

Christoph Wulf · Birgit Althans · Gerald Blaschke · Nino Ferrin
Michael Göhlich · Benjamin Jörissen · Ruprecht Mattig
Iris Nentwig-Gesemann · Sebastian Schinkel · Anja Tervooren
Monika Wagner-Willi · Jörg Zirfas

Lernkulturen im Umbruch

Christoph Wulf · Birgit Althans
Gerald Blaschke · Nino Ferrin
Michael Göhlich · Benjamin Jörissen
Ruprecht Mattig · Iris Nentwig-Gesemann
Sebastian Schinkel · Anja Tervooren
Monika Wagner-Willi · Jörg Zirfas

Lernkulturen im Umbruch

Rituelle Praktiken in Schule, Medien,
Familie und Jugend



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage Januar 2007

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2007

Lektorat: Stefanie Laux

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkellOpka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15175-5

Inhalt

Rituelle Lernkulturen.

Eine Einführung	7
<i>Christoph Wulf</i>	

Rituelle Flexibilisierungen im Deutschunterricht.

Von der Wissensvermittlung zum poetischen Lernen	21
<i>Michael Göhlich und Jörg Zirfas</i>	

Rituelle Interaktionsmuster und Prozesse des

Erfahrungslernens im Mathematikunterricht	57
<i>Monika Wagner-Willi</i>	

Der andere Unterricht: Kunst.

Mimesis, Poiesis und Alterität als Merkmale performativer Lernkultur	91
<i>Christoph Wulf</i>	

Transrituelle Lernkultur.

Yoga in der Schule	121
<i>Gerald Blaschke und Nino Ferrin</i>	

Die rituelle Gestaltung techno-sozialer Lernarrangements.

Computerunterricht in der Schule und im Kinderclub	146
<i>Benjamin Jörissen und Ruprecht Mattig</i>	

Informelle Lernkulturen in Online-Communities.

Mediale Rahmungen und rituelle Gestaltungsweisen	184
<i>Benjamin Jörissen</i>	

Der Familienurlaub.	
Rituelle Praxis, Differenzbearbeitung und Lernprozesse	220
<i>Iris Nentwig-Gesemann</i>	
Tanz, Prüfung und Wettkampf.	
Lernkultur jugendlicher Mädchen zwischen Ent- und Reritualisierung	253
<i>Anja Tervooren</i>	
Ritualisierte Bewegungsexzesse.	
Gemeinschaftliches Lernen im Breakdance	288
<i>Birgit Althans und Sebastian Schinkel</i>	
Ausblick: Lernkulturen im Umbruch.	
Zur Bedeutung von Ritualen und performativen Praktiken in Lernsituationen	323
<i>Christoph Wulf und Jörg Zirfas</i>	
Richtlinien der Transkription	329
Literaturverzeichnis	331
Stichwortverzeichnis	347
Autorinnen und Autoren	351
Danksagung	355

Rituelle Lernkulturen.

Eine Einführung

Christoph Wulf

Seit einigen Jahren steht die Frage, wie das Lernen von Kindern und Jugendlichen verbessert werden könne, im Mittelpunkt der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft. Dafür gibt es mehrere Gründe, von denen drei in besonderem Maße öffentliche Aufmerksamkeit finden. Einer liegt in dem relativ schlechten Abschneiden Deutschlands in den international vergleichenden Leistungsstudien der letzten Jahre. Ein anderer liegt in den Forschungsergebnissen der Biowissenschaften, die den Nachweis erbringen konnten, wie wichtig die Förderung des Lernens für die Entwicklung der Leistungsfähigkeit des Gehirns ist.¹ Der dritte Grund liegt in dem seit langem bekannten, aber immer wieder neu angeführten Argument, dass Deutschland aufgrund seiner geringen natürlichen Ressourcen mehr als andere Länder darauf angewiesen ist, das Lernen so zu fördern, dass die nachwachsende Generation ein hohes Ausbildungs- und Leistungsniveau erreicht, damit sie im internationalen Wettbewerb bestehen kann. In vielen Fällen werden diese Gesichtspunkte zur Begründung von Maßnahmen angeführt, mit denen die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse in regionalen, nationalen und internationalen Leistungstests verbessern sollen. Jedoch ist das Lernen von Kindern und Jugendlichen nicht auf die Schule begrenzt, sondern es vollzieht sich gleichzeitig auch in den anderen Sozialisationsfeldern. Deshalb ist es notwendig, alle relevanten Lernkulturen zu untersuchen, in denen Kinder und Jugendliche leben, und dabei deutlich zu machen, welche Praktiken des Lernens sie entwickeln und welche Erfahrungen sie dabei machen.

Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag zur Erforschung von Lernkulturen in den vier Sozialisationsfeldern Schule, Medien, Familie und Jugendkultur.² Dabei bezeichnet der Begriff der Lernkultur die materiellen Bedingungen für

1 Vgl. Roth 2001; Singer 2002; Müller 2005; Kandel 2006; Scheunpflug/Wulf 2006.

2 Vgl. Meyer 2005 sowie für den Bereich Schule: Reinert/Zinnecker 1978; Kösel 1993; Terhart 1994; Bertelsmannstiftung 1996; Bruner 1996; Keuffer/Meyer 1997; Keuffer u. a. 1998; Meyer/Reinartz 1998; Tenorth 1999; Helsper u. a. 2001; Böhme/Kramer 2001; Huber 2001; Meyer/Huber/Baumert 2001; Helmke 2003; Bastian 2004; Popp/Reh 2004; Terhart 2005; Buchen/Rolff 2006. Zur Frage der Familienkultur: Sander 2001; Wagner 2003; Peukert 2004. Zur Medienkultur: Spoun 2002; Debray 2003; Lagaay/Lauer 2004. Zur Jugendkultur: Lindner 2000; Luig 2003; Witzke 2004; Hafenegger 2004; Breyvogel 2005.

Lernprozesse (Lernumwelten, Materialien, Räume, Handlungen etc.), die symbolischen Verweisungszusammenhänge (Deutungsmuster, Milieu- und Klassenspezifika, Machtverhältnisse etc.) und die imaginären Entwürfe (Bildungsideen, Gemeinschaftsvorstellungen, Entwicklungsmodelle, Körperbilder etc.). Im Mittelpunkt der Studie steht die Untersuchung von Lernkulturen einer innerstädtischen Berliner Grundschule, die einen hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund aufweist. Damit setzt die Studie frühere Untersuchungen fort, die ebenfalls an dieser reformpädagogisch inspirierten, zu den Modellschulen der UNESCO gehörenden Grundschule durchgeführt wurden. Im Unterschied zu den bisherigen Forschungen, bei denen Prozesse der Gemeinschaftskonstitution und der Bildung im Ritual im Zentrum standen (Wulf u. a. 2001, 2004), fokussiert diese Untersuchung nun Lernkulturen der Schule, im Umgang mit Medien, in den Familien von Schülern und in den Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen. Die Untersuchung macht deutlich, dass Rituale, Ritualisierungen und rituelle Arrangements für die Initiierung, die Gestaltung und die Flexibilisierung von Lernkulturen große Bedeutung haben.

In den vier Sozialisationsfeldern werden verschiedene rituelle Lernpraktiken und Lernkulturen in exemplarischer Absicht näher untersucht:

- Im Bereich der *Schule* liegt der Schwerpunkt der Untersuchung auf den rituellen Lernkulturen im Deutsch-, Mathematik-, Kunst- und Computerunterricht sowie in einem Projektwochenkurs;
- neben dem schulischen Computerunterricht werden im Schwerpunkt *Medien* der Umgang mit dem Computer in einem Kinderclub sowie das Lernen in den informellen Lernsituationen einer Foto-Online-Community untersucht;
- im Bereich der *Familie* liegt der Schwerpunkt der Untersuchung auf der Urlaubsreise und intergenerationellen Ritualisierungen im Hinblick auf familiäre Lernkulturen, ihre Prägungen und die Art und Weise ihrer Ausgestaltung;
- im Bereich der *Jugend* wird habituelles, mimetisches und körperliches Lernen im Streetdance und Breakdance analysiert.

Mit der Fokussierung von rituellen Lernpraktiken und Lernkulturen werden traditionelle Unterscheidungen zwischen affektiven, kognitiven und psychomotorischen Prozessen oder auch zwischen Wissen, Können und Verhalten durch die Akzentuierung der *körperlichen Seite des Lernens* ergänzt. Rituale des Lernens werden als kulturelle Aufführungen untersucht; sie werden bezogen auf die Körperlichkeit und Selbstpräsentation der Lehrenden und Lernenden, die materielle Ausstattung und die Ästhetik von Räumen, die zeitliche Strukturierung und die Atmosphäre der Lernsituationen sowie die Prozessualität des Lernens selbst.

Dadurch wird herausgearbeitet, dass *Lernen* und seine pädagogische Gestaltung vor allem ein *performativer Prozess* ist.³

Performativität bezieht sich auf die Körperlichkeit, den Aufführungscharakter und die Sozialität ritueller Lernpraktiken, ihre Öffentlichkeit und Ostentativität. Ferner betont der Begriff den Handlungscharakter menschlicher Aktivitäten. John L. Austin (1979) hat gezeigt, dass die Konventionalität und institutionelle Einbettung von Sprechakten dazu führt, dass Sprache Wirkung hervorruft und Bedeutung erzeugt. Judith Butler (1995) hat deutlich gemacht, dass Geschlechtsidentität durch Aufführungen verkörpert und durch Repetition inkorporiert wird, wobei die Wiederholung immer auch eine Umdeutung erlaubt und die Inszenierungen Kodierungen von Geschlecht beeinflussen und verändern. Schließlich verkörpern sich in der performativen Logik von Ritualisierungen und rituellen Arrangements institutionelle Werte, Normen, Figurationen und Schemata, d. h. sie gelangen zur Aufführung und Darstellung. Die performative Wiederholung dieser Ritualisierungen des Lernens mit ihren jeweiligen Variationen führt zur Inkorporierung der Lernkultur und zur Entwicklung von Handlungskompetenz.

Wenn performative Lernpraktiken Normen, Regeln, Bilder und Schemata evozieren, dann können sie dadurch Kontinuität und Kohärenz erzeugen; sie können aber auch genauso die tradierten Figurationen und Schemata außer Kraft setzen und transformativ oder subversiv werden. Denn performative Lernpraktiken sind selbstreferentiell. Sie vollziehen das, was sie bedeuten und ihre Bedeutung besteht in ihrem Vollzug. Indem sie vollzogen werden, stellen sie eine Lernwirklichkeit her, die der Lernkultur Gestalt, Kontinuität und Perspektive gibt. Aufgrund ihrer ostentativen Seite enthalten performative Handlungen Momente des Sich-Zeigens und der Darstellung, die dazu führen, dass Lernkulturen unterschiedliche Stile entwickeln, mit deren Hilfe sie auch voneinander unterscheidbar sind. Als „Stil“ wird hier die beobachtbare (Selbst-)Präsentation einer Lernkultur verstanden, mit deren Hilfe ihre Kohärenz zum Ausdruck gebracht und repräsentiert wird: „Ein Stil ist Teil eines umfassenden Systems von Zeichen, Symbolen und Verweisungen für soziale Orientierung: Er ist Ausdruck, Instrument und Ergebnis sozialer Orientierung“ (Soeffner 1995, 76). In ihm wird der besondere Charakter einer Lernkultur fassbar. Das gilt für unterschiedliche Familien-, Unterrichts- und Schulstile sowie für die Stile im Bereich jugendlicher Subkulturen in gleicher Weise. Wenn Handeln in rituellen Lernkulturen performativ ist, dann dient ihr Stil dazu, das Gemeinsame der Orientierung der Mitglieder der Lernkultur darzustellen. Einerseits ist der Stil Ausdruck der Mitglieder der Lernkultur, andererseits prägt er diese durch seine Eigenart. Im Stil

3 Vgl. Fischer-Lichte/Wulf 2001, 2004; Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wulf/Zirfas 2005b, 2007a; vgl. auch Willis 1991; Willems/Jurga 1998; Koch 1999.

manifestiert sich der performative Charakter ritueller Lernprozesse und Lernkulturen.

In dieser Studie werden die Zusammenhänge zwischen Ritual⁴ und Lernen⁵ untersucht. Daraus ergeben sich Hinweise darauf, inwiefern ein bewusster Umgang mit lernkulturellen Grundlagen in der Schule dazu beitragen kann, die in der *Ritualisierung des Lernens* liegenden pädagogischen Potentiale besser zu nutzen, und inwieweit in den Bereichen Familie, Schule, offene Jugendarbeit und Mediennutzung ritualisierte Lernkulturen erfolgreich sind, wenn sie die notwendigen (spielerischen) Freiräume für die Selbstgestaltung und Selbstbildung von Jugendlichen eröffnen. In diesen Prozessen spielen die Dimensionen der *Wiederholung*, der *Performativität* und der *kreativen Veränderung* eine zentrale Rolle für die Gestaltung der Lernkulturen.

In den untersuchten Sozialisationsfeldern enthalten rituelle Arrangements ein implizites (Polanyi 1985), bei jeder Inszenierung und Aufführung aktualisiertes Wissen darüber, wie gelernt werden kann und soll. Dieses implizite Wissen ist ein (vorreflexives) Handlungs- und Erfahrungswissen, das beim Lernen im rituellen Arrangement aktualisiert wird und Kindern Möglichkeiten eröffnet, selbstbestimmt zu lernen. Dieses informelle Handlungs- und Erfahrungswissen besteht aus Bildern und Schemata, Figurationen und Handlungsentwürfen mit Aufforderungscharakter und führt zu performativem Lernen, in dem emotionale und soziale Energien freigesetzt werden, die die Lernprozesse intensivieren. In diesen Lernkulturen spielen Körperlichkeit und die soziale bzw. institutionelle Einbettung der Lernprozesse eine wichtige Rolle. Dadurch gewinnen auch die poietischen und deiktischen Dimensionen des *Lernens als Handeln* an Bedeutung.⁶ Wenn neben dem ästhetischen Umgang mit den Werken der visuellen Kultur ästhetische Werke eigenhändig hergestellt werden, dann erfolgt ein *poietisches Lernen*. Neben diesem spielt die *deiktische Seite* eine wichtige Rolle. Als Zeigen und Vormachen wird deren Bedeutung für das Lehren zwar allgemein akzeptiert (vgl. Prange 1989), doch wird die zentrale Bedeutung der *Deixis* in den Praktiken des Lernens, in denen sich Kinder und Jugendliche selbst präsentieren, bisher kaum gesehen. In diesen Prozessen des Zeigens und Nachmachens findet ein *Lernen mit dem Körper* statt, das so gestaltet werden

4 Vgl. zum Ritual allgemein: Wulf 2005; Wulf/Zirfas 2003, 2004a, 2004b; Schäfer/Wimmer 1998.

5 Für relevante Beiträge dieser Studie zum Lernen vgl. u. a.: Buck 1967; Bower/Hilgard 1983; Marotzki 1993; Weinert 1999; Holt 1999; Liebau 1999; Masschelein 2001; Artelt/Demmrich/Baumert 2001; Seitter 2001; Schulze 2003; Meyer-Drawe 1996, 2003, 2005; Musolf/Hellekamps 2003; Bering/Bilstein/Thurn 2003; Künzli 2004; Westphal 2004; Kandel 2006; Wulf/Zirfas 2007a; Göhlich/Wulf/Zirfas 2007.

6 Vgl. Dewey 1985, der nach wie vor einer der wichtigsten Autoren dieser Konzeption des Lernens ist.

kann, dass seine Praktiken dazu beitragen, die subjektive Handlungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen zu stärken.

Lernkulturen lassen sich auch als *Handlungsspiele* im Sinne Wittgensteins (1960, 1993) begreifen. Wer an ihnen partizipiert, weiß, was von ihm erwartet wird und beteiligt sich am Spiel, dessen Regeln zum impliziten Wissen aller an der Lernkultur Beteiligten gehört. Ihnen allen ist der Sinn des Spiels vertraut, der dadurch entsteht, dass alle Beteiligten die *Sinnhaftigkeit* des die Lernkultur konstituierenden Spiels für selbstverständlich nehmen und anerkennen (vgl. Bourdieu 1974, 1990, 1997, 2002). Durch den Glauben an das Handlungsspiel der Lernkultur wird deren Gültigkeit erzeugt. Durch die emergierenden Handlungen erfahren Lehrer und Schüler die Bedeutung der jeweiligen Lernkultur. Lässt die Anerkennung des Sinns einer Lernkultur nach, verliert diese die Kraft, die Beteiligten zu aktivieren und zusammenzuschließen. Rituale, Ritualisierungen und rituelle Arrangements konstituieren die Handlungsspiele von Lernkulturen und stellen sie durch Wiederholung auf Dauer (Wulf 2005; Krais/Gebauer 2002). Darüber hinaus tragen sie dazu bei, die Übergänge zwischen verschiedenen Lernkulturen in Schule, Medien, Familie und Jugendkultur zu organisieren. Dabei entstehen Homologien zwischen den rituellen Arrangements und den Lernkulturen der einzelnen Sozialisationsbereiche, deren Untersuchung den Schwerpunkt dieser Studie bildet.

Zum Lernen gehört auch das *Umlernen*, bei dem durch veränderte Erfahrungen und neue Sachverhalte bereits vorhandenes Wissen „vergessen“ und durch neues Wissen ersetzt wird. Dies geschieht, wenn sich der Bezugsrahmen für Wissen erweitert oder ändert und eine Ab- und Umwertung des „alten“ Wissens und damit ein Überlernen erfolgt. Solche Prozesse des Umlernens werden auch durch *negative Erfahrungen* initiiert, die dazu führen, einmal begangene Fehler zu vermeiden und einmal als falsch Erkanntes nicht mehr zu wiederholen (Oser/Spychiger 2005). Institutionalisierte Lernkulturen müssen Möglichkeiten bieten, solche Erfahrungen zu reflektieren und Bedingungen dafür zu schaffen, dass Kinder und Jugendliche neben dem *Wissen-Lernen* und *Handeln-Lernen* auch *Zusammenleben* und *Sein lernen* (Delors 1996).⁷

Diese vielfältigen Dimensionen des Lernens werden in den Sozialisationsfeldern in unterschiedlicher Gewichtung angegangen. Während die Lernkulturen der Schule stärker das Wissen-Lernen fokussiert haben, spielen das Handeln-Lernen, das Zusammenleben- und Sein-Lernen in Familie und Jugendkultur eine größere Rolle. Das bedeutet jedoch nicht, dass diese Lernaufgaben nicht auch in der Schule von zentraler Bedeutung sind. Unsere Untersuchung zeigt, dass schu-

7 Vgl. zur anthropologischen Fundierung dieser Zusammenhänge Wulf 1997, 2001, 2004; zum Kulturbegriff vgl. u. a.: Reckwitz 2000; Eagleton 2001.

lisches und unterrichtliches Lernen multidimensional ist: Wissen-Lernen gelingt nur, wenn Kindern und Jugendlichen zur gleichen Zeit auch ein Lernraum gegeben wird, in dem sie handeln, zusammen leben und sein lernen können. An vielen Beispielen unserer Untersuchung wird deutlich, wie stark im Grundschulalter diese verschiedenen Lernaufgaben miteinander verschränkt sind. Gelingt das Zusammenleben nicht, werden auch das Handeln-Lernen und die Wissensvermittlung beeinträchtigt. Für die Qualität des Lernens ist das Schulklima wichtig, das aus dem Zusammenwirken unterschiedlicher Lernkulturen entsteht.

Wenn von Lernkulturen die Rede ist, dann dient der Begriff dazu, die *Multi-modalität* und *Multidimensionalität* von Lernprozessen hervorzuheben. Diese werden von ihren jeweiligen historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Voraussetzungen bestimmt. Auch die fachdidaktischen Traditionen und das pädagogische Selbstverständnis der Schule, der Schulleiterin und der Lehrer spielen für die Qualität der Lernkulturen eine wichtige Rolle.⁸ Hinzu kommen außerdem noch Richtlinien, Schulbücher und die Individualität von Lehrern und Schülern. Diese vielfältigen Elemente führen zu den für schulische Lernkulturen charakteristischen Mustern, die das Verhalten von Lehrern und Schülern beeinflussen, ohne ihnen die individuellen Gestaltungsräume zu nehmen.

Unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen hat sich die Komplexität und Diversität von Lernkulturen erhöht. In jedem Sozialisationsfeld machen Kinder und Jugendliche sehr unterschiedliche Erfahrungen, die sie in ihr Leben und in ihr Selbst- und Weltverständnis integrieren müssen. Dass dies nicht ohne Konflikte gelingt, liegt nahe. Kinder und Jugendliche müssen lernen, kulturelle Diversität wahrzunehmen, auszuhalten und mit ihr produktiv umzugehen.⁹ Auch die Notwendigkeit, Erfahrungen der Fremdheit und Alterität aufeinander zu beziehen, stellt hohe Anforderungen. Für die Gestaltung von Lernkulturen ergeben sich daraus Konsequenzen. Längst reicht es nicht mehr aus, Lernen lediglich als Verhaltensänderung zu bestimmen. Auch die Position, Lernen als eine Aktivität zu begreifen, die dadurch bestimmt ist, Lernziele zu erreichen, greift zu kurz, so wichtig diese Definition auch für die Bewertung von Unterrichtsprozessen und Schülerleistungen ist. Selbst wenn zielorientierte Lernprozesse im Mittelpunkt von Unterricht stehen, so vollziehen sich darüber hinaus andere Lernprozesse, die nicht als Leistung gewertet werden und die daher auch in der Institution wenig Aufmerksamkeit finden. Dies ist sogar bei Lernprozessen der Fall, die für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen eine zentrale Rolle spielen. Zu diesen gehören zum Beispiel Lernprozesse, die auf die Entwicklung von *gender*-Identität ausgerichtet sind.

8 Vgl. zum Professionswissen der Schulleitung den grundlegenden Band von Buchen/Rolff 2006.

9 Vgl. Wulf 2006; Göhlich/Liebau/Leonhard/Zirfas 2006; Wulf/Merkel 2002.

Je stärker Kinder und Jugendliche in den verschiedenen Lernkulturen die Möglichkeit haben, mitzubestimmen, *was* und vor allem *wie* sie lernen wollen, desto größer ist im Allgemeinen ihre Bereitschaft, sich zu engagieren und sich neue Zusammenhänge zu erschließen. Der in dieser Studie untersuchte Mathematikunterricht ist dafür ein gutes Beispiel. Mit Hilfe ritueller Arrangements werden Lernprozesse so organisiert, dass die Kinder sie über weite Strecken selbst steuern können. Auch in anderen schulischen Lernkulturen ist dies der Fall. Selbstgesteuertes Lernen kann zu einem entdeckenden Lernen werden, in dessen Verlauf es den Kindern und Jugendlichen erlaubt ist, Umwege zu machen und negative Erfahrungen aus eigener Kraft und Initiative zu überwinden.

Methodische Überlegungen

Das zentrale Merkmal unserer Untersuchung liegt in der Verbindung verschiedener Methoden, von denen einige Körper und Bild und andere die Sprache in den Mittelpunkt stellen. In dieser ethnografischen Erforschung von Lernkulturen werden ausgehend von der körperlichen oder virtuellen Anwesenheit der Forschenden im Feld verschiedene Perspektiven auf das Handeln der Akteure erarbeitet, kontrastiert, verdichtet und auf diese Weise validiert. So werden die im Hinblick auf die Lehr- und Lernverhältnisse unterschiedlichen Perspektiven der Lehrenden und der lernenden Kinder und Jugendlichen durch Interviews (vgl. Kohli 1978; Schütze 1987; Hopf 2000) und Gruppendiskussionen (Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006) erhoben, analysiert und dargestellt. Da Lernprozesse nur innerhalb ihres kulturellen Kontextes verstehbar sind, werden die Teilnehmerperspektiven durch die Untersuchung der Materialität der Praktiken, der Anordnung und Bewegungen der Körper, der Organisation der Zeit und des Raumes ergänzt.

Um die rituelle Herausbildung von Lernkulturen in den unterschiedlichen Feldern angemessen zu erforschen, werden die bisher im Sinne einer visuellen Ethnografie verwendeten und ausgearbeiteten qualitativen Verfahren der teilnehmenden und videogestützten Beobachtung¹⁰ mit den klassischen textinterpretativen Verfahren des Interviews, der Gruppendiskussion und der Gesprächsanalyse verschränkt.¹¹ Im Forschungsfeld *Lernen* wurden die Dimensionen des Bildes und des Imaginären bisher stark vernachlässigt, dominierten doch hier der Text und die Textanalyse – selbst an den Stellen, an denen audio-visuelles

10 Vgl. zur teilnehmenden Beobachtung: Jorgensen 1989; Lüders 1995; zu den visuellen Methoden Anm. 13.

11 Vgl. Schröer 1994; Denzin/Lincoln 1994; Flick/Kardorff/Steinke 2000; Krüger/Wulf 2000; Reichertz 2000; Silverman 2001; Flick 2002; Soeffner 2004; Flick 2006.

Material herangezogen wurde (vgl. z. B. Krummheuer/Naujok 1999). Daher leistet die vorliegende Untersuchung auch einen Beitrag für die bis in die Mikroanalyse reichende Weiterentwicklung und Verfeinerung der visuellen Methoden, die für die sich erst allmählich etablierende visuelle Sozialwissenschaft von zentraler Bedeutung sind.¹² Dabei werden die sprachlichen und körperlichen Aspekte, die materiellen und die symbolischen Dimensionen und damit die performative Seite des Lernens in ihrer Einbettung in Rituale und Ritualisierungen aufeinander bezogen. In methodischer Hinsicht liegt ein wesentliches Interesse der Untersuchung in der Berücksichtigung der „Eigensinnigkeit der Bildhaftigkeit“ (Bohnsack 2003b, 162), die durch die für das Bild konstitutive *Simultansstruktur* gekennzeichnet ist. In der empirischen Analyse tritt dabei an die Stelle des für textinterpretative Verfahren geltenden sequenzanalytischen Vorgehens ein Verfahren, welches die Simultaneität explizit berücksichtigt.¹³

In methodischer Hinsicht folgt die Untersuchung dem Verfahren der *Komparativen Analyse* mit einer Verschränkung von Erhebung und Auswertung (vgl. Glaser/Strauss 1967; Bohnsack 2003b). Eine Vergleichsgruppenbildung nach dem Prinzip minimaler und maximaler Kontrastierung ermöglicht *empirische* Vergleichshorizonte, die auf dem Wege der Identifikation von Homologien und von Kontrasten zur Generierung einzelner Typen ritueller Lernkulturen führt. Hierbei erhalten die performativen Kategorien der Körperlichkeit, des räumlich-szenischen Arrangements sowie des kollektiven Bilderraums und des Imaginären (Hüppauf/Wulf 2006) besondere Aufmerksamkeit. Die Einbettung des Lernens in spezifische Szenarien, der Umgang mit Bildern in Lernsituationen sowie die in Lernkulturen erzeugten inneren Bilder¹⁴ werden analysiert. Auch wird auf dem Wege des kontrastiven Vergleichs der Frage nachgegangen, welche Bedeutung und Gewichtung die mit Wissen-Lernen, Handeln-Lernen, Zusammenleben-Lernen und Sein-Lernen gekennzeichneten Dimensionen in den jeweiligen Untersuchungsbereichen aufweisen.

Die Arbeit mit Bildern wirft eine Reihe grundsätzlicher Fragen im Hinblick darauf auf, welche Bedeutung Bilder und Imaginationen für das Lernen, für die Entwicklung von Lernkulturen, für das Verhältnis von Emotionen und Handeln haben. Antworten auf diese Fragen erfordert auch die seit dem *iconic turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften intensive Auseinandersetzung mit den

12 Vgl. Harper 1994; Collier/Collier 1996; Fuhs 1997; Huhn u. a. 2000; Ehrenspeck/Schäffer 2003; Bohnsack 2003b; Pilarczyk/Mietzner 2005; vgl. zum Bild als Quelle im Kontext Historischer Erziehungswissenschaft Schmitt/Link/Tosch 1997.

13 Vgl. die im Rahmen der Berliner Ritualstudie entstandenen methodischen und methodologischen Weiterentwicklungen der visuellen und der textinterpretativen Methoden: Wagner-Willi 2005; Tervooren 2006; Joerissen 2006; Audehm 2007; Althans 2007; Althans u. a. 2007; Bausch 2007.

14 Vgl. Hüther 2004, Wulf 2004, bes. 227ff.

bildanthropologischen und bildphilosophischen Fragen, was ein Bild sei, wie Bilder gebraucht werden und wie das Verhältnis zwischen Realität, Bild und Imaginärem zu bestimmen ist.¹⁵ Dabei geht die Studie davon aus, dass ein enger Zusammenhang zwischen Körper, Bild und Medium besteht und dass der Körper das Medium der inneren Bilder und des Imaginären ist (Belting 2001). Bei der Erforschung der rituellen Praktiken des Lernens spielen neben anderen mentalen Bildern die Körperbilder der Kinder und Jugendlichen, besonders in den Lernkulturen des Streetdance, Breakdance und der Foto-Online-Community eine wichtige Rolle.

Bei der empirischen Ausdifferenzierung der verschiedenen rituellen Formen des Lernens werden mehrere Arten von Bildern unterschieden: (1) Bilder als *Medium des Lernens*, (2) *innere Bilder*, die durch Lernsituationen hervorgebracht werden (Imaginäres), (3) *Körperbilder* und (4) Bilder als *empirische Zugangsweisen zu Lernkulturen*. Im Rahmen des Projektes werden diese vier Arten von Bildern berücksichtigt.¹⁶ Darüber hinaus bemüht sich die Untersuchung um eine methodisch reflektierte Verschränkung von Text- und Bildverfahren. Dabei wird auch untersucht, welcher Zusammenhang zwischen der Performativität, die sich im visuellen Material darstellt, und derjenigen besteht, die sich im transkribierten Material der Alltagssprache (z. B. in Metaphern) zeigt.¹⁷

Da bei dieser Untersuchung die Performativität von Lernen und Lernkulturen im Mittelpunkt steht, sind in methodischer Hinsicht die teilnehmende und video-gestützte Beobachtung sowie die Fotoanalyse von besonderer Bedeutung. Deshalb haben Forscher und Forscherinnen beobachtend an den Praktiken der Lernenden in den jeweiligen Lernkulturen teilgenommen. Dabei war die Annahme bestimmend, dass durch die beobachtende Teilnahme an den Lernprozessen der Kinder und Jugendlichen Aspekte ihres Lernens, Verhaltens und Handelns sichtbar, verstehbar und beschreibbar werden, die in Interviews und Gruppendiskussionen nicht zum Ausdruck und zur Darstellung kommen. Mit Hilfe von Feldaufzeichnungen und im Nachhinein erstellten Beobachtungsprotokollen wurden wichtige Erkenntnisse über die Performativität des Lernens gewonnen, die andernfalls nicht entstanden wären (Jorgensen 1989; Lüders 1995). In unserer Studie war die teilnehmende Beobachtung ein methodisches Vorgehen, das bei der Erforschung der verschiedenen Lernkulturen in unterschiedlichem Ausmaß Anwendung fand,

15 Vgl. Boehm 1994; Mitchell 1994; Schäfer/Wulf 1999; Seel 2000; Belting 2001; Boehm 2001; Maar/Burda 2004; Großklaus 2004; Hüther 2004; Sachs-Hombach 2005; Spielmann 2005; Wulf/Zirfas 2005b; Hüppauf/Wulf 2006; Imai/Wulf 2007.

16 Zur Frage der Ikonologie vgl. Wulf/Zirfas 2005b; zur anthropologischen Bedeutung von Bildern vgl. Hüppauf/Wulf 2006; zur Funktion von Bildern in der ästhetischen Erziehung vgl. Imai/Wulf 2007.

17 Vgl. dazu in methodischer Hinsicht die Diskussionen über Triangulation: u. a. Flick 2004.

das aber in allen Fällen durch weitere visuelle und sprachliche Verfahren ergänzt und zu einer *Ethnografie der Lernkulturen* erweitert wurde.¹⁸

Von den visuellen Methoden wurden Fotoanalyse und videogestützte Beobachtung besonders intensiv verwendet. Während die Fotoanalyse vor allem bei der Erforschung der familiären Lernkultur „Urlaubsreise“ und der Lernkultur der Foto-Online-Community zur Anwendung kommt, steht die videogestützte Forschung im Mittelpunkt der Untersuchung der Lernkulturen in der Schule, der Jugendkultur und den Medien. Bei der Fotoanalyse im Bereich des Familienurlaubs lag der Fokus auf Familien- bzw. Urlaubsfotos, die durch ihre rituelle Verwendung prinzipiell der Verstärkung der familiären Zusammengehörigkeit und Kohärenz dienen. Diese Bilder sind Ergebnis familiärer Interaktion und Ausdruck des Milieus und der Verbindlichkeit gemeinsamer Erlebnismomente, die wiederholt von den Mitgliedern der Familie aufgerufen werden und die dadurch das Imaginäre der Familie prägen.

Fotos und Videoaufzeichnungen fokussieren den inszenatorischen und den Aufführungscharakter der verschiedenen Lernkulturen sowie die Selbstdarstellung der Lernenden und werfen die grundsätzliche Frage auf, was sich aus Bildern, Fotos und Videoaufzeichnungen über Erziehung und Bildung, Lernen und Lernkulturen erfahren lässt.¹⁹ Mit der ikonischen Wende in den Kultur- und Sozialwissenschaften gewinnen in methodischer Hinsicht die Bild-, Foto- und Videoanalyse zunehmend an Bedeutung. Dabei kommt es darauf an, nicht zu schnell die vermeintlich „durch das Bild erzählte Geschichte zu rekonstruieren“ (Bohnsack 2001, 69). Vielmehr gilt es, der Eigengesetzlichkeit und Eigenwilligkeit der Bilder gerecht zu werden, sie nicht unter Begriffe zu subsumieren, sondern bei ihnen zu verweilen, der vor-ikonografischen Beschreibung Raum zu geben und erst allmählich zu einer ikonologischen Interpretation vorzustoßen (Wulf 2004; Wulf/Zirfas 2005b).

Struktur der Untersuchung

Im ersten Teil unserer Studie werden *schulische Lernkulturen im Deutsch-, Mathematik-, Kunst-, Projektwochen- und PC-Unterricht* untersucht. Dabei ergeben sich eine Reihe von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Zu den Gemeinsamkeiten, die im Zusammenhang mit den reformpädagogisch inspirierten Traditionen der Schule stehen, gehören u. a.: das Stammgruppenprinzip mit altersheterogenen Lerngruppen, der dezentralisierte Unterricht mit flexiblen

18 Vgl. das 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (2000) zur Ethnografie.

19 Vgl. Anm. 15 u. 16 sowie für den pädagogischen Kontext auch: Wünsche 1991; Mollenhauer 1996, 1997; Mollenhauer/Wulf 1996; Schäfer/Wulf 1999; Schumacher-Chilla 2004.

Formen der Unterrichtsorganisation, der thematisch fachübergreifende Unterricht. In den von uns untersuchten Unterrichtskulturen wird Lernen als Handeln begriffen und als kollektive Aufgabe realisiert. Mit Hilfe ritueller Arrangements werden poietische und performative Lernprozesse initiiert und die Selbsttätigkeit und Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler gefördert. Lernen wird als eine soziale Aktivität begriffen, deren interkulturelle und geschlechtsspezifische Dimension besondere Aufmerksamkeit findet. Im Deutschunterricht, dem ersten Beitrag zur Erforschung der schulischen Lernkultur, werden die *rituellen Flexibilisierungen* untersucht, die von der Wissensvermittlung zum poietischen Lernen führen. Dabei wird herausgearbeitet, wie in den offenen Arbeitssituationen des Projekt- und Stationenunterrichts und in den standardisierten Formen des Gruppengesprächs und des Vortrags Lehr- und Lernformen traditioneller Unterrichtsrituale flexibilisiert werden. Methodisch verlagert sich somit der Unterricht von der Wissensvermittlung zu einem handelnden Lernen. Für diese Form der Lernkultur erscheinen weichere, flexiblere Ritualisierungen sinnvoll, die individuelle territoriale, temporale, inhaltliche und methodische Spielräume eröffnen, ohne in unterrichtliche Beliebigkeiten umzuschlagen. Diese Ritualisierungen stellen das *soziale Individuum* in den Mittelpunkt des Lerngeschehens: Einerseits geht mit der Fokussierung auf das Individuum eine Konzentration auf *selbstreguliertes und selbstbeurteilendes Lernen* einher; andererseits sind mit der Betonung des Sozialen *Kooperations- und Feedbackprozesse* sowie gegenseitige Hilfe- und Unterstützungspraktiken der Schüler verbunden. Die Schule versucht über kommunikative Rituale offener Unterrichtsformen eine Lernkultur umzusetzen, die konjunktive Lernrituale möglich macht bzw. eng mit kommunikativen Lernprozessen zusammenführt. Im Mathematikunterricht werden die *rituellen Interaktionsmuster und Prozesse des Erfahrungslernens* untersucht: Die Analysen videografierten Situationen des Unterrichts zeigen, wie entdeckendes Lernen *performativ* hervorgebracht wird, wie Neues inszeniert wird, wie es sich spontan bzw. ungeplant realisiert und welche Bedeutung der Erfahrung beim Lernen zukommt. Der Beitrag verdeutlicht, wie die für diese Schule charakteristische *Doppelkodierung des Lernens am Gegenstand* und des *Lernens des Sozialen* in den rituellen Lernarrangements verankert ist, und untersucht, wie die damit verbundene Aktivierung der konjunktiven Erfahrungsräume der Gleichaltrigen die Lernkultur als konstruktives Moment prägt. In der Untersuchung des Kunstunterrichts wird gezeigt, dass sein bestimmendes Merkmal im *poietischen Charakter seiner Lernpraktiken* und seiner Lernkultur liegt. Es wird herausgearbeitet, dass mehr als in anderen fachspezifischen Lernkulturen hier die eigenständige Herstellung von Werken, die Poiesis, im Mittelpunkt steht. Mit dieser geht ein hohes Maß an *Flexibilisierung* einher, durch die der Unterricht den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, ihre Arbeit selbst zu

bestimmen und selbst zu steuern. Gezeigt wird, mit Hilfe welcher ritueller Arrangements der Lehrer den *Unterricht dezentralisiert und individualisiert*. Damit wird auch die Möglichkeit geschaffen, dass sich die Kinder *mimetisch* aufeinander beziehen²⁰, bei der Erstellung ihrer Werke kooperieren und sich intensiv über ihre Arbeitsergebnisse austauschen. In diesen Prozessen erfahren die Kinder und Jugendlichen *Fremdheit und Alterität* mit den Themen ihrer ästhetischen Werke, den Angehörigen des anderen Geschlechts und den Angehörigen fremder Kulturen. Die Flexibilisierung des Unterrichts gibt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, in der ästhetischen Arbeit zugleich ihre *gender-Identität* zu entwickeln und *soziale Kooperation* zu lernen, sodass in dieser Lernkultur die Erfahrungen der Kinder von ästhetischen über soziale zu interkulturellen reichen. Im Unterricht der Projektwoche schließlich, deren Ziel es ist, den Kindern andere als die alltäglichen Lernerfahrungen zu ermöglichen, haben alle Lehrer die Möglichkeit, selbstständig konzipierte Kurse anzubieten. Eine dieser Veranstaltungen ist ein Kurs zur „Entspannung für Körper, Geist und Seele“, in dem ein Lehrer versucht, seine Faszination für Yoga den Kindern über den körperlichen Vollzug von Praktiken, begleitenden Erläuterungen und Erzählungen nahe zu bringen. Dadurch wird eine *transrituell gerahmte Lernkultur* (Yoga/Schule/Schüler) hervorgebracht, die einerseits *Ambivalenzen* und Widersprüche in der Unterrichtspraxis aufweist und andererseits dazu herausfordert, *Fremdheitserfahrungen* zu bearbeiten.

Der zweite Schwerpunkt unserer Studie erforscht mehrere Lernkulturen im Zusammenhang mit dem Medium Computer. In der ersten Untersuchung wird analysiert, wie die *techno-sozialen Lernarrangements im Computer-Unterricht* in der Schule und in einem benachbarten Kinderclub rituell gestaltet werden. Einerseits wird deutlich, wie die Kinder in beiden Institutionen den Umgang mit dem Computer lernen und wie sich die unterrichtlichen Lernkulturen hinsichtlich des räumlichen Arrangements, der grundlegenden Zielsetzung und der Ausrichtung auf die Gemeinschaft voneinander unterscheiden. Andererseits zeigt sich, dass eine Gemeinsamkeit des Unterrichts in beiden Institutionen in der Herstellung ästhetischer Werke liegt, die sich aufgrund medienspezifischer Merkmale allerdings anders als in der Lernkultur des Kunstunterrichts vollzieht. Im nächsten Beitrag werden *rituelle Lernkulturen in den Neuen Medien* am Beispiel von *Foto-Online-Communities* untersucht. In der Online-ethnografischen Analyse von drei populären Foto-Online-Communities werden die neuen sozialen Begegnungsstätten des Internet als Orte erkennbar, an denen sich vielfältige Formen informellen Lernens etablieren. Die verschiedenen soziotechnischen

20 Zum Begriff der Mimesis und seiner Bedeutung in den Künsten, der Anthropologie und den Sozialwissenschaften vgl. Gebauer/Wulf 1992, 1998, 2003 sowie Wulf 2005.

Strukturen der Online-Communities führen zur Bildung mehrerer Typen informeller Lernkulturen, in deren Analyse sich implizite, inzidentielle und explizite Formen informellen Lernens unterscheiden lassen. Dabei wird deutlich, dass besonders die Hervorbringung der expliziten Variante informeller Lernkulturen in starkem Maße mit Ritualen und Ritualisierungen des Körperumgangs und der Körperbilder einhergeht. Sogar in den Interaktionsformen der Neuen Medien spielen Rituale für die Organisation von Gemeinschaft und gemeinschaftlichen Lernkulturen eine wichtige Rolle.

Im dritten Teil unserer Untersuchung wird der *Familienurlaub als rituelle Praxis, Differenzbearbeitung und Lernprozess* in einer komparativen Analyse zweier Familien von Kindern der im Zentrum unserer Studie stehenden innerstädtischen Grundschule erforscht. Als rituelles Arrangement bildet der Familienurlaub den Rahmen für *gemeinschaftliche performative und mimetische Prozesse* in der Familie, in deren Verlauf die Kinder besondere gemeinschaftliche Erfahrungen machen. In der Lernkultur „Familienurlaub“ findet eine Verdichtung und Intensivierung familiärer Interaktionen statt, mit der zugleich eine Öffnung für neue Erfahrungshorizonte und Praktiken des Lernens einhergeht. Im Familienurlaub erfolgt eine Unterbrechung der alltäglichen Routinen familiären Lebens mit ihren regelmäßigen Handlungen und raumzeitlichen Einbettungen, sodass neue Kommunikations- und Interaktionsformen ausgehandelt werden müssen, die zum Ausgangspunkt neuer Praktiken des Lernens werden können. Für die Familienmitglieder bedeutet das, dass sie nicht nur die Möglichkeit haben, etwas Neues über die Welt, sondern auch über sich und ihr Familie zu erfahren. Der *Habitus der Familie* und ihre damit verbundene Lebenspraxis bestimmen die Praktiken des Lernens und die besondere Lernkultur des Familienurlaubs, in dem sich neue Welt-, Selbst- und Gemeinschaftserfahrungen überlagern. In der komparativen Analyse einer deutschen und einer kurdischen Familie werden diese Lernkulturen untersucht, in denen familien- und milieuspezifische Differenz Erfahrungen und ritualisierte performative Praktiken des Lernens eine wichtige Rolle spielen.

Im vierten Schwerpunkt werden schließlich *Lernkulturen der offenen Jugendarbeit* untersucht, in denen es darum geht, Streetdance und Breakdance zu lernen, um sich in ritualisierten *Performances (battles)* behaupten und nach Möglichkeit durchsetzen zu können. In den untersuchten Lernkulturen wird gezeigt, wie Mädchen und Jungen mit dem Körper lernen und dabei ein hohes Maß an Virtuosität erreichen. In ihnen sind jeweils vorwiegend Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund vertreten. In der ersten Untersuchung werden Lernkulturen jugendlicher Mädchen *zwischen Ent- und Reritualisierung im Tanz, in der Prüfung und im Wettkampf* erforscht. Die Studie untersucht das körperliche Lernen dreier Mädchen zwischen fünf- und sechzehn Jahren beim Streetdance.

Dabei werden vier Aspekte unterschieden: erstens der Ort und die Organisationsform eines Mädchenladens, zweitens die in diesem Kontext selbstorganisierten Tanzproben, drittens der begleitete, jedoch misslingende Auftritt auf einem Jugendkulturfestival und viertens das von den Jugendlichen initiierte *battle*, das als zweiter Auftritt nach dem offiziellen Programm dazu dient, nach der Niederlage die Ehre wiederherzustellen. Das *battle* der Mädchen, das sich durch einen rituellen Rahmen auszeichnet, welcher der Konkurrenz, Aggression und Obszönität eine Form gibt, wird als Versuch interpretiert, die ansonsten weitgehend entritualisierte Lernkultur im Mädchenladen zu reritualisieren. Die Mädchen führen in ihrem tänzerischen Können über aggressive und obszöne Gesten eine wehrhafte Weiblichkeit auf, die einen Generationenkonflikt mit den beteiligten Pädagoginnen heraufbeschwört, die durch die Ablehnung der Handlung der Mädchen jedoch eine Chance vergeben, Einfluss zu nehmen und erzieherisch wirksam zu werden. In der zweiten Untersuchung über *gemeinschaftliches Lernen mit ritualisierten Bewegungsexzessen* werden die *in Körperpraktiken hervorgebrachte Lernkultur* des Breakdance sowie das *Zeigen und Aneignen von Bewegungsmustern* in zwei Jungengruppen verschiedener Jugendeinrichtungen beschrieben. In der ersten Gruppe lernen die Jungen vorwiegend voneinander, indem sie sich gegenseitig etwas zeigen. In der zweiten Gruppe findet stattdessen ein trainerzentrierter Unterricht, ein Lernen am Vorbild, statt. In beiden Lernkulturen sind *Aufführungsaspekte* und *ritualisierte Wettkampfelemente* miteinander verbunden. Die Jungen lernen vorrangig *mimetisch*: durch Zuschauen, Mitmachen, Ausführen und Aufführen der Bewegungsmuster. Diese werden nicht nur aufgeführt, um anderen etwas zu zeigen, sondern auch, um es den anderen zu zeigen: im Training oder bei Events vor fremdem Publikum. Die Analyse vollzieht nach, wie sich die Jungen durch die Darstellung ihres Könnens Respekt verschaffen, Machtverhältnisse untereinander etablieren und darüber hinaus ihre sozialen Dispositionen bearbeiten.

Rituelle Flexibilisierungen im Deutschunterricht. Von der Wissensvermittlung zum poietischen Lernen

Michael Göhlich und Jörg Zirfas

Das Unterrichtsfach Deutsch wird in der von uns untersuchten Schule in fächerübergreifende Formen offenen Unterrichts transformiert. Modal erfolgt dies durch Flexibilisierungen der unterrichtlichen Inszenierung. Traditionelle Unterrichtsrituale (z. B. das Verteilen von Arbeitsmaterialien durch die Lehrperson) werden flexibilisiert (z. B. indem die Schüler sich die Materialien selbst beschaffen) und die Flexibilisierung selbst wird ritualisiert (z. B. indem Ablauf und Regeln des Unterrichts regelmäßig im Kreis besprochen werden). Inhaltlich werden dabei sachkundliche wie etwa historische Fragen oder auch mathematische und fremdsprachliche Probleme zu Bestandteilen des Deutschunterrichts, wiewohl die deutsche Sprache ein gegenständlicher Kern bleibt. Methodisch verlagert sich der Unterricht dabei von der Wissensvermittlung zum poietischen Lernen. Mit dem Begriff des poietischen Lernens erfassen wir Lernprozesse, die (1) an den praktischen Erfahrungen der Kinder ansetzen, die (2) praktische Handlungsvollzüge auf individuell-selbstorganisierter wie sozial-kooperativer Ebene bezeichnen, die (3) ein hervorbringendes, kreatives Lernen betreffen, das Züge der *bricolage* und des Konstruierens aufweist und in denen schließlich (4) das Präsentieren und das Feedback eine wichtige Rolle spielen. Im Unterschied zum Beitrag von Christoph Wulf zum Kunstunterricht, der das hervorbringende, kreative Lernen in den Mittelpunkt rückt, akzentuiert der folgende Beitrag eher die selbstbezüglichen und sozialen Momente der Lernkulturen.

Um den im Folgenden analysierten Unterricht auch schulpädagogisch zu verorten, erscheint es sinnvoll, den Diskurs sowohl des offenen Unterrichts als auch der Deutschdidaktik zu vergegenwärtigen.

Offener Unterricht, dessen Anfänge in der englischen *Informal Education* liegen (vgl. Kernig 1997), wurde in Berlin erstmals in den 1970er Jahren versucht¹ (vgl. Fleck 1997, 53f.; vgl. auch Czisch 2004). Das Leitbild der von uns untersuchten Schule wird von dieser Tradition wesentlich geprägt, insofern Mitglieder des Kollegiums am reformpädagogischen Austausch in Berlin partizipierten, der von diesem Projekt seinen Ausgang nahm. Als organisatorische Charakteristika

1 In dem vom damaligen Pädagogischen Zentrum (heute: Landesinstitut für Schule und Medien) begleiteten „Tempelhofer Projekt“ an der Paul-Klee-Grundschule.

offenen Unterrichts gelten: Untergliederung des Raums in Funktionszonen (Auflösung der frontalen Sitzordnung); Ausstattung der Räume mit unterschiedlichsten Arbeitsmaterialien (Sachbücher, Realien etc.); Wochenplan (Pflichtaufgaben, empfohlene Aufgaben u. a.); Zeit für Freie Arbeit, Projekte, Gespräche im Kreis. Allerdings ist offener Unterricht im Sinne der *Informal Education* nicht bloß Methode und Organisationsform, sondern eine pädagogische Haltung, deren Umsetzung insbesondere aus der Ermöglichung entdeckenden Lernens, d. h. der Bearbeitung und selbstständigen Beantwortung eigener Fragen, besteht (vgl. Göhlich 1997b, 36ff.).

Die deutschdidaktische Diskussion der letzten Jahre steht, nachdem bereits seit längerem interkulturelle (vgl. Oomen-Welke 1991) und interdisziplinäre Aspekte (d. h. in der Praxis: fachübergreifende Projekte) an Bedeutung gewonnen haben, unter der Frage, ob Deutsch ein Medienfach werden soll (vgl. Paefgen/Abraham 2002). Auch wenn diese Frage als rhetorisch bezeichnet werden kann – ist doch Sprache seit jeher Medium und wird sie doch samt Schrift und Literatur nicht erst seit der Debatte um die Mediatisierung der Kindheit medientheoretisch beleuchtet –, erfordert die Zunahme artifizieller Bildangebote und interaktiver Medien doch seitens der Deutschdidaktik Antworten. Während die Antwort auf die Zunahme interaktiver Medien noch in den Kinderschuhen steckt, liegen Antworten auf die Zunahme artifizieller Bildangebote in der Welt der Kinder schon längere Zeit vor. Hierzu gehört seit den 1970er Jahren auch der Einbezug von Comics in den literarischen Kanon, der uns im vorliegenden Fall ebenso begegnet wie interkulturelle und interdisziplinäre Aspekte.

Im Folgenden suchen wir die Kultur des von uns untersuchten (Deutsch- bzw. Offenen) Unterrichts an exemplarischen Szenen zu verdeutlichen. Wir fokussieren Muster unterrichtskultureller Praxis, die sich durch ihre prägnante Form und ihr häufiges Auftreten als für den untersuchten Deutschunterricht charakteristisch erweisen. Rituell werden diese Muster, insofern sie sakrale Aufladungen mit sich führen, Kollektivität vermitteln und Differenzen der Gemeinschaft bearbeiten. Unserem Beitrag liegen mehrwöchige Beobachtungen sowie Videoaufzeichnungen in (Deutsch-)Unterrichtsstunden zweier Stammgruppen (jeweils 28 Kinder des 4. bis 6. Schuljahrgangs) der untersuchten Schule zugrunde.² In der einen Stammgruppe handelt es sich um Projektarbeit zum Thema „Asterix“, in der anderen um Stationenlernen zum Thema „Ägypten“. Im ersten Teil unseres Beitrags konzentrieren wir uns auf offene Arbeitsphasen und -formen der Projektarbeit, wobei wir insbesondere zwei Tischgruppen fokussieren, sowie in deutlich geringerem Ausmaß auf eine Tischgruppe im Stationenlernen³, im zweiten Teil

2 Monika Wagner-Willi und Gerald Blaschke sei für die Hilfe bei der Datenerhebung im „Deutschunterricht“ herzlich gedankt.

3 Vgl. hierzu den Beitrag zum Mathematikunterricht von Monika Wagner-Willi in diesem Band.

auf die planar organisierten Unterrichtsformen Gesprächskreis und Vortrag, bevor wir abschließend ein zusammenfassendes Resümee ziehen.

Vor dem theoretischen Hintergrund der Definition des Rituals als Medium der Differenzkonstitution und -bearbeitung und im performativen Fokus sprachlicher und körperlicher Vollzüge, inszenatorischer Praktiken sowie Wirklichkeit konstituierender Handlungen erscheint im Hinblick auf die Lehr- und Lernformen vor allem interessant, inwiefern differenzierende Rahmungen seitens der Lehrerin und der Schüler individuelle und kollektive Lernprozesse entwickeln, begleiten, unterstützen oder ggf. auch verhindern können (vgl. Göhlich/Zirfas 2007).

Offene Arbeitssituationen im Rahmen von Projekt- und Stationenunterricht

Unterricht erscheint in den beobachteten offenen Arbeitsphasen kaum als Wissensvermittlung. Auch die Aneignung von Wissen, das Wissen-Lernen im engeren Sinne, ja selbst das Können-Lernen, zu dem Wiederholungen bestimmter Problembearbeitungen über eine längere Zeit erforderlich sind, erscheint zumindest in der Projektarbeit zum Thema Asterix sekundär. Als Kernelemente der offenen Arbeitssituationen der Projektarbeit und des Stationenlernens sind stattdessen Prozesse des Leben-Lernens (Selbstregulierung, Hilfe, Kooperation) und des Lernen-Lernens (Selbstorganisation, Selbstkontrolle) zu beobachten.

Im Unterschied zu den nicht zuletzt aufgrund der zeitlichen Entscheidungsgewalt der Lehrerin über einen längeren Zeitraum anhaltenden Szenarien Gesprächskreis und Vortrag handelt es sich zumindest bei der beobachteten Projektarbeit um rasch wechselnde Situationen. Die teils sehr kurz dauernden Szenen werden unter ihnen gemeinsamen Kategorien zusammengestellt und im Folgenden exemplarisch erörtert. Als solche, die Lernkultur des beobachteten Unterrichts in seinen offenen Phasen charakterisierende Kategorien haben sich insbesondere Selbstorganisation, Selbstkontrolle, Selbstregulierung, Hilfe und Kooperation erwiesen. Die Bildung dieser Kategorien erfolgte in einer Wechselbewegung aus theoretischer Deduktion und empirischer Generierung. So schließt die Begriffswahl der Kategorien an den Diskurs klassischer und neuer Reformpädagogiken im Schulbereich an (vgl. Göhlich 1997a) und ergibt sich andererseits aus der Gruppierung und Kontrastierung des erhobenen Materials, wobei die Beschreibung und Erörterung der Szenen den ritual- und kulturtheoretischen Diskurs weiterführt, der unsere bisherige Forschung bestimmt hat (vgl. Wulf u. a. 2001, 2004; Wulf/Göhlich/Zirfas 2001).

Selbstorganisation

Beginnen wir mit einer Szene am Ende einer Stunde:

Uzman (Tisch – im Folgenden: T – 6, s. Sitzordnung im Anhang) gibt Yussuf (T5) – über den zwischen den Tischgruppen bestehenden schmalen Gang hinweg – den Stift zurück. Martina (T6) holt ihren Comic von Claudias Platz (an T5; Claudia ist gerade nicht an ihrem Platz) und ordnet ihn in eines der Fächer an der Rückwand. Auf dem Rückweg ruft sie Claudia (die inzwischen an ihren Platz zurückgekehrt ist) zu, dass sie den Comic hinten rein gestellt habe. Zwischenzeitlich geht Sabine (T5) zu Martinas Platz (T6) und steckt einen Stift (den sie zu Beginn der Stunde ausgeliehen hatte) in Martinas Mäppchen zurück.

Diese Szene zeigt gelingende Selbstorganisation, wenn auch vom Ende des Prozesses her. Die Szene stammt vom Ende einer Stunde, ist charakteristisch (d. h. hier: in ähnlicher Weise immer wieder beobachtbar) für den Zeitraum unmittelbar nach der offiziellen Beendigung einer offenen Arbeitsphase durch die Lehrerin. Die Kinder geben ausgeliehene Arbeitsmaterialien zurück oder holen sich diese selbst wieder. Was hier im Kleinen sichtbar wird, bestätigt sich im Blick auf die Klasse und Unterrichtsstunde insgesamt. Über die gesamte Stunde hinweg herrscht ein reges Kommen und Gehen von Tisch zu Tisch, wobei die Besuche an anderen Tischen – zumindest auf den ersten Blick – der Organisation von Material dient, über das der jeweilige Schüler selbst nicht verfügt. Selbstorganisation bedeutet in dieser Klasse zuallererst, sich etwas auszuleihen, sich etwas zu borgen.

Dies ist durchaus von der Lehrerin intendiert, wie in den folgenden beiden Szenen zu erkennen ist. Dabei zeigen die Szenen, sobald wir die Vielschichtigkeit des Performativen (vgl. Göhlich 2001a) bedenken und somit das Performative auch als präzisierendes Selbst-Deuten beachten, das Postulat der Selbstorganisation als etwas Ambivalentes.

Claudia (T5) geht zu Frau Müller und sagt ihr, dass sie den Comic nicht dabei hat. Frau Müller: „Claudia, ich kann dir da nicht helfen. Da musst du jetzt mal selber gucken ...“. Claudia geht zu Martina (T6) und bittet diese, ihr ihren Comic auszuleihen. Martina gibt ihr den Comic, den zuvor (in ihrer Abwesenheit) Uzman unter Protest Sarahs kurzzeitig genutzt hat.

Thomas (T2) kommt zu Binol (T5), beugt sich über ihn, fragt ihn etwas. Die gerade ebenfalls an dem Tisch (gegenüber von Binol) sitzende Lehrerin sagt laut: „Thomas, wenn du’s nicht hast, musst du jemand fragen ob er’s dir leihen kann! ... (Thomas sagt etwas zu ihr; in Aufzeichnung unverständlich) ... Das macht hier wirklich Unruhe!“ Yussuf (der neben Binol sitzt) steht auf, geht mit Thomas zu seinem Fach, reißt ein Blatt Papier aus seinem dort liegenden Block und gibt es Thomas, der damit zu seinem Platz zurückgeht.

Selbstorganisation wird gefordert und zugleich (zumindest als von Schülern praktizierter Modus) kritisiert. In der ersten Szene fordert („musst du“) die Lehrerin von der Schülerin, sich ihr Material selbst („selber“) zu organisieren. Schon darin kommt eine Ambivalenz, ja sogar ein *double bind* (vgl. Bateson 1985b, 276ff.) zum Ausdruck, steht doch der Begriff des Müssens für Fremdbestimmung und verunmöglicht daher von vornherein die Selbstbestimmung der (geforderten) Selbstorganisation und damit einen ihrer wesentlichen Aspekte. Die Ambivalenz liegt jedoch nicht nur in der Ausrufung von Selbstorganisation als ein „Muss“, sondern auch im Lehrerverhalten gegenüber dem von den Schülern gewählten Modus der Selbstorganisation. Einerseits wird in der erstgenannten Szene geduldet, in der zweiten Szene sogar ausdrücklich gefordert, dass die Schüler sich ihr Material bei Bedarf organisieren. Andererseits kommt in der zweiten Szene zum Ausdruck, dass dieser Modus der Selbstorganisation aus Sicht der Lehrerin eine Belastung des Unterrichts darstellt. Auch dies kann als *double bind* interpretiert werden, solange kein dritter Weg jenseits von Ruhe und großräumiger Bewegung eröffnet wird.

Einen solchen dritten Weg zeigt der Blick in den Stationenunterricht der anderen Stammgruppe, in dem sich die Bewegung der Schüler im Raum weitgehend auf das Holen und Zurückbringen der Stationenmappen (mit dem jeweiligen Arbeitsmaterial) vom und zum Materialtisch beschränkt. Die Weitergabe stationenspezifischer Materialien und Werkzeuge findet dort in der Regel innerhalb der Tischgruppen statt. Zudem taucht das Problem des Fehlens von Material und Werkzeug deutlich seltener auf. Beides deutet darauf hin, dass Selbstorganisation hier schon ein etabliertes Muster unterrichtlicher Praxis ist.

Ebendies ist es in dem nun wieder zu betrachtenden Projektunterricht zum Thema Asterix gerade nicht. Dass diese Unterrichtsform für die Klasse neu ist, zeigt sich auch im auswertenden Kreisgespräch (s. u.). Wir haben es hier also mit Praxismustern im Umbruch zu tun. Während im Stationenlernen der anderen Stammgruppe bereits ein (neues) stabiles Muster greift, wird hier erst um die Flexibilisierung traditioneller unterrichtlicher Muster gerungen. Dabei kommen die Schwierigkeiten der Entwicklung einer neuen Lernkultur zum Vorschein.

Eine Schwierigkeit des Sich-etwas-Ausleihens als ein neues Muster unterrichtskultureller Praxis ist der Umgang mit dem Machtgefälle, das im Akt des Ausleihens entsteht. Die folgende Szene steht dafür exemplarisch:

Uzman bittet Sarah (die ihm am Tisch gegenüber sitzt) um einen Klebestift und macht zugleich Anstalten (ergreift ihr Mäppchen), ihn sich (wie er es zuvor bei Yussuf am Nachbartisch gemacht hat) aus Sarahs Mäppchen zu holen. Sarah entreißt ihm das Mäppchen, holt den Klebestift heraus und hält ihn zu Uzman hin (wobei sie ihn nicht anschaut, sondern ihren Kopf demonstrativ wegdreht und stattdessen die neben ihr sitzende Sabine ansieht), beobachtet ihn dann jedoch aufmerksam beim Kleben, kommentiert sein Tun

(„Drück nicht so doll drauf!“) und fordert den Stift unmittelbar danach mit ausgestrecktem Arm und zurückgeworfenem Kopf zurück. Als sie ihn wieder hat, rollt sie die Augen, nimmt den Deckel wieder ab, dreht den Klebestift soweit wie möglich hinein und setzt dann den Deckel wieder auf.



Abb. 1: (Sich) etwas ausleihen.

Der Klebestift wird hier in doppelter Weise zum Machtinstrument: zum einen, indem er als Eigentum markiert wird, dessen zeitweise Übergabe ein Gnadenakt ist (womit das Gegenüber sozusagen zum „Lehnsmann“ wird), zum anderen, indem an ihm vorgeführt wird, dass nur seine Besitzerin ihn richtig zu verwenden versteht (womit das Gegenüber infantilisiert wird). In beidem erweist sich die Klebestift-Übergabe als rituelle Sequenz, zumindest als eine Aufführung, die rituelles Wissen (vgl. Jennings 1998) erkennbar mit sich führt.

Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, dass Selbstorganisation Selbstdisziplin bzw. Selbstbeherrschung voraussetzt oder doch nur im Verbund mit dieser entwickelt werden kann. Es ist kein Zufall, dass die bis heute tradierten klassischen Reformpädagogiken wie Montessori- oder Freinetpädagogik dem Aufbau von Selbstdisziplin große Aufmerksamkeit widmen. Die folgende Szene mag das Problem verdeutlichen:

Sarah (T6) liest, ihre Lippen bewegend, in ihrem Asterix-Comic. Frau Müller kommt an den Tisch und setzt sich neben Uzman auf den Platz von Martina, die heute krank ist

(schräg gegenüber von Sarah). Peter kommt zu Frau Müller und fragt sie etwas. Als er weg ist, zeigt Sarah ihr eine Stelle im Buch und fragt sie, was das bedeutet. Frau Müller sagt es ihr. Sarah liest weiter. Kurz darauf kommt Claudia zu Frau Müller an den Tisch und fragt etwas. Auch Peter kommt wieder. Als beide weg sind, kommt gleich das nächste Mädchen, und darauf wieder Peter und Claudia. Nun schaut Sarah auf und liest nicht weiter.

Die mit dem spezifischen Modus von Offenheit dieses Unterrichts verbundenen raschen Wechsel ihrer Umgebung erhöhen den Druck auf Sarah, sich zu konzentrieren, d. h., sich in ihrer Lektüre zu sammeln. Dass sie während des Lesens die Lippen bewegt und die Lehrerin (auch in anderen Szenen) nach der Bedeutung eines von ihr gelesenen Wortes fragt, deutet darauf hin, dass es ihr schwer fällt, so schwer, dass sie ihre Konzentration aufgibt. Von pädagogischem Interesse ist weniger ihre Konzentrationsaufgabe als der sie mitbedingende Druck der Umgebung, da nur die Umgebung pädagogisch gestaltbar ist.

Selbstkontrolle

Von der im Verbund mit Selbstorganisation zu entwickelnden Selbstdisziplin (s. o.) wie auch von den Praktiken der Selbstregulierung (s. u.) ist die Selbstkontrolle zu unterscheiden. Im Unterschied zu den erstgenannten Praktiken geht es bei Selbstkontrolle nicht um emotionale oder soziale Regulierungen, sondern um Regulierungen im praktischen Verhältnis zwischen Akteur und Ding bzw. Sachwelt. Von Selbstkontrolle in diesem Sinne ist im schulpädagogischen Diskurs die Rede, wo Materialien mit „eingebauter Selbstkontrolle“ – d. h. Materialien, die eine Korrektur durch den Lernenden selbst möglichst notwendig machen, zumindest jedoch nahe legen – gefordert, angeboten oder beschrieben werden (ausführlich hierzu: Göhlich 1993, 71ff.). Wenngleich eine solche selbstkontrollfördernde Einrichtung von Unterricht und Schule seit langem gefordert wird (vgl. ebd.), hat sich die Selbstkontrolle in diesem Sinne dennoch bis heute nicht als gängiges Element schulischer Lernkultur etabliert. Dies gilt auch für den hier untersuchten Projektunterricht, wenngleich die Lehrerin um eine entsprechende Entwicklung bemüht ist.

Sarah schreibt ein Wort, dessen Bedeutung sie nicht weiß, an die Tafel und geht zu Frau Müller (an T5). Diese zeigt in Richtung Fensterseite und sagt: „Guck mal, dort steht ein Wörterbuch, das kannst du holen!“ Sarah geht in die gezeigte Richtung, kommt mit dem Wörterbuch an ihren Tisch, setzt sich auf ihren Platz und zeigt es Sabine. (...) Einige Minuten später kommt Frau Müller an den Tisch und fragt: „Hast du’s gefunden, Sarah?“ Sarah: „Ne!“ Sie beginnt im Duden zu suchen, sucht erst von vorne, dann von hinten, dann sagt sie: „Und darin soll man’s finden?“

Hier zeigt sich, was schon oben vermutet wurde, nämlich dass es sich bei dem untersuchten Projektunterricht um eine Lernkultur im Wandel handelt. Einerseits greift die Schülerin selbstständig auf die in der Besprechung zu Beginn der Projektunterrichtseinheit vereinbarte Regelung zurück, unbekannte Worte an die Tafel zu schreiben. Andererseits führt sie den zweiten Teil der Auseinandersetzung mit dem betreffenden Wort, nämlich die Übersetzung resp. Bedeutungsklärung, zunächst nicht selbstständig aus. Erst nach dem Hinweis der Lehrerin (die Selbstkontrolle postuliert und ein Mittel, nämlich das Wörterbuch, aufzeigt) verschafft sie sich das Mittel, vermag dieses jedoch wiederum nicht selbstständig zu nutzen (was deutlich macht, dass nicht nur ein Mittel, sondern auch ein Weg des Lernens verfügbar sein muss). Die Ausstattung des Unterrichtsraumes mit dem Wörterbuch zeigt an, dass Selbstkontrolle als Ideal des Begriffs (im Sinne eines aktiven Begreifens) einer Schülerin von einer Sache (in diesem Fall: einem Wort) unterrichtskonzeptionell angelegt ist. Aber Sarahs Aufführung in dieser Szene macht deutlich, dass der selbstständige Rückgriff auf und der Umgang mit Kontrollmaterialien (hier: dem Wörterbuch) noch kein etabliertes, für alle Beteiligten selbstverständliches Muster von Unterricht ist. Die herkömmliche unterrichtskulturelle Praxis, dass es nämlich der Lehrerin zukommt, Wortbedeutungen zu vermitteln, ist hier noch nicht außer Kraft gesetzt und wird gerade erst mühsam flexibilisiert.

Damit soll nicht gesagt sein, dass die Schüler über keine Selbstkontrollpraktiken verfügen. Die folgenden beiden Beispiele zeigen, dass solche Praktiken durchaus (bei Schülern am selben Tisch) zu beobachten sind.

Uzman packt den Spitzer in sein Mäppchen und beginnt eine Asterix-Figur auf seinem Arbeitsblatt auszumalen, setzt den Stift aber gleich wieder ab, nimmt sich den auf seinem Tisch, allerdings eher auf Martinas Seite liegenden Comic (zögerlich; zuvor mehrere Blicke auf Comic, ohne dass er ihn nimmt). Sarah (ihm gegenüber) protestiert, weist darauf hin, dass es Martinas (gerade nicht am Platz) Comic ist. Er rechtfertigt sich („Ich wollte doch nur ...“), legt ihn jedoch wieder hin, holt einen Comic aus seinem Ranzen, schlägt ihn auf, hält die Spitze seines Farbstifts nah an ein Bild im Comic (offenbar um die Farbe abzugleichen), schlägt den Comic wieder zu, legt ihn in die Tischmitte und beginnt nun, die Figur auf seinem Arbeitsblatt zu kolorieren.

Martina ist mit der Reinschrift ihres Zauberspruch-Rezepts fertig. Sie radiert die Bleistiftlinien weg, die sie sich zur Platzierung der Reinschrift eingezeichnet hatte und legt das Blatt in ihre gefaltete Mappe.

Beide Szenen zeigen Praktiken von Selbstkontrolle im genannten Sinn einer Regulierung im praktischen Verhältnis von Akteur und Sache. Die Selbstkontrollpraktiken gehen in diesen beiden Szenen allerdings nicht über die Ebene einer

Sinneskontrolle hinaus. Im einen Fall geht es um eine Kontrolle der Farbgebung, im anderen Fall um eine Kontrolle der Handführung. Die Abfolge- und Zielsicherheit sowie Sorgfalt der Ausführung in beiden Fällen weist darauf hin, dass auf der sinnlichen Ebene ein rituelles Wissen (vgl. Jennings 1998) um das Erfordernis und die Möglichkeit von Selbstkontrolle besteht. Dieses grundsätzliche rituelle Wissen wird, soweit erkennbar, nicht auf die Selbstkontrolle von Bedeutungsproduktionen transferiert. Diese bleiben im beobachteten Unterricht weitgehend der Fremdkontrolle unterworfen.

Selbstregulierung

Der Begriff der Selbstregulierung entstammt der Gründungsphase der Alternativschulen in Deutschland Anfang der 1970er Jahre. Er wurde von Oskar Negt geprägt und stand im Zentrum des Diskurses der (resp. um die) Glockseeschule (vgl. Köhler/Krammling 1997). Von Negt wurde Selbstregulierung ursprünglich als weiter Begriff angelegt, der sowohl das beinhaltet, was wir als Selbstorganisation bezeichnen und neben der selbstständigen Beschaffung von (Lern-/Arbeits-) Material auch die Selbststeuerung des Lernprozesses sowie Selbstmotivation einschließt, als auch das Postulat enthält, den Kindern normativ begründete Triebversagungen durch Erwachsene zu ersparen und darauf zu vertrauen, dass die Kindergruppe die moralischen Interventionen an sich selbst vornimmt. Im Laufe des alternativschulpädagogischen Diskurses der 1980er Jahre verlor der Begriff diese weite Bedeutung und wurde schließlich nur noch auf die Ebene des gesellschaftlichen Umgangs bezogen. So heißt es gleich im ersten Punkt des bildungspolitischen und pädagogischen Selbstverständnisses, auf das sich die freien Alternativschulen geeinigt haben: „Die gesellschaftlichen Probleme der Gegenwart und Zukunft (Ökologie, Kriege, Armut usw.) sind auf demokratische Weise nur von Menschen zu lösen, die Eigenverantwortung und Demokratie leben können. Alternativschulen versuchen, Kindern, Lehrern und Eltern die Möglichkeit zu bieten, Selbstregulierung und Demokratie im Alltag immer wieder zu erproben“ (Bundesverband Freier Alternativschulen 1992, 15).

Nun ist die untersuchte Schule keine freie Alternativschule und versteht sich auch nicht als eine solche. Die in ihr beobachtete Unterrichtspraxis enthält jedoch durchaus Prozesse der Selbstregulierung im genannten Sinne und lässt erkennen, dass für solche Prozesse Raum und Zeit gelassen werden und sie von Lehrerseite ausdrücklich erwünscht sind. Die folgende Szene, die zu Beginn einer Projektunterrichtsstunde spielt, unmittelbar vor der offenen Arbeitsphase, mag hier als Beispiel dienen:

Nach der Begrüßung der Klasse und einer Ermahnung an zu spät kommende Schüler wendet sich Frau Müller an eine Sechstklässlerin (an T3): „So Medine, du gehst jetzt mal raus. Sarah und Claudia haben sich gestritten. Vielleicht kannst du's lösen.“ Medine steht auf und verlässt den Klassenraum. (Ca. fünf Minuten später, im Übergang zur offenen Arbeitsphase:) Medine kommt – mit Sarah und Claudia – in den Klassenraum zurück. Frau Müller fragt sie: „Hast du's hingekriegt?“ Medine sagt: „Die wollen sich nicht vertragen.“ Frau Müller sagt zu Sarah und Claudia: „Dann kommt erst mal rein und setzt euch hin.“

Wieder erweist sich der beobachtete Unterricht auf der performativen Ebene als eine Lernkultur im Wandel: Die Selbstregulierung der Kinder untereinander ist von Lehrerseite erwünscht, findet jedoch nicht von alleine statt. Es ist die Lehrerin, die die kinderkulturelle Selbstregulierung fordert. Auf deren Scheitern reagiert sie anfangs mit der Beauftragung einer Schülerin (womit die Selbstregulierung insgesamt zugleich eine institutionell angeordnete wird) und schließlich im zweiten Schritt mit einer Anordnung an die betroffenen Schülerinnen, welche den Konflikt negiert und stattdessen zur Eingliederung in die bestehende Ordnung aufruft.

Sicherlich findet hierbei Leben-Lernen statt. Aber der Modus des Miteinander-Lebens, der dieser Lernkultur zu Eigen ist, wirkt ambivalent. Zwar erfahren die Kinder, dass es erwünscht ist, Konflikte wenn nicht unter den Beteiligten, doch zumindest unter den Peers selbst zu lösen, aber sie erfahren zugleich, dass die Konfliktlösung im Unterricht selbst von nachrangiger Bedeutung ist. Erziehung und Unterricht fallen (noch) auseinander, und es muss angesichts der unterschiedlichen Anrufungen der skizzierten Szene offen bleiben, ob sie dabei sind, sich aufeinander zu bewegen. Damit wird nicht in Abrede gestellt, dass der beobachtete Unterricht Szenen kinderkultureller Selbstregulierung aufweist. Diese sind vor allem von Inszenierungen geschlechtlicher Differenz bestimmt. Stellvertretend hierfür seien zwei Szenen geschildert:

Uzman faltet seinen roten Kartonbogen auf dem Tisch (um die Mappe herzustellen, in die die Produkte seiner Projektarbeit schließlich eingebunden werden sollen). Als Claudia (die neben ihm, nur getrennt durch einen schmalen Gang, an der benachbarten Tischgruppe sitzt) ihm dabei zusieht und näher heranrückt, protestiert Uzman und scheucht sie weg.

Sabine holt ein neues Arbeitsblatt (während Uzman Figuren ausschneidet und Sarah in ihrem Comic liest). Es ist der zweiseitige Comic, aus dessen Sprechblasen Frau Müller den Text entfernt hat (sodass die Kinder selbst einen Text zu den Comicszenen erfinden und in die Sprechblasen schreiben können/sollen). Sie legt ihn vor sich auf den Tisch. Sarah, die neben ihr sitzt, rückt näher und schaut ihn an. Uzman beugt sich von der gegenüberliegenden Seite über den Tisch und schaut ihn ebenfalls an. Sabine in drohendem

Ton zu Uzman: „Mach deine Sachen weiter!“ Uzman: „Ich guck nur, und sie?!“ (deutet auf Sarah). Sarah wendet sich kurz etwas von Sabines Arbeitsblatt ab und blickt auf ihren eigenen Comic, wendet sich aber gleich wieder Sabines Blatt zu. Uzman zieht sich auf seinen Platz zurück, schaut jedoch noch einige Zeit zu den beiden Mädchen hinüber.

Während die erste Szene auch andere Deutungen zulässt, etwa dass hierin eine tischgruppenbezogene Abgrenzung zu sehen ist, so ist die zweite Szene eindeutig: Interesse wird nur gleichgeschlechtlich zugelassen. Mag Uzmans Interesse auch der „Sache“ des sprechblasenlosen Comics zugewandt sein, interpretiert wird es als Einmischung in eine nicht ihm gehörige Sache, wobei eine solche Teilhabe – im Unterschied zur erstgenannten Szene – hier nicht im Sinne einer Autonomie behauptenden Abgrenzung grundsätzlich verunmöglicht wird, sondern eben nur gleichgeschlechtlich zugelassen wird. Uzman vermerkt dies zwar („Ich guck nur, und sie?“), nimmt die so spezifizierte Abgrenzung, die zugleich eine Ausgrenzung seiner selbst aus der Tischgruppengemeinschaft darstellt, jedoch letztlich hin. Es mag eine Reaktion auf diese geschlechterbezogene Ausgrenzung sein, dass Uzman kurz darauf einen Jungen am Nachbartisch kontaktiert und ihm (und eben nicht den Mädchen seiner Tischgruppe) eine von ihm ausgeschnittene Comic-Figur zeigt.

Hilfe

Eine feste Größe in der Praxis der beobachteten offenen Phasen des Projektunterrichts ist Hilfe, genauer: Prozesse der Hilfesuche und der Hilfeleistung unter den Schülern. Von Prozessen der Kooperation, wie sie im Stationenlernen der anderen Stammgruppe deutlicher zu beobachten war, unterscheidet sich die Hilfe, indem sie nicht die gemeinsame Bearbeitung eines gemeinsamen Problems ist, sondern eine Notlage eines Betroffenen voraussetzt, welche von einem anderen (ggf. nach einem Hilferuf) bemerkt und behoben wird.

Sicherlich können die Prozesse des Ausleihens, die oben als der beobachteten Lernkultur eigene Formen von Selbstorganisation vorgestellt wurden, auch als Hilfe interpretiert werden, wenn das Ausleihen nicht als Sich-Material-Besorgen, sondern als Jemandem-Material-Geben betrachtet wird. Es gibt jedoch auch immaterielle Hilfe. Um sie geht es im Folgenden.

Sarah (an Tisch 6 sitzend) schaut zu Sabine (an Tisch 5 sitzend), steht auf und sagt über Tisch 5 hinweg zu ihr: „Ich hab ein Problem...“. Sie erhält eine offenbar zufrieden stellende Antwort, setzt sich jedenfalls wieder auf ihren Platz und schaut kurzzeitig wieder in ihr Asterix-Buch. Sabine verlässt mit ihrem Asterix-Buch in der Hand ihren Platz, geht zu Frau Müller (die gerade an Tisch 3 sitzt), fragt sie etwas, woraufhin sich Frau Müller