive Erzählungen, wobei sich die Sprechenden Kinder mit den Gleichaltrigen und der Lehrerin in schnellen Blick- und Wortwechseln gleichzeitig abstimmten. Die Lehrerin wird aus der Perspektive der Kinder zur Mitspielerin im Kreis, die zugleich Assistentin sein soll. Von ihr wird Schutz erwartet; aus der Perspektive der Kinder bewahrt eine „gute Lehrerin“ vor Eskalationen, unterstützt bei der Vermittlung und sorgt dafür, dass die Kinder im Gespräch bleiben.

Allerdings stellte sich auch sehr deutlich die Knappheit der Ressource Zeit im Kreisgespräch heraus, die sich häufig in einem sehr knappen Sprachstil zeigt. Weiter wurden Antinomien des Lehrerhandelns (vgl. Helsper 1996) erkennbar. Es konnten routinisierte Ausführungen und formalisierte Schließungen sozialer Prozesse beobachtet werden und manchmal auch therapeutische Situationen, welche die LehrerInnen überforderten.

Es zeigte sich immer wieder, dass sprechende Kinder im Kreis in einer ständigen Pendelbewegung interagieren: zwischen den Regieanweisungen der Lehrerin und den Inszenierungsvorschlägen der Gleichaltrigen, zwischen den von der Lehrerin für wichtig erachteten Themen und den kinderkulturellen Themen, zwischen schulischen Anforderungen und den Normen der Kinderkultur. Die Kinder wirken dabei eher selten überfordert; oft scheint es vielmehr so, als bewältigen sie diese Anforderung mit einer fast spielerischen Leichtigkeit und auch mit einem gewissen Vergnügen. Die Analyse der Kinderbeiträge zeigt ihre Lust am Unsinn, an Missgeschicken und Pointen, an Wortspielen und am Spiel mit Zeit- und Altersangaben. Außerdem werden grundlegende Konflikte thematisiert.

Im Blick von Erwachsenen erscheinen die Verhandlungen von Kindern im Kreis nicht selten banal und die collagehaften Interaktionen wirken manchmal absurd. Die von mir durchgeführten Vergleiche von Interviews mit Lehrerinnen und Kindern über Kreisgespräche verweisen auf die deutliche Differenz ihrer Perspektiven. Während die Aussagen der Lehrenden auf ihre pädagogischen Absichten konzentriert sind, verankern Kinder ihre Sichtweisen im Geflecht der Gleichaltrigen. Dass die schulische Hinterbühne und die kinderkulturellen Praktiken im Rahmen von Kreissituationen einen gewissen Platz im Bühnenspiel des Unterrichtsgeschehens erhalten, wird von LehrerInnen nicht selten als Irritation wahrgenommen. Im Folgenden werde ich versuchen, durch die Verbindung von inhaltlichen Beobachtungen und Prozessen methodischer Reflexion in die Kreissituation und die Analyse der sozialen Prozesse derselben hineinzuführen. Ich werde mich vor allem auf die Teilnehmende Beobachtung von Kreissituationen beziehen, aber auch Textauszüge aus den Videobeobachtungen in Klasse A verwenden.

3. Als Fremde im Regelwerk des Kreises

Als forschende Teilnehmerin an Kreissituationen übertrat ich die Klassengemeinschaftsgrenzen und wurde selbst für kurze Zeit Mitglied der Kreissgemeinschaften. Ich erfuhr den Kreis als Sozialisationssituation gewissermaßen „am eigenen Leibe“. Während ich bei den Videobeobachtungen außerhalb des Kreises hinter der Kamera stand, saß ich bei den teilnehmenden Beobachtungen fast immer als fremder Gast in der Runde. Nachdem ich Platz genommen hatte, war ich meist etwas verunsichert. Mein Blick traf sich mit verschiedenen Kinderblicken. Ich nahm manchmal Interesse oder offene Neugier wahr, manchmal Desinteresse, manchmal Aufmunterung, manchmal Scham, manchmal Ablehnung. Einige Kinder ignorierten mich, andere wollten neben mir sitzen und hielten mir einen Platz frei. Als Fremde kannte ich die konkreten Regeln und Rituale des Ablaufs nicht. Ich versuchte, möglichst schnell zu erfassen, wenn das Wort reihum vergeben wurde und bei mir ankam, ob die Kinder von mir erwarten, dass ich spreche und was ich auswählen soll, um als Teilnehmerin akzeptiert zu werden. Mit der Zeit kannte ich verschiedene typische Regeln, aber jede Kreissituation hatte auch spezifische Ordnungen herausgebildet, die mir unbekannt waren. Über ein angemessenes Verhalten in der Kreissituation klärten mich die neben mir sitzenden Kinder oder die Kreiskinder bzw. PräsidentInnen meist ganz nebenbei auf. Oft erschien mir die Situation wie von unsichtbarer Hand gesteuert. Ich zitiere aus einem meiner Protokolle:

Es ging wieder alles nach einer unsichtbaren Ordnung und so schnell, dass ich die Regeln nicht erfassen und kaum protokollieren konnte. Bei der Drei-Leute-Regel rufen die Mädchen zwei Mädchen und einen Jungen, die Jungen ein Mädchen und zwei Jungen auf. Oft wird zuerst aufgerufen, wer stark drängt. Ich wurde allerdings sofort aufgerufen, und rufe dann wieder ein Mädchen auf, was falsch war. (Klasse H, Protokoll Nr. 7)

Ich bemühte mich, die Regeln im Kreis möglichst schnell zu erfassen, nicht nur um sie protokollieren, sondern auch um mich adäquat verhalten zu können. Das Beobachtungsprotokoll gibt meinen Eindruck der „unsichtbaren Ordnung“ wieder und erwähnt auch einen meiner Normverstöße, die mir, als mit der Situation noch nicht Vertrauten, allerdings jedesmal nachgesehen wurden. Meine besondere Stellung im Kreis wird deutlich, denn das von den Kindern angenommene Höflichkeitsgebot und mein Status als Erwachsene führten dazu, dass ich von den Kindern sofort das Wort erhielt, dies vor allem wohl deshalb, weil dem aufrufenden Kind verbal und durch einander bestärkende Blicke signalisiert wurde, dass es mich aufrufen soll. Die Jungen, die eigentlich an der Reihe sind, beklagten sich nicht, als ich anschließend ein Mädchen auswählte. Nur das Mädchen neben mir, machte mich flüsternd darauf aufmerksam, dass eigentlich ein Junge das Wort hätte erhalten müssen. In solchen Interaktionen wurde ich von den Kindern in das Regelwerk ihrer Kreissituation einsozialisiert.

„Der Gast im Kreis“ war eine soziale Situation, die von jeder Gruppe bewältigt werden musste und für die es unterschiedliche – teilweise ritualisierte – Bewältigungsstrategien gab. Bezogen auf die Begrüßungssituation, waren neben der Spielart, dass ich überhaupt nicht im Kreis willkommen geheißen wurde, drei weitere Grundformen gebräuchlich: 1. Die Kinder gestalteten die Situa-

tion, indem das Kreiskind mich begrüßte oder Kinder sich erkundigten, wer ich sei. 2. Der Kreis und ich selbst als dessen Mitglied regelte sie, indem ich bei der Wortvergabe an der Reihe war und meine Anwesenheit erklärte. 3. Die Lehrerin arrangierte die Situation, indem sie mich vorstellte oder mir einen Platz außerhalb des Kreises auf einem höheren Erwachsenenstuhl zuwies. Diese Grundvarianten der Begrüßung können auch bereits als Indikatoren für die Art der Ausrichtung der Kreissituation (eher kindzentriert, gemeinschaftszentriert oder lehrerzentriert) gelten. Einmal wurde ich von der Lehrerin auch gebeten, auf einem hohen Stuhl außerhalb des Kreises Platz zu nehmen. Die Varianten reichen also von der Aufnahme in den bis zum Ausschluss aus dem Kreis, von der Öffnung durch Kinder bis zur „Konfirmation der Grenze der Klassengemeinschaft“ (Göhlich/Wagner-Willi 2001, S. 131).

Am Beispiel meiner Begegnung mit dem fünfjährigen Joao, der Schüler einer Eingangsstufe war, kann der Status meiner Mitgliedschaft eindrucksvoll veranschaulicht werden. Joao hatte zum ersten Mal das Amt des Morgenkreiskindes inne. Ich zitiere aus meinem Protokoll:

Das Morgenkreiskind Joao zögert vor jedem neuen Schritt der Ausübung seines Amtes. Immer wieder legt er den Finger an den Mund, lächelt und schaut zur Decke. Für mich wirkt er verlegen, vielleicht ist es aber auch seine Art nachzudenken oder um Hilfe nachzusuchen. Die Lehrerin oder einzelne Kinder sagen ihm dann, was er als nächstes zu tun hat. Er scheint das Amt zum ersten Mal auszuführen. Dennoch habe ich den Eindruck, dass er gerne Morgenkreiskind ist. Als Joao rundgeht, um die Kinder im Kreis zu zählen, irritiere ich ihn. Er weiß nicht, ob er mich mitzählen soll. Die Verunsicherung ist so stark, dass er neu beginnen muss. Beim zweiten Versuch geht er an mir vorbei. Er hat sich inzwischen entschlossen, mich nicht mitzuzählen. Einige Kinder, die sein Problem wahrgenommen hatten, haben ihm dazu geraten. (Klasse U, Protokoll 21)

Das Zählen der Kinder gehört in manchen Klassen zu den Aufgaben des Kreiskindes oder Präsidenten. In allen anderen beobachteten Situationen war es selbstverständlich, dass die Lehrerin und ich nicht einbezogen wurden. Für Joao allerdings schienen die Grenzen der Klassengemeinschaft noch nicht klar bestimmt zu sein und er konnte auch noch nicht spontan zwischen einer Gastmitgliedschaft und einer festen Mitgliedschaft in der Gemeinschaft unterscheiden. Möglicherweise erkannte Joao in dieser Situation die Grenzen der Klassengemeinschaft. Das Ritual des Zählens ist hier nicht Kontrollinstrument sondern soziales Gestaltungsmittel, um Zugehörigkeit zu erkennen und zu festigen (vgl. auch Prengel 1999). Dieses Beispiel zeigt eindrucksvoll die sozialisatorischen Wirkungen der Kreissituation. In den Aushandlungen im Kreis werden die Kinder und kurzfristig auch die Besucherin durch aktive Auseinandersetzung zu einem Mitglied der Gemeinschaft. Es lassen sich vielfältige strukturierende Handlungen und Inszenierungen beobachten, die entweder von den Regieanweisungen und Ordnungsvorschlägen der Lehrenden ausgehen oder sich kinderkultureller Praktiken der Strukturierung bedienen.

4. Zwischen kindlicher Eigenwelt und sozialer Resonanz

Gemeinschaften können als „dramatische Handlungsfelder“ (Wulf 2001, S. 10) verstanden werden, die ein Interaktionssystem darstellen, das seine Einheit aus – durchaus auch divergierenden – Interaktionen gewinnt. Wenn Gruppen zusammenfinden, die faktisch gemeinsame Erfahrungen machen, entstehen Verflechtungen zwischen Menschen, die auf konjunktiven und kollektiv geteilten Erfahrungen beruhen. Rituale als symbolische Inszenierungen erhalten hierbei oft konstituierenden Charakter. Im Rahmen meiner Fallanalysen zeigte sich, dass Kreisgespräche als solche ritualisierten, generativ und intergenerativ verflochtenen „dramatischen Handlungsfelder“ und auch als „Übergangsräume“ im Sinne Winnicotts (1969) begriffen werden können. Die Kreissituation dient der Klassengemeinschaft, indem sie Differenzen konturiert und bearbeitet, Krisen bewältigt und Übergänge gestaltet.

In zahlreichen transkribierten Szenen und Beobachtungsprotokollen konnte ich zurückverfolgen, dass die beobachteten Kinder ihre Wünsche, Phantasien und Lebenserfahrungen im Kreis nicht bloß rein sprachlich, narrativ ins Spiel bringen, sondern auch leibhaftig und sinnlich-symbolisch. Im Folgenden ein Beispiel aus einem Unterrichtsgespräch über den Aschermittwoch:

Die Lehrerin weist darauf hin, dass heute ein besonderer Tag sei und will wissen welcher. Einige Kinder rufen „Aschermittwoch“. Die Lehrerin fragt nun nach der Besonderheit und Bedeutung dieses Tages. Marion meint „da ist Faschingsende“, Senta ruft „da ist alles vorbei“. Joel droht lachend, dass jeder Mensch, der Fasching gefeiert habe, am Aschermittwoch verbrannt werde. Die Lehrerin erklärt, dass 40 Tage nach Aschermittwoch Ostern sei und die Fastenzeit beginne. Einige Jungen beschuldigen sich gegenseitig, das Sofa kaputtgemacht zu haben. Die Lehrerin erklärt den Brauch des Aschenkreuzes. Lukas will wissen, ob die Zweige in der Kirche verbrannt werden. Mehrere Kinder lachen. Tatjana erzählt, dass sie und ihre Schwester sich oft mit Ruß aus dem Kamin beschmieren und dies viel Spaß mache, was ebenfalls Belustigung auslöst. Miriam sagt zu den neben ihr sitzenden Mädchen, doch halblaut für alle hörbar, dass es auch schön sei, sich mit Lippenstift zu beschmieren. Die Lehrerin betont noch einmal, dass der Tag Aschermittwoch heiße. Dann nimmt sie das Vorlesebuch (Klasse G, Protokoll Nr. 6).

Die Szene wirkt – auf den ersten Blick – chaotisch, denn die Kinder interagieren hier auf einer sinnlich-symbolischen Ebene. Der Asche als einem Symbol der Vergänglichkeit wird hier ein fulminantes Gegenszenario entgegengesetzt: Aggression (das Sofa), Leben (Feuer, als lebendiges Element), Bann (Berührung der Asche) und schließlich Lust und Leidenschaft (der Lippenstift). Die Art der Präsentation im Alltag der Kreissituation wird teils zur bewusst spielerischen, teils zur unbewusst inszenierten Selbstdarstellung. Kinder produzieren dabei Selbst- und Weltdeutungen in „gespielten Figuren“. Das symbolisch strukturierte Gebilde der Identität wird sinnlich vorgeführt (vgl. Belgrad/Busch 1998). Die Symbolisierung in der spielerischen Kreissituation verlagert die Erzählung in eine Art „Sinnentheater“, gekoppelt mit Gesprächen der Gleichaltrigen über „alternative Inszenierungen, Regievorschläge und Probeentwürfe“, in indirekten Formen, „pendelnd zwischen spontaner Inszenierung und gebrochener, verfrem-

deter Selbstdarstellung“ (ebd. S. 143). Die in Szene gesetzten symbolischen Formen ergänzen die szenischen Darstellungen des einzelnen Kindes dabei durch die der Anderen. Identitätswürfe werden in einem intersubjektiven Vorgang und durch szenisches Verstehen geschaffen. Die Kinder stellen so der objektiven Wirklichkeit der Kreissituation selbstgeschaffene Bilder gegenüber.

Im Kreis wird aber nicht nur auf einer sinnlich-symbolischen Ebene interagiert, sondern er ist auch selbst ein präsentatives Symbol. Die Versammlung von Personen im Kreis ist rituell und sozial verankert und berührt das Wechselspiel von symbolisch bedeutsamen Gegenständen in der Realität und sinnlich-symbolischen Gegenständen im Menschen und damit das Zusammenspiel von Identität und Sozialität.

Der Kreis als Bühne, als symbolisch aufgeladene Versammlungsform und dramatisches Handlungsfeld formt einem „intermediären Raum“, in dem mittels Sprache und sinnlich-symbolischer Interaktionen eine Verbindung zwischen Subjekt und Objekt ermöglicht wird. Die sinnlich-symbolischen Interaktionsformen sind nach Lorenzer Schnittstellen zwischen Individualität und Sozialität (vgl. Lorenzer 1986, S. 54ff.; 1988, S. 109ff.).

Wenn Kinder und die Lehrerin mit ihren Körpern die Kreislinie bilden, wird damit der Vision einer egalitären Gemeinschaft eine rituelle Gestalt gegeben. Wellendorf führt aus, dass schulische Rituale die „Dialektik von interpersonaler Solidarität und sozialer Differenz“ darstellen, die „allen Interaktionen im szenischen Arrangement der Schule zugrunde liegt“ (Wellendorf 1979, S. 73). Er kommt nach einer Analyse verschiedener Rituale (z.B. Eintritts- und Austrittsrituale, Rituale des „self-governments“) zu dem Ergebnis, dass die in der Schule institutionalisierten Rituale die von den beteiligten Individuen geforderte institutionelle Solidarität ausdrücken und zugleich hierarchische Unterschiede in Szene setzen (ebd., S. 100). Die bekannte Arbeit von Wellendorf fokussiert auf die Schule als Institution und auf das Bemühen von LehrerInnen und SchülerInnen, in der Institution Identität zu wahren und zu konstituieren. In meiner Untersuchung sollte nun nicht die institutionenzentrierte sondern eine schülerzentrierte Sichtweise betont werden. Hierbei zeigt sich, dass die Differenzen von den Gleichaltrigen aktiv aufgeladen und bearbeitet werden und sie Gemeinschaft durch die auf der Kreisbühne ritualisierten Formen der Kommunikation und Interaktion selbst konstruieren. In der Kreissituation entsteht kollektiv geteiltes Wissen und dieses Wissen wird von den Kindern im konjunktiv geteilten Erfahrungsraum „Kreis“ symbolisch inszeniert (vgl. Mannheim 1980; Wulf 2001). Durch die Inszenierungen im Kreis konkretisiert sich die formal begründete Schulklasse; sie wird anschaulich und mit Leben erfüllt, gleichsam eine „geteilte Gemeinschaft“. Insofern trägt der Kreis zur Umformung der bürokratisch begründeten Schulklasse in eine Klassengemeinschaft bei, die nur aus der institutionenbezogenen Perspektive als „geforderte institutionelle Solidarität“ (Wellendorf 1979, S. 100) anzusehen ist. Die geteilte Gemeinschaft im Kreis konstituiert sich dabei auch durch Praktiken der Einbindung, Spaltung und Ausgrenzung. Dies belegen z.B. Gespräche über Fußball in verschiedenen beobachteten Kreisgesprächen mit Unterscheidungen in Fans und Nicht-Fans oder wiederkehrende Unterscheidungen in Tierbesitzer und Nicht-Tierbesitzer, in Seher und Nicht-Seher eines bestimmten Filmes oder die immer wiederkehrende Dif-

ferenzierung in „Jungen und Mädchen“ (vgl. auch Breidenstein/Kelle 1998). Ein Ausschnitt aus den Videoaufnahmen in Klasse A soll dies veranschaulichen.

In dieser Klasse fand täglich ein Morgenkreis statt. Das Zeichen zum Beginn des Kreisgesprächs gab die Lehrerin oder ein Kind im Amt der Präsidentin bzw. des Präsidenten durch Läuten mit einer Glocke. Dieses Kind nannte das Datum, stimmte ein Morgenlied an und zählte die fehlenden Kinder auf. Anschließend konnte es zu einem von den Kindern vereinbarten Thema erzählen und danach fünf Kinder aufrufen, welche die Möglichkeit hatten, Nachfragen zu stellen. Hierbei mussten Mädchen und Jungen aufgerufen werden. Wenn alle Kinder das Amt des Präsidenten innehatten, wurde ein neuer Erzählanlass festgelegt. In der Beobachtungszeit lautete das Thema: „Mein Wunsch für die Zukunft“. Die Lehrerin protokolliert während des Kreisgesprächs.

Susanne (spricht leise): *Mein Wunsch für die Zukunft ist, dass ich zwei neue Hunde hätte. Die sollen sich mit Prinz vertragen.*

Lehrerin (schreibt und wiederholt): *Zwei neue Hunde hätte? Die sollen sich mit Prinz vertragen? Ja?*

Susanne: *Und sie sollen zu dritt spielen (Pause). Die Namen weiß ich noch nicht. Es sollen Männchen sein.*

Lehrerin: *Das Letzte habe ich nicht verstanden.*

Susanne: *Es sollen zwei Männchen sein. Und, äh, fertig.*

Viele Kinder (melden sich): *Susanne, Susanne, bitte, bitte!*

Susanne: *Hiba!*

Hiba: *Sollen das bissige Hunde sein?*

Susanne: *Nein.*

(Susanne schaut zunächst zu den Mädchen.)

Lars: *Jetzt einen Jungen!*

Lehrerin: *Ich habe die Antwort nicht gehört.*

Susanne: *Nein.*

Einige Jungen: *Susanne, hier unten.*

Susanne: *Mohammad!*

Mohammad: *Welche Augenfarbe soll er haben?*

Anton (meldet sich eifrig): *Bitte, bitte!*

Weitere Kinder: *Bitte! Susanne, bitte!*

Susanne: *Die meisten Hunde haben braune Augen (schaut sich um). Tina!*

Lehrerin: *Wer war dran?*

Susanne: *Tina.*

Tina: *Und welche Fellfarbe.*

Susanne: *Äh, egal welche. (Pause) Lars!*

Lars: *Wollt ihr dann noch da wohnen, also am (...) (...) wohnen.*

Susanne: (unverständlich)

Verschiedene Kinder (melden sich): *Bitte! Der Letzte. Ein Mädchen ist dran. Bitte!*

Susanne (schaut sich um): *Vielleicht, äh, Alena!*

(Alena freut sich und blickt zu den Jungen.)

Alena: *Welche Hunderassen sollen es sein?*

Susanne: *Mischlinge.*

Lehrerin: *Waren es schon fünf?*

Susanne: *Ja.*

(Klasse A, Transkription, Morgenkreis am Dienstag)

Susanne spricht leise und etwas befangen, aber sie genießt ihre Rolle und hat sich auch schon ihren Wunsch zurechtgelegt. Sie scheint sicher zu sein, dass ihr

Wunsch nach weiteren Hunden von den anderen Kindern akzeptiert wird und Resonanz findet. Der von Susanne formulierte Zusatzwunsch, dass sich die neuen Hunde mit ihrem alten Hund vertragen sollen, ermöglicht ihr einerseits darauf anzuspielen, dass sie bereits einen Hund besitzt und deutet auch auf ihr Harmoniebedürfnis hin. Dass die neuen Hunde Männchen sein sollen, liegt vermutlich daran, dass die Hunde keine Welpen haben sollen.

Susannes Wunsch bezieht sich auf die nähere Zukunft und drückt das häufig von Kindern formulierte Verlangen nach Haustieren aus. Röhner (1997, S. 201 f.) ermittelte, dass Kinder auch in freien Texten auffallend oft über Erfahrungen mit Tieren schreiben. Kinder, die ein Tier halten, werden sogar häufiger als Vertrauenspersonen und Spielkameraden gewählt (vgl. Gebhard 1997). Vielfach werden mit dem Bedürfnis nach Tieren andere Bedürfnisse symbolisiert, nach Beziehung, Vertrautheit, Verstandenwerden, Wärme und Körperlichkeit (vgl. Gebhard 1997). Nach Bettelheim (1996, S. 57) sind Kinder überzeugt, dass Tiere sie verstehen und mit ihnen fühlen. Besonders Hunde sind Tiere, die einerseits in großer Nähe zu Menschen leben, andererseits repräsentieren sie die Freiheit der Instinkte. Sie eignen sich, um Enttäuschungen wett- oder gutzumachen und verkörpern Werte wie Treue oder Freundschaft. Zudem stellen sie eine Projektionsfläche für Kinder dar, weil neben großer Liebe auch Hass gegenüber Tieren ausgedrückt werden kann. In Familien und auch in Kreisgesprächen erhalten Tiere die Funktion von kommunikativen Ressourcen; sie liefern Stoff für Gespräche und stecken als „biographiefähige Akteure“ sozusagen selbst voller Geschichten (Gebhard 1997, S. 137).

In dem zuvor abgedruckten Ausschnitt fällt auf, wie schnell, sachkundig und gezielt die Nachfragen der Kinder gestellt werden. Hiba will wissen, ob es bissige Hunde sein sollen. Mohammad erkundigt sich nach der Augen-, Tina nach der Fellfarbe und Alena fragt nach der Hunderasse. Nur die von Lars gestellte Frage fällt „aus dem Rahmen“, denn er informiert sich, ob Susanne dann noch in diesem Stadtteil – es handelt sich um einen sozialen Brennpunkt – wohnen will. Aber auch diese Frage kam, wie mir ein Blick in das Protokollbuch zeigte, immer wieder vor, wenn die Kinder die Gelegenheit erhielten, zu den Erzählungen von Anderen nachzufragen. Sogar die Unterbrechungen der Lehrerin, welche die Kreisgespräche protokolliert, scheinen zum Ritual zu gehören. Sie werden von den Kindern nur am Rande registriert und widerspruchslos akzeptiert.

Bei der Auswahl der fünf Kinder, die dann Nachfragen stellen können, wird Susanne bedrängt. Sie nimmt – mit einem Mädchen beginnend – abwechselnd Jungen und Mädchen dran (in der Reihenfolge: Hiba, Mohammad, Tina, Lars, Alena). Die Regulierung der Reihenfolge als Geschlechterfolge wird von einigen Kindern nachdrücklich eingefordert. Susanne folgt den an sie gerichteten Erwartungen und verhält sich damit im Sinne der Kinder gerecht. Als Ungerechtigkeit bleibt, dass drei Mädchen und nur zwei Jungen aufgerufen wurden, denn auch bei der fünften Frage hatten sich sowohl Jungen als auch Mädchen gemeldet. Alenas Jubel über ihre Auswahl ist Ausdruck der Freude über diesen Sieg der Mädchen. Das Beispiel deutet an, wie in der gemeinsamen Kreissituation Geschlechterunterscheidung auf der interaktiven Ebene auch nonverbal praktiziert wird. Die Bewältigung ihrer Erzählzeit durch Susanne, die Gestaltung ihres Wunsches sowie die Interaktionen zeigen, dass zu dem Ringen um soziale Anerkennung in der

Kreissituation sowohl die Auswahl von Geschichten gehört, die ankommen, als auch die geschlechterbewusste Verteilung von Beachtung und Beteiligungsmöglichkeiten.

Sehr deutlich wurde bei der Beobachtung und Analyse der Kreisgespräche, dass die Beziehungen die Inhalte bestimmen. Die Kinder suchen aktiv nach sozialer Resonanz in der Kreissituation. Sie versuchen, Themen zu finden und Erzählungen so zu gestalten, dass sie „ankommen“; sie bemühen sich, lustige und besondere Geschichten zu erzählen oder solche, die das Beziehungsnetz der Gleichaltrigen direkt oder indirekt thematisieren. Hierzu ein Beispiel aus einem Beobachtungsprotokoll:

Denny erzählt von Telefonstreichen, die er zusammen mit einem Freund gemacht hat. Sie haben Penner gespielt und bei einer Glasfabrik angerufen, wo ihnen mit der Polizei gedroht wurde. Außerdem fragten sie am Telefon nach einem Sohn, den es nicht gab. Sandra berichtet dann ebenfalls von Telefonstreichen. Kati erzählt anschließend von Klingelstreichen. Laura berichtet, wie sie am Telefon Opa spielte. Viele Kinder lachen; es geht beim Thema „Telefonstreiche“ sehr temperamentvoll zu (Klasse E, Protokoll Nr. 2).

Immer wieder schaffen es die Kinder, Themen ihrer kinderkulturellen Welt, hier den respektlosen Umgang mit Ordnungen und das Spiel mit Regeln, mehr oder weniger offen auf die Kreisbühne zu bringen. Fast immer gelingt es ihnen, ihre eigenen Auseinandersetzungen unter der Hand zu inszenieren.

Die Darstellungen werden im Rahmen der Kreisbühne meist ad hoc konzipiert und inszeniert. Kommentare und Gedanken zur Haupterzählung können von Seiten der Lehrerin ausdrücklich erwünscht sein oder eher als Störung der Kreisordnung verstanden werden. Teilweise entstehen die Geschichten erst während der Nachfragen; es sind eigentlich interaktive Geschichten mit schnellen Blick- und Wortwechseln. Die Kindergruppe schleift die Kriterien für „gute Fragen“ oder „lustige Beiträge“ im Rahmen der täglich sich wiederholenden Kreissituationen ein. Die Kinder stimmen sich beim Erzählen mit den Gleichaltrigen und der Lehrerin gleichzeitig ab. Deshalb lassen sich die Geschichten als das Ergebnis generativ und intergenerativ geschichteter Erfahrungen begreifen.

Trotz der egalitären Anordnung der Personen und dem Bemühen, den SchülerInnen Partizipationsmöglichkeiten zu gewähren, ist die Praxis in Kreisgesprächen durch hierarchische Lehrer-Schüler-Beziehungen strukturiert und pädagogischer Bezug wird in Form einer „Als-ob-Beziehung“ hergestellt. Der Als-ob-Status sozialisatorischer Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern, der von den LehrerInnen in Kreisgesprächen kultiviert wird, tut so, als sei das Kind umfassend sozialisiert und verfüge über das notwendige Regelwissen, mit dem Ziel dieses gerade zu generieren (vgl. Böhme 2000). Hierbei wird – aus der Perspektive der Erziehenden – von einer Normalform des Subjekts und einer Vorstellung gelungener Bildungsprozesse ausgegangen. Der inhärente Normalitätsentwurf leitet sich von der Vorstellung eines autonomen und souverän über sich verfügenden, auf Vernunft verpflichtenden Subjekts ab (vgl. Schäfer 2000, S. 142ff.).

Gleichzeitig sind Kreisgespräche aber gerade deshalb, weil Autonomie und Gleichheit unter den Bedingungen der Fiktion zugebilligt werden kann, ein so guter Ort für Geschichten und Entwürfe. Auf der Kreisbühne werden von Kindern

mit Worten, in Bildern und leiblichen Darstellungen „Welten“ zwischen kindlicher Eigenwelt und sozialer Resonanz geschaffen, die sowohl Widerstand gegen institutionelle Vorgaben und hierarchische Erwachsenen-Kind-Beziehungen als auch Anpassung ermöglichen. Im Kreis wird aus der Perspektive der LehrerInnen die Interaktion pädagogisiert und aus der Perspektive der Kinder die schulische Interaktion (sofern nicht kinderulturelle Aktivitäten beschnitten werden) egalisiert.

5. Zwischen Schulkindheit und außerschulischem Kinderleben

In den Beobachtungen waren wiederkehrende Themen der Kinder im Kreis auszumachen. Zu nennen sind: Besuche oder Übernachtungen bei bzw. von befreundeten Kindern, Familienbesuche, Familienfeste, Krankheiten, Spiele, Erfahrungen mit Tieren, Sportereignisse, Mediennutzung, lustige Begebenheiten oder Streiche (vgl. auch Purmann 2001). Ich stelle zur Veranschaulichung einen typischen Protokollauszug vor:

Sabrina hat die Erzählmaus aufgefangen. Sie berichtet, dass sie zwei Tage krank war und sich übergeben musste. Am Samstag ging es ihr wieder besser. Da wurde sie von Kathi (Kind der Klasse) besucht und konnte am Abend schon wieder Pizza essen. Editha führt aus, dass sie bei Hedda (Kind aus der Klasse) übernachtet und ausgiebig Jenga gespielt hat. Tom erklärt, dass er dieses Spiel auch kennt. Man könne damit auch Buchstaben legen. Kathi hat nicht verstanden, wer bei wem übernachtet hat. Eva berichtet, dass sie am Wochenende Steinpilze gesammelt und gegessen hat. Miriam spricht über einen besonderen Steinpilzfund, den sie einmal gemacht hat. Editha beschreibt den Wald, in dem die Steinpilze gefunden wurden. Der Lehrer erkundigt sich nach der Beschaffenheit des Waldes. Heiner erzählt, dass er am Wochenende dauernd Geburtstag gefeiert habe, am Samstag den seines Vaters und am Sonntag den seiner Mutter. Einige Kinder wundern sich und lachen. Paul hat mit seinem Bruder Computer gespielt und einen spannenden Film im Fernsehen angeschaut. Selina besuchte Verwandte im Westerwald. Dort hat sie sich am Fuß verletzt. Hedda führte den Hund der Nachbarin aus. Jenny war beim Oktoberfest in einem Kaufpark und danach mit der Familie im Restaurant. Jakob erkundigt sich, ob sie Karussell gefahren ist und meint, dass diesmal keine „guten Sachen“ dabei waren. Kathi erzählt von einem Besuch bei Sabrina (Kind der Klasse) und einem komischen Erlebnis mit einem seltsamen Bleistiftspitzer. Miriam und Alexandra berichten ebenfalls von lustigen Erlebnissen mit Bleistiftspitzern. Louis schildert, dass er seinem Vater die Zeitung versteckt und der beinahe bei der Zeitungsfirma angerufen habe, um sich zu beschweren. Viele Kinder lachen.(...) (Beobachtungsprotokoll Nr. 22, Klasse V)

Insgesamt wurden im Hinblick auf die Kinderthemen im Kreis drei Bereiche ausgemacht, die sich auch in diesem Protokoll finden lassen, aber erst bei genauerer Betrachtung der Interaktionen in ihrer Bedeutung deutlich werden:

1. *Existenzielle Grundfragen*

In ihren alltäglichen, bei oberflächlicher Lektüre teilweise sogar banal anmutenden Geschichten thematisieren die Kinder existenzielle Grundfragen: sich

verirren, verunglücken, gegen Normen verstoßen, frei und unabhängig, ohnmächtig und klein sein, Schutz und Geborgenheit suchen oder Fürsorge erfahren. Die Themen, die von den Kindern in den Erzählungen angesprochen werden, haben mit ihren Wünschen, Bedürfnissen, Sehnsüchten, Freuden, Sorgen und Ängsten zu tun. Sie spiegeln Lebensfragen und -probleme wider, denen sie in ihrem Alltag begegnen – vor allem aus den Lebensbereichen der Familie, der Natur und der Beziehungen zu anderen Kindern. Im abgedruckten Beispiel ist z.B. die Rede von Krankheit, einer Verletzung am Fuß, dem (gefährlichen) Sammeln von Pilzen oder den Übernachtungen außerhalb der Familie.

2. Konflikte der Kinderrolle und der Generationenbeziehungen

Immer wieder geht es in den Geschichten der Kinder zugleich auch um Schwierigkeiten der Kinderrolle und der Generationenbeziehungen. Sowohl Erfahrungen mit Eltern, Großeltern und anderen Erwachsenen als auch spielerische Reflexionen über Inter-Generativität sind ein wichtiges Thema im Kreis. Kinder erkunden selbst, wie sie es schaffen, sich normgerecht und im sozial erwünschten Sinne zu verhalten. Dabei konstruieren sich die Kinder durchaus als Verantwortliche hinter ihrem Tun und „bespielen“ narrativ existentielle humane Konfliktsituationen. Als kollektive Themen der Kinder konnten u.a. ausgemacht werden: Gut und Böse, Lust und Last, Werden und Wachsen, Sehnsüchte und Verbote, Anpassung und Rebellion, Hierarchie und Egalität sowie Öffentlichkeit und Privatheit. Als Beispiele aus dem vorausgegangenen Ausschnitt können das Verstecken der Zeitung des Vaters oder das Anvertrauen des Hundes der Nachbarin angeführt werden.

3. Thematisierung und Inszenierung des Selbst und der Gruppenbeziehungen

Die Erzählungen der Kinder thematisieren und inszenieren die eigene Position in der Gruppe und ihre Gleichaltrigenbeziehungen. Sie geben Anlass für die Stabilisierung von sozialen Beziehungen, die Inszenierung von Freundschaften, für Geschlechterseparierung und Interaktionen über die Geschlechtergrenze hinweg. Kinder formieren sich als altersgleiche Gruppen im Kreis und konstituieren sich als Generationen. Sie strukturieren ihre Schulklasse und bilden Identität im Rahmen der Klassengemeinschaft heraus. Die kinderulturellen Themen werden zumeist in den folgenden Dichotomien zur Sprache gebracht und manchmal regelrecht verhandelt: Konkurrenz und Solidarität, Gemeinschaft und Spaltung, Außen und Innen, Mädchen und Jungen sowie Kompetenz und Status. Insgesamt ist eine gewisse Lust der Kinder und ein teilweise leidenschaftliches Engagement an Aushandlungen in den genannten Bereichen zu registrieren. Im Textbeispiel geht es um das Kennen oder Nichtkennen von Spielen oder Filmen, den Expertenstatus bezüglich des besten Karussells oder den Wettbewerb um die witzigste Bleistiftspitzergeschichte.

Insgesamt gilt für einen bedeutenden Teil schulischer Kreisgespräche, dass sie eine mehr oder minder deutliche Öffnung der Schule zum kinderulturellen Alltag zulassen. Für stark lehrerdominierte, instruktionsorientierte Kreise trifft diese Feststellung zwar nicht zu, doch durch die Mehrzahl der Kreisgespräche wird im Rahmen der Grundschule heute offensichtlich versucht, die als getrennt

empfundenen Bereiche des Kindseins und Schülerseins zusammenzuführen. Dies werde ich als ein Indiz dafür, dass der „lange Arm“ der Schule im außerschulischen Kinderleben (Büchner 1996, S. 173) und die Tendenzen einer „Scholarisierung der Freizeit“ (Fölling-Albers 2000) hier ihr schulisches Pendant gefunden haben. Die Beliebtheit von Kreisgesprächen bei Kindern und LehrerInnen lässt sich darauf zurückzuführen, dass sie die Passungsprobleme zwischen Schule und außerschulischer Lebenswelt der Kinder vermindern.

Kreisgespräche werden von Kindern vermutlich deshalb als angenehm empfunden, weil sie nicht schon die disziplinierende Struktur des Unterrichts vorwegnehmen, aber Gemeinschaft und Zugehörigkeit vermitteln. Sie können angesichts von außerschulischen gesellschaftlichen Risiken als „Abschirmung“ in beide Richtungen, sowohl in Richtung der Schule als auch in Richtung des außerschulischen Kinderalltags verstanden werden. Kreisgespräche, in denen die kinderulturellen Erfahrungen im Vordergrund stehen, sind für viele Kinder *nicht mehr* außerschulischer Kinderalltag und *noch nicht* Schule. Sie stellen einen Übergangsraum zur Verfügung, in dem Kinder *und* LehrerInnen im Grenzbereich zwischen Schule und außerschulischem Kinderalltag agieren können und eröffnen so einen rituell durchgeformten Umgang mit diesem Übergang. In Kreisgesprächen wird eine gemeinsame Wirklichkeit konstruiert, im Wechselspiel der Beziehungen der Kinder einer Schulklasse, die dabei die Grenzen von Schule einerseits und den außerschulischen Kinderalltag andererseits auch gestalten. So entsteht eine Übergangswirklichkeit, in der individuelle, gemeinschaftliche und institutionelle Perspektiven immer wieder neu ausgehandelt werden.

Vor dem Hintergrund zugespitzter Debatten und verbreiteter Verunsicherung über die Funktion von Schule, den Wünschen nach Re-Scholarisierung einerseits und der Forderung nach einer Weiterentwicklung der Schule zu einem pädagogisch strukturiertem Lebensraum andererseits, erscheint es mir bemerkenswert, dass – fast ohne Aufmerksamkeit zu erregen – ein entgrenzter Raum innerhalb der Schule entstanden ist, in dem sich die Gleichaltrigen im Rahmen des Unterrichts offiziell über ihre Angelegenheiten verständigen können und die LehrerInnen die Sichtweisen und kulturellen Aktivitäten der Kinder (aufmerksam, verwundert oder kopfschüttelnd) zur Kenntnis nehmen können.

Manche Eltern von Grundschulkindern nehmen diese Entgrenzung von Schule und außerschulischen Kinderleben im Kreis wahr und es verwundert nicht, dass Kreisgespräche als schulisches Angebot bei einigen Eltern Widerstand auslösen. Die offene Themenwahl wird als Bedrohung empfunden. Für Eltern gehört das Kreisgespräch zur Institution Schule und sie wünschen nicht, dass die Zugriffe der Bildungsinstitutionen in das Leben ihrer Familien hineinreichen. Außerdem fürchten sie die Veröffentlichung von Einzelheiten aus ihrer Privatsphäre im Rahmen der Institution. Für Kinder hingegen ist genau diese Entgrenzung besonders attraktiv, wobei sie recht genau darauf achten, ihre Eltern im Kreis nicht zu kompromittieren.

6. Zwischen Hinter- und Vorderbühne

Schultheorien analysieren Schulen als gesellschaftliche Institutionen, die sowohl der Gesellschaft als auch den Individuen, der Entwicklung der Persönlichkeit verpflichtet sind. In der Grundschule geht es vor allem um die Grundlegung der Bildung und zugleich um eine „kindgemäße“ Vermittlung. Der Schulanfang macht aus Kindern SchülerInnen, wobei Kindsein und Schülersein häufig als Gegensatz gilt. In Kreisgesprächen können allerdings Bereiche des Lebens und Alltags von Kindern thematisiert, inszeniert und präsentiert werden, die im offiziellen Unterricht sonst keinen Platz erhalten. Es besteht hier die Möglichkeit, „Dinge“ in die Schule einzubringen, die früher „unter der Bank“ blieben.

In meinen Untersuchungen zeigt sich, dass im Kreis folgende Themenbereiche angesprochen oder berührt werden, die im Unterricht sonst eher verborgen werden müssen:

- emotional besetzte oder kinderulturell relevante Gegenstände
- sinnlich-symbolische Erlebnisebenen
- existenzielle Themen wie Neid, Streit, Angst usw.
- familiäre und Freundschaftsbeziehungen
- Bündnisse der Kinder und
- Praktiken der Kinderkultur.

Mit der heutigen Praxis der Kreisgespräche wurde im Rahmen des Unterrichts ein Raum für kinderulturelle Praxis geschaffen. Hier kann durchaus ein kinderulturelles „Curriculum“ bearbeitet werden, das teilweise in Kontrast zur Schulkultur steht. Durch Kreisgespräche erhalten die Peer-Aktivitäten der Hinterbühne eine gewisse Präsenz im Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Schuloppositionelle Inszenierungen werden einerseits in die Klassenkultur hineingenommen, was auch zur Herstellung einer klasseneigenen Welt beiträgt. Andererseits können Kreisgespräche zur Schaffung einer kindorientierten Schulkultur beitragen. In allen drei zu Beginn skizzierten Grundtypen von Kreisgesprächen (1. Demokratie- und Partizipationsform, 2. Sozialform für gelenkte Unterrichtsgespräche, 3. Beziehungsform) können Räume für Kinderkultur geschaffen werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer sich für eine Konzeption entschieden haben, in der erlebnisbezogene Inhalte im Zentrum stehen, demokratische Moderationsformen gewählt werden und die Interaktionen schülerzentriert verlaufen. Ein Konzept, in welchem der Kreis die Kinder vor allem für die Schule bereit machen soll und die Gespräche sehr stark durch die Lehrerin gelenkt werden, eröffnet hingegen weniger Spielräume für kinderulturelle Aktivitäten.

Aspekte und Gegenstände der Kinderkultur geraten in fast allen Kreisgesprächen zwar immer wieder in Konflikt zu den Schul(kultur)normen, aber dennoch erlauben es Kreisgespräche, den Vorhang zwischen Hinter- und Vorderbühne des Schullebens ein wenig zu öffnen und das Spannungsverhältnis zwischen Kindsein und Schülersein etwas zu reduzieren. Eine veränderte Balance zwischen Kind, Schule und Gesellschaft wird erkennbar. Die seit der Einrichtung der Grundschule bestehende Debatte um deren Gestaltung nach dem Prinzip der Kinde-

mäßheit hält bis in die Gegenwart an. So sind z.B. Tenorth und Diederich der Auffassung, dass die Forderung nach Kindgemäßheit die gesellschaftliche Funktion der Schule verkürze, weil diese vom kindlichen Leben weg zum Erwachsenendasein führen müsse (Diederich/Tenorth 1997, S. 165 f.). Auf der anderen Seite fordert Fölling-Albers, Kindgemäßheit nicht mehr aus der Perspektive von Erwachsenen zu bestimmen, sondern – vor dem Hintergrund des Wandels von Kindheit – als „Individualisierungsanspruch des Kindes“ (Fölling-Albers 1993 und 1994). Beide Positionen können als Versuche verstanden werden, den gegensätzlichen Anspruch der Schule, gleichzeitig dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein, in jeweils eine Richtung aufzulösen. Sie beharren allerdings auf dem Konstrukt, dass Kinder keine den Erwachsenen gleichwertigen Mitglieder der Gesellschaft seien. Würden Kinder aber als gleichgestellte Mitglieder der Gesellschaft angenommen, wären im Rahmen der Grundschule Generationenperspektiven in zwei Richtungen zu vermitteln: in die der Kinder als auch in die der Lehrenden. Daher plädiere ich – vor dem Hintergrund meiner Untersuchungen – für den Wandel vom Prinzip der Kindgemäßheit zum Prinzip der Generationenvermittlung in der Grundschulpädagogik. Nur eine „generationenvermittelnde Grundschule“ vermag die doppelte Verpflichtung gegenüber dem Kind und der Gesellschaft zusammenzuführen und in pädagogisches Handeln umzusetzen: den Anspruch der Kinder, in ihrem Erleben und ihrer aktiven Bemühung um das Verstehen der Welt als einzelne und als Generation anerkannt zu werden, und die Aufgabe der Erwachsenengeneration, Wissen und Erfahrungen im Unterricht an die Kinder zu vermitteln.

Im Kreisgespräch der Schulklassen erhält die Generationenvermittlung exemplarische Gestalt, ohne allerdings bereits ein Prinzip zu garantieren. Denn nur wenn das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, Erwachsenen und Kindern auf Anerkennung beruht und nicht durch einseitige Dominanz oder widersinnige Autonomiezumutungen gefährdet wird, wird eine produktivere Balance zwischen Kind, Schule und Gesellschaft entstehen.

Literatur

- Belgrad, J./Busch, H.-J. u.a. (Hrsg.): Sprache – Szene – Unbewußtes. Sozialisationstheorie in psychoanalytischer Perspektive. Gießen 1998
- Berger, P.L./Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1969
- Bettelheim, B.: Kinder brauchen Märchen. 19. Aufl. (zuerst 1975), München 1996
- Böhme, J.: Grenzen und Möglichkeiten der objektiven Hermeneutik bei der Sinnerschließung von Kindertexten. Referatsmanuskript für die Pädagogische Woche der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Rahmen des Symposiums „Methoden der Kindheitsforschung“ am 13.12.2000. Halle (MS) 2000
- Breidenstein, G./Kelle, H.: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim/München 1998
- Büchner, P.: Das Kind als Schülerin oder Schüler. Über die gesellschaftliche Wahrnehmung der Kindheit als Schulkindheit und damit verbundene Forschungsprobleme. In: Zeiher, H./Büchner, P./Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim/München 1996, S. 157-187

- Diederich, J./Tenorth, H.-E.: Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin 1997
- Fölling-Albers, M.: Der Individualisierungsanspruch der Kinder – eine neue pädagogische Orientierung „vom Kinde aus“?. In: Neue Sammlung 33 (1993), H. 3, S. 465-478
- Fölling-Albers, M.: Kindgemäßheit – neue Überlegungen zu einem alten pädagogischen Anspruch. In: Götz, M. (Hrsg.): Leitlinien der Grundschularbeit. Langenau-Ulm 1994, S. 117-132
- Fölling-Albers, M.: Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20 (2000), H. 2, S. 118-131
- Gebhard, U.: Tiere sind ein „soziales Gleitmittel“. Entwicklungshelfer Tier. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 8 (1997), H. 3, S. 135-140
- Göhlich, M./Wagner-Willi, M.: Rituelle Übergänge im Schulalltag. In: Wulf, C. u.a.: Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen 2001, S. 119-204
- Grundmann, M.: Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Frankfurt a.M. 1999
- Heinzel, F.: Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/München 2000
- Heinzel, F.: Kinder im Kreis. Kreisgespräche in der Grundschule als Sozialisations-situation und Kindheitsraum. Halle 2001a (Habilitationsschrift)
- Heinzel, F.: Lernen im Kreisgespräch. In: Roßbach, H.-G./Nölle, K./Czerwenka, K. (Hrsg.): Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule (= Jahrbuch Grundschulforschung 4). Opladen 2001b, S. 189-196
- Heinzel, F.: Wie man Mitglied einer Klasse werden kann – Sozialisation im Kreisgespräch zwischen Partizipation und Fiktion. In: Petillon, H. (Hrsg.): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte (= Jahrbuch Grundschulforschung 5). Opladen 2002, S. 119-128
- Helsper, W.: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M. 1996, S. 521-613
- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1969
- Lorenzer, A.: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt a.M. 1973
- Lorenzer, A.: Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: Lorenzer, A. (Hrsg.): Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur. Frankfurt a.M. 1986, S. 11-98
- Lorenzer, A.: Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik. 2. Aufl. (zuerst 1984), Frankfurt a.M. 1988
- Mannheim, K.: Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M. 1980
- Prenzel, A.: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen 1999
- Purmann, E.: Morgenkreis und Schulanfang. Das Beispiel der altersgemischten Eingangsstufe der Schule in Vollmarshausen. Kassel 2001
- Röhner, C.: Kindertexte im reformorientierten Anfangsunterricht. Zur personalen und sozialen Bedeutung des Schreibens in der Grundschule. Baltmannsweiler 1997
- Schäfer, A.: Vermittlung und Alterität. Zur Problematik von Sozialisations-theorien. Opladen 2000
- Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim/Basel 1979
- Winnicott, D. W.: Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. In: Psyche 23 (1969), S. 666-682
- Wulf, C. u.a.: Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen 2001