

Thementeil

Johanna F. Schwarz, Michael Schratz, Tanja Westfall-Greiter

Was sich zeigt und wie.

Lernseits offenen Unterrichts

Zusammenfassung

Neben einem kritischen Blick auf lehrseitige Zeigehandlungen im pädagogischen Diskurs sucht dieser Beitrag Zeigendes und Sich-Zeigendes vor allem lernseits zu betrachten und Lehren und Lernen als einander entgegengesetzte, sich aber gegenseitig bedingende Erfahrungen zu denken. Anhand einer beispielhaften Lektüre aus der erfahrungsbasierten, phänomenologischen Innsbrucker Vignettenforschung wird ein Weg vorgestellt, das Zu-Entdeckende in den Blick zu bringen, das häufig im Raum zwischen Lehrenden und Lernenden verborgen bleibt.

Schlagwörter: Sich-Zeigendes; lernseits; Innsbrucker Vignettenforschung; Phänomenologie

The Emerging in the Space between Teaching and Learning

While critically reviewing the debate on teaching as demonstration, this contribution reconsiders that which demonstrates itself in the space between teaching and learning. From a perspective that is mindful of learning, teaching and learning are understood as both interdependent and opposed experiences. By drawing on exemplary readings from the experience-based, phenomenological vignette research developed at the University of Innsbruck, this contribution introduces an alternative approach to access what is hidden in the space between teaching and learning.

Keywords: The emerging; being mindful of learning (lernseits); vignette research (Innsbruck); phenomenology

1. Lehren und Lernen: ein responsives Verhältnis

In der Lehreraus- und -weiterbildung geht es vielfach um eine zunehmende Perfektionierung der zeigenden Seite des Lehrens in Form des Darstellens (*repräsentatives Zeigen*), Aufforderns (*direktives Zeigen*), Übens (*ostensives Zeigen*) und Rückmeldens (*reaktives Zeigen*) (Prange/Strobl-Eisele 2006), um dadurch die Wirksamkeit von Lehrerinterventionen im Unterricht zu erhöhen und – in Zeiten der Kompetenzorientierung – den sogenannten Output zu verbessern. Eine einseitige Betonung der Zeigehandlungen von Lehrenden wäre fragwürdig, wenn lediglich die Lernenden auf das Gezeigte hinzusehen und daraus zu lernen hätten. Ricken (2009a) weist darauf hin, dass in der pädagogischen Beziehung nicht nur etwas als etwas gezeigt wird, sondern dass sich auch die Zeigenden als etwas zeigen und dass dieses Zeigen immer vor Dritten geschieht. „Was man wie warum auch immer anderen zeigt, muss auch hinsichtlich dessen befragt werden, als wen man die anderen anspricht und zu wem man sie – wodurch genau – macht“ (Ricken 2009b: 127). Meyer-Drawe (2011) zufolge vollzieht sich Lehren nicht in sich selbst, sondern im Lernen von anderen. Es kann sich also im Raum zwischen Lehrenden und Lernenden etwas als etwas zeigen, das weder geplant noch erwartet war. Zeigen

auch die Lernenden den Lehrenden etwas als etwas und sich als jemand? Dass Zeigen auch auf der Seite der Lernenden stattfindet und dass sich im Raum dazwischen etwas als etwas zeigt, sucht dieser Beitrag am Beispiel von Erfahrungen aus dem geöffneten Unterricht zu beleuchten.

Wird die im Zeigen inhärente pädagogische Differenz von Lernen und erzieherischem Handeln vernachlässigt, kommt es in der unterrichtlichen Praxis zu einer „lehrseitigen“ Prägung des Unterrichtsgeschehens. Handlungen, die sich aus dem Modus des Lehrens ergeben, sind Zeigeakte, die sich in Aktivitäten äußern wie Aufgaben stellen und kontrollieren, Sequenzen takten und durchführen, Aktivitäten methodisch inszenieren und variieren, Inhalte strukturieren und portionieren oder Verhalten bestrafen und belohnen. Dieses Muster einer dominant lehrseitigen Orientierung von Unterricht macht deutlich, dass das Lernen aus dem Blick geraten oder im Unterricht weitgehend ausgeblendet werden kann (Breidenstein 2010). Obwohl allerorts die Adressatenorientierung eingefordert wird, etwa „den Schüler dort abzuholen, wo er gerade steht“¹, wird damit weitgehend eine hypothetische Richtgröße ausgedrückt. Das heißt, in der Unterrichtsplanung werden die Lernenden im Sinne einer didaktisch wünschenswerten Schülerorientierung zwar mitgedacht, allerdings nur als „Adressaten“ der – im offenen Unterricht differenziert – vor- bzw. aufbereiteten Unterrichtsinhalte (Schratz 1984). Dass jede Schülerin und jeder Schüler „anders anders“ ist (Arens/Mecheril 2010: 11), eine scheinbare Binsenweisheit, wird in den vorherrschenden Unterrichtsformaten wenig berücksichtigt. Die lehrseitige Bestimmung von Schülerorientierung führt zu einem curricularen Kalkül, das dem Ansinnen entspringt, das erwartete Schülerverhalten wäre bis ins letzten Detail und der Unterricht bis zur letzten Minute planbar.

In seinen Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts betont Breidenstein (2010) die Notwendigkeit einer neuen theoretischen Perspektive auf schulischen Unterricht, da die gängigen Theorietraditionen den Unterricht in seinem konkreten Vollzug nicht genügend in den Blick bekommen. Für ihn bedarf die „theoretische Modellierung des alltäglichen Unterrichts [...] einer Perspektive, die in der Lage ist, schulischen Unterricht als interaktives und kommunikatives Geschehen *in eigenem Recht* zu beschreiben“ (ebd.: 872). Dieses *eigene Recht* sehen wir aus pädagogischer Perspektive in einer besonderen Akzentuierung der Beziehung zwischen Lehren und Lernen, in der im Unterricht nicht das sich bildende Subjekt im Mittelpunkt steht, sondern ein gemeinsam geteilter Lebenszusammenhang, der sich im Spannungsfeld lehr- und lernseitiger Orientierung im Unterricht entfaltet.

Zur Sensibilisierung für dieses Anliegen verfolgen wir eine lernseitige Orientierung von Unterricht (Schratz 2009; Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2011), um den bildenden Charakter von Erfahrungen deutlich zu machen. Unterricht lernseits betrachtet bedingt, dass Bildung sich erst in der Auseinandersetzung mit Welt ereignet. Wer im Modus des Lernens lehrt, sucht den bildenden Wert im Vollzug des Lernens zu erkennen und verantwortungsvoll zu handeln. Die Inter-Subjektivität, das Verstrickt-Sein in und

1 Beliebte österreichische Redewendung, die das didaktische Desiderat „Schülerorientierung“ besonders betont.

mit der Welt, ist konstituierend für eine lernseitige Unterrichtstheorie, die sich bildungstheoretisch in jenen Positionen verortet, welche die Widerständigkeit pädagogischer Prozesse betonen (Thompson/Weiss 2008; Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2011).

Pädagogische Perspektiven auf die Komplexität des Phänomens Lernen stellen herausfordernde Ansprüche an das Lehren. Die Widerständigkeit von Lernvollzügen verweist auf immanente Unwägbarkeiten und Ambivalenzen des Lehrens. *Lernseits* und *lehrseits* als die beiden Seiten der pädagogischen Medaille sind einander genauso entgegengesetzte wie aufeinander bezogene Erfahrungen und für das Lernen aller Beteiligten konstitutiv. Lehren und Lernen sind in diesem Beitrag als erfahrungsbezogene Entitäten und Lehrende und Lernende als komplementär Handelnde gedacht. Klingberg postuliert, es käme darauf an, „Didaktik vom Lernen aus zu denken und Lehren ‚in den Dienst‘ des Lernens zu nehmen“ (1997: 54). Meyer-Drawe (1987: 72) spricht von der Belehrbarkeit des Lehrenden durch die Lernenden und betrachtet den Lernenden als „Mit-Subjekt, als Mit-Konstituierenden“ im Lehr-Lerngeschehen: „Der Lernende sieht nicht nichts, er sieht aber auch nicht alles, er sieht die Dinge anders.“ Der Frage, wie anders sich das schulische Geschehen, das wir als ein responsives (Waldenfels 1994) im lehr-lernseitigen Spannungsverhältnis begreifen, aus der Erfahrung von Lernenden zeigt, wird anhand von Auszügen aus geöffnetem Unterricht dargestellt.

2. Forschungsmethodologischer Zugang: Die Innsbrucker Vignettenforschung

Die wechselvolle Geschichte der Beziehung von Lehren und Lernen komprimiert Terhart (2009: 42) in der wesentlichen Frage „Welches Lernen wollen wir eigentlich?“ Die Frage, die Terhart nach dem Lernen für die Unterrichtstheorie stellt, gilt auch für die empirische Lernforschung: Welches Lernen wollen wir eigentlich erforschen? Und in weiterer Folge: Welcher Forschungszugang ist dazu geeignet? Trotz zahlreicher aktueller Befunde psychologischer, kognitionswissenschaftlicher, neurobiologischer Bemühungen gehört „Lernen zu den unaufgeklärtesten Phänomenen“ (Buck 1989: 8). Lernen entzieht sich in seinem Beginn und seinem Vollzug und ist, wenn überhaupt, nur von seinen Ergebnissen her empirisch erfassbar. Wir lernen nicht nur durch Erfahrung, Lernen selbst ist Erfahrung (Meyer-Drawe 2008: 15 u. 206). Meyer-Drawe (2010: 6) betont vor allem den Widerfahrnischarakter dieser Erfahrung, als etwas, das uns widerfährt, zustößt, das mit uns geschieht und das wir nicht unmittelbar steuern können. Lernerfahrungen überraschen uns, befriedigen, aber befremden und irritieren auch. Es stellt sich die Frage, wie sich Lernen als Erfahrung aus pädagogischer Perspektive methodologisch angemessen erfassen lässt.

Mit Meyer-Drawe (2008; 2010) oder Waldenfels (1994; 2002) begreifen wir schulischen Unterricht als responsives Geschehen, das sich in den Erfahrungen entfaltet, die alle Beteiligten dort machen. „Erfahrung erscheint als dasjenige, von woher überhaupt etwas lernbar ist, als die Voraussetzung allen Lernens, gleichgültig ob das Gelernte eine

Erfahrung im strengen Sinn, ob es ein begrifflicher Sachverhalt, ob es nur ein Gegenstand möglicher oder zukünftiger Erfahrung ist, der uns durch ‚Unterricht‘ vorgehend vermittelt wird“ (Buck 1989: 9).

Da „der Vollzug des Lernens meist im Verborgenen“ bleibt, gleicht „eine Spurensuche, die dem Phänomen des Lernens gilt, [...] einer Reise ohne Ziel“ (Mitgutsch 2008: 263). Diese Metapher charakterisiert die Forschungserfahrungen des diesem Beitrag zugrunde liegenden Forschungsprojektes *Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen*². Den Forschenden zeigten sich zunächst gewohnte Bilder, die jede/r aus der eigenen (Schul-)Erfahrung kennt: Schülerinnen und Schüler sitzen an Tischen, zu zweit, in einem Raum, der auf eine Tafel ausgerichtet ist, an der eine Lehrperson Fragen stellt, etwas erklärt, modelliert, prüft oder als zu erledigende Aufgabe stellt. Kinder zeigen auf, beantworten Fragen, schreiben in Hefte, bearbeiten Arbeitsblätter, reden miteinander, verstohlen und heimlich mitunter, lauschen den Erläuterungen der Lehrperson und vieles mehr. Es zeigten sich zwar Modulationen dieses traditionellen Arrangements, vor allem im sogenannten offenen Unterricht, aber diese Grundform bleibt vielerorts vorherrschend: Gruppenarbeiten, Beamer, DVDs, Sitzkreise, Präsentationen, freies Arbeiten, Lehrpersonen im Team. Zeigt sich hier Lernen? Was sind das für Erfahrungen, die hier gelebt werden? Was davon sind Lernerfahrungen?

Gelebte (Lern-)Erfahrung im Vollzug zeigt sich in einer konkreten Handlungssituation, in der sich für Menschen Tatsächliches ereignet. Auch Forschende sind als Menschen, als leibliche Personen, anwesend, teilhabend und Anteil nehmend an den (Schul-)Welten. Ohne eine objektivierend distanzierende Haltung einzunehmen, sollte den Erfahrungen nachgespürt werden, die hier gelebt wurden. In drei Feldphasen haben Forschende in achtsamer Komplizenschaft (Stenger 2010; Brinkmann 2011) die von den Lehrpersonen gewählten Kinder durch ihren Schulalltag begleitet und protokolliert, was sich in ihre Aufmerksamkeit gedrängt, was sie als Forschende affiziert (Husserl 1985) hat. Was hat Aufmerksamkeit erregt, welchen Erfahrungen haben sie nach-gespürt, welche mit-gefühlt und mit-erlebt?

Das sprachliche Verfassen der Erfahrung entfernt sich von der gelebten Erfahrung der Schülerinnen und Schüler und ist doch nur artikulierbar und anderen vermittelbar, wenn sie in Sprache ausgedrückt wird. Das ist ein Dilemma, das diesem qualitativen, phänomenologisch orientierten Forschungsansatz innewohnt. Die durchlebte Erfahrung der Kinder im Feld entzieht sich Forschenden. Sie artikuliert sich vor allem leiblich – im Aha-Erlebnis ob einer gewonnenen Einsicht, im ausgestoßenen Freudenschrei über eine gute Note, in der zur Siegerpose gereckten Hand nach einem gewonnenen sportlichen Wettkampf. Es wurde ein Weg gesucht, die Reichhaltigkeit solcher Erfahrungen mög-

2 Das Projekt „Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen“ wird vom FWF (Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung in Österreich) unter der Nummer P 22230-G17 gefördert. Die in einem mehrperspektivischen Design (Protokolle gelebter Erfahrung, Gespräche mit SchülerInnen, Lehrpersonen, Eltern, SchulleiterInnen; Fokusgruppen; Fotodokumentation; Dokumentenanalyse) erhobenen Daten (48 Schülerinnen und Schüler; 24 Schulstandorte) wurden in prägnante Erzählungen schulischer Erfahrungsmomente (*Vignetten*) verdichtet (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2011a).

lichst nachvollziehbar zu artikulieren und eine Form zu finden, die zum Resonanzraum werden kann, in dem sich Lernerfahrungen verkörpern, nachklingen und mitschwingen. Die Textform der Vignette ist dabei zu einem diesen Ansprüchen angemessenen Instrument geworden.

In unserer Verwendung sind Vignetten kurze, prägnante Erzählungen, die (schulische) Erfahrungsmomente fassen.³ Solche Momente wurden aus dem Datenmaterial isoliert und sprachlich wie ästhetisch in mehrschrittigen Anreicherungsprozessen im Forschungsteam narrativ verdichtet. Reich an menschlicher Erfahrung, illustrieren sie Höhen und Tiefen, Überraschendes, Prägendes, Feinheiten und Nuancen dieser Erfahrungen und veranschaulichen Momente, in denen sich Lernen, in Spuren zumindest, verkörpert. Sie gleichen Schnappschüssen, die dynamisches Handeln von Personen in konkreten Situationen herausnehmen und im Festhalten fixieren. „Die exemplarische Deskription ist das bevorzugte Verfahren der Phänomenologie“, so Brinkmann (2010: 11) mit Verweisen auf Lippitz und Schütz. In unserem Fall ist das ein Aufschreiben und erzählendes Beschreiben. Erst im Benennen rückt das Erfahrene als Gegenstand zur (wissenschaftlichen) Betrachtung ins Licht, aber auch Unbekanntes und Überraschendes gerät dadurch in den Blick. Die Vignette macht dies sichtbar, hörbar und artikulierbar. Roland Barthes bezeichnet das Zufällige an einer Fotografie als „punctum“, als das, was sticht, besticht und betrifft (1980: 35). Die Momente, die die Forschenden gewählt haben, sind ähnlich bestechend und haben betroffen gemacht. Die Erzählperspektive in den Vignetten ist daher eine subjektiv beteiligte und keine objektiv neutrale, denn sie behält bewusst bei, was in der Auswahl des Erfahrungsmomentes affiziert hat. Gleich einem Foto halten die Vignetten einen Erfahrungsmoment fest und fixieren ihn sprachlich in seiner bestechenden Wirkung.

„Die Vignette hat eine Genauigkeit eigener Art. Sie ist nicht präzise im Sinne definitorischer Ansprüche. Sie ist prägnant, d.h. trüchtig.“ (Meyer-Drawe 2012: 14) Die Vignette ist nicht präzise in dem Sinne, dass sie detailgetreu abbildet, was sich im Feld faktisch ereignet hat und das dann vermessen, gewogen und gezählt werden könnte. Das ist nicht ihre Absicht. Sie ist prägnant in dem Sinne, dass sie das Einprägsame, Eigentümliche, Erfreuliche, Verstörende, Neugierig-Machende eines bestimmten Moments in einer Weise darstellt, welche die Vielschichtigkeit, Fülle und Lebendigkeit solcher Erfahrungen enthält. Die Vignette beweist nicht, sie behauptet nicht, sie zeigt. In diesem Zeigen wird sie anschaulich und verweist auf einen Überschuss (vgl. ebd.), eine Fülle, die auch in gelebter Erfahrung enthalten ist, stets mehr, als explizit in Worte gefasst werden kann.

3 Ihre Verwendung in der qualitativen wie quantitativen empirischen Sozialforschung unterscheidet sich gravierend von der hier vorgestellten. Abseits bestimmter formaler und inhaltlicher Merkmale, die ihr hier wie dort zugeschrieben werden, liegt nach Meyer-Drawe (2012, 12f) nur in der Literatur zur quantitativen Forschungsmethodologie ein klar umrissener Vignettenbegriff vor. In der faktoriellen Survey, einer Verknüpfung von klassischer Umfrage und Experiment, wird den Probanden eine fiktive Szene, eine Vignette, vorgelegt und deren Äußerungen in vorgegebenen Antwortmöglichkeiten statistisch ausgewertet. Im gegenständlichen Fall sind die Vignetten in *medias res* und möglichst nah am Kind verfasst und tragen so vielfältige Spuren gelebter Erfahrungen aus tatsächlich sich ereignenden Unterrichtssituationen in sich.

Die Vignettenforschung, sowohl das Schreiben als auch das Lesen einer Vignette, orientiert sich an Beispielgeben und Beispielverstehen. Wie Brinkmann (2010: 11) erläutert, erschließt sich der Sinn eines Beispiels „nicht als Objektivierung und Generalisierung einer allgemeinen Regel, sondern er stellt sich im intuitiven Nachvollzug ein“. Vignetten gleichen Beispielen, die im Gehalt und im skizzierten Erfahrungsreichtum, den sie artikulieren, auf andere Erfahrungen verweisen, die von anderen intuitiv nachvollzogen werden können, von anderen wiedererkannt werden.

Mit Lippitz (2003; zit. nach Brinkmann 2010: 9) wollen wir die besonderen „Artikulationsweisen“ von Lernerfahrungen als menschliche Erfahrung respektieren und sie weder vorschnell objektivieren noch operationalisieren. Bei der Auswertung der Daten wird im Sinne der phänomenologischen Orientierung des Forschungsvorhabens *Lektüre* anstelle von *Analyse* oder *Interpretation* gesetzt. Die Lektüre der Vignette vermeidet Antworten in abschließender Analyse oder eindeutiger Interpretation und gleicht einer Geste, die den Erfahrungsreichtum, den die Vignette verdichtet, quasi verflüssigt, ausdifferenziert und offen hält, anstatt zu kategorisieren oder zu operationalisieren. Die Lektüren der Vignetten sind ein Fragen und Weiterfragen und gleichen eher Suchbewegungen als Festschreibungen. Sie sind ein Lesen und Weiterlesen und ein Sammeln dessen, was da noch ist und was der erste, zweite oder dritte Blick übersieht. Kein Sich-Distanzieren von der Sache, sondern ein Lesen rigoros von der Sache her ist zur Forschungspraxis geworden, die den Grundintentionen dieses Vorhabens Rechnung trägt. Die Sache hier sind die gelebten Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Lehrerinnen und Lehrern. Je nach Lektüre und Lesenden kommt anderes zum Vorschein und in den Blick. Die (theoretische) Herkunft der Lesarten muss daher bewusst und für andere transparent gemacht werden. Von welchem Ort aus die Vignetten gelesen werden ist eine entscheidende Frage.

3. Was sich zeigt – und wie

Im Folgenden entfalten zwei Vignettenlektüren das Sich-Zeigen thematisch entlang der Titelfrage aus dem Gehalt der Situation entfaltet: Was sich zeigt – und wie.

V1 Freiarbeit

Nach einer pantomimischen Einführung zum Thema Märchen teilt die Klassenlehrerin die Wochenpläne aus, erklärt noch einige Punkte und gibt dann das Zeichen zum Start: „Das war's, ihr dürft jetzt anfangen.“ Sie erinnert die Kinder an die Flüstersprache und schaltet den Brunnen im Klassenzimmer ein mit den Worten: „Wir werfen unseren Brunnen an, den würde ich gerne plätschern hören.“ Eine ruhige, angenehme Atmosphäre macht sich breit. Barbara und Brigitte arbeiten in der Sitzcke. Sie haben Arbeitsmaterialien auf dem Tisch liegen und sprechen leise miteinander. Barbara blickt plötzlich auf, schüttelt den Kopf, kaut am Bleistift, schüttelt wieder den Kopf und sagt zu Brigitte gewendet: „Das kann so nicht stimmen!“ Brigitte schaut, blättert in den Unterlagen, blättert vor, liest, blättert zurück. Auch Barbara nimmt sich noch einmal das Blatt vor und beugt sich über den Text. Lange Zeit reden sie nicht miteinander. Dann, ein Strahlen auf Brigittes Gesicht. Sie stupt Barbara am Arm, zeigt auf eine Stelle im Buch, Barbara nickt und unterstreicht die Stelle mit dem Lineal. Barbara und Brigitte arbeiten weiter und reden leise miteinander. Das Plätschern des Brunnens bleibt hörbar.

In V1 wird die Freiarbeit durch ungewöhnliche Zeigehandlungen der Lehrperson eröffnet. Sie führt pantomimisch in Märchen ein. Sie schaltet einen Brunnen ein, der sich als Gegenstand im Klassenzimmer befindet. Sie teilt mit, sie möchte das Plätschern dieses Brunnens hören. In diesen drei Handlungsformen schafft sie eine Art Gegenraum (Foucault 1967) zu üblichen Klassenräumen. Das Plätschern des Brunnens unterstützt die ruhige Atmosphäre, in der gearbeitet werden soll, und setzt den Maßstab für die Lautstärke, in der hier gesprochen werden darf. Die Sitzecke eröffnet einen Arbeitsraum, der andere Modalitäten des Miteinander-Tuns ermöglicht als in Klassenräumen, die in Reihen auf die Tafel ausgerichtet sind (Hackl 2011).

Was entdecken Barbara und Brigitte in diesem Raum, was zeigen sie sich gegenseitig, was zeigt sich hier wie, was bleibt verborgen? Barbara wählt die Sitzecke als ihren Arbeitsbereich innerhalb dieses öffentlichen Raumes. Bald gesellt sich Brigitte zu ihr. Beide Mädchen halten die explizit erinnerte Flüstersprache ein und sind ins Arbeiten vertieft, bis Barbara etwas widerfährt. Sie wird irritiert von einer Inkongruenz, sie entdeckt etwas Widerständiges. Ihr Aufblicken, ihr zweimaliges Kopfschütteln, das Kauen am Bleistift, die hilfeschende, körperliche Hinwendung zu Brigitte sowie das verbalisierte Urteil „Das kann nicht stimmen!“ beschreiben eine sich kontinuierlich steigende Spannung.

Barbara zeigt Brigitte ihr Problem. Diese erkennt es an, macht es zu ihrem eigenen und geht der Lösung nach. Brigittes Schauen, ihr wiederholtes Blättern in den Unterlagen, das Lesen darin zeigen, sie ist in Anspruch genommen von Barbaras Anfrage. Dies verweist auch auf eine gewisse Intensität dieser Inanspruchnahme. Wenngleich beide Mädchen intensiv mit der Problemlösung beschäftigt scheinen, verletzen sie dennoch zu keinem Zeitpunkt dieser Szene die Flüsterregel im Raum. Ihr von der Autorin der Vignette als andauernd beschriebenes Nicht-Reden deutet auf ein stillschweigendes Einverständnis der beiden hin, die jeweils andere im Rechercheprozess nicht zu stören. Es wird deutlich, welches Beziehungsgeschehen sich zwischen Barbara und Brigitte entfaltet, in der Auseinandersetzung mit der sich ihnen aufdrängenden Sache: Barbara als jene, die den wechselseitigen Entdeckungsprozess durch ihr Stutzen anstößt, fragt vorsichtig an. Es entfaltet sich ein Geben und Nehmen, ein Fragen und Antworten, ein wechselseitiges Zeigen und Entdecken. Flüsterdialoge wechseln sich ab mit Phasen, in denen beide Mädchen allein recherchieren und jeweils eine eigene Lösung anstreben, um dann wieder zusammenzufinden. Barbaras Erkenntnisprozess braucht Brigittes Bestätigung und Beteiligung wie jener von Brigitte die Auseinandersetzung mit Barbara.

Brigitte strahlt: Sie, der das Problem wie ein überraschender und unerwarteter Ball von Barbara zugespielt wurde und die ihn auffängt, scheint entdeckt zu haben, was nicht stimmen kann. Ihre leibliche Artikulation, das strahlende Lächeln, unterstreicht dies. Der Ball geht wieder an Barbara zurück. Brigitte stupst sie an. Sie zeigt ihr die entscheidende Passage im Buch. Barbaras Nicken wie ihr Unterstreichen zeigen: Sie hat verstanden. Die beiden Mädchen setzen die Arbeit fort, das Plätschern des Brunnens bleibt hörbar.

V2 Planarbeit

Türkan sitzt vor dem Blatt mit dem Zahlenstrahl in der Planarbeitsstunde. „Ich such den Hunderter, davor und danach“, antwortet sie auf die Frage, was sie denn gerade mache. Es gehe ihr schlecht, sie könne das nicht.

Türkan beginnt zu arbeiten. Sie schaut nach links, unterhält sich mit Tülay, ihrer Nachbarin. Sie stützt den Kopf in ihre Hände. Sie sieht nach rechts, sie sieht nach links. Sie steht auf und stellt sich in die Reihe der Schülerinnen und Schüler, die am Pult darauf warten, ihre Arbeit von der Lehrperson abgezeichnet oder erklärt zu bekommen.

Während des Gesprächs mit der Lehrperson stützt Türkan ihren Kopf in die Hände, hört konzentriert zu. Manchmal, wenn sie lacht, erhellt sich ihr Gesicht. Sie strahlt.

Zurück an ihrem Platz, arbeitet sie weiter. Sie schreibt. Sie radiert. Sie wischt die Krümel des Radiergummis vom Blatt. Sie berät sich mit Tülay.

„Das ist schon richtig“, sagt diese und zeigt auf die Zeichnung an der Tafel, welche die zweite Lehrperson im Gespräch mit einem anderen Kind gemacht hat.

„Psst!“, macht die Lehrperson.

Die Mädchen verstummen.

„Achthundert! Schau!“, Tülay zeigt wieder auf die Zeichnung an der Tafel.

„Eh, jetzt hab ich's!“ sagt Türkan.

„Psst!“ – wieder die Lehrperson.

Die Mädchen verstummen.

Türkan sieht aufs Blatt. Sie radiert. Sie wischt die Krümel des Radiergummis vom Tisch.

V2 beschreibt einen ähnlichen Zeige- und Entdeckungsprozess, ebenfalls in einer Frei-arbeitsphase, die allerdings als Planarbeit bezeichnet wird. Der Raum, der hier entfaltet wird, zeigt genauso organisatorische Öffnungsgrade wie ähnliche Klassenräume: Es gibt mehr als eine Lehrperson, und die Kinder bewegen sich im Raum. Es wird jedoch eine andere Qualität spürbar. Hier wird ein Plan bearbeitet. Das Pult der Lehrperson ist die zentrale Anlaufstelle dafür, den sich in einer Reihe anstellenden Kindern etwas zu zeigen, repräsentativ wie reaktiv und direktiv. Die Zeigehandlungen der zweiten im Raum anwesende Lehrperson bleiben am Rande und implizit präsent.

Mehrere von Türkan aufgesuchte Zeigehandlungen scheinen Licht in ihr Dunkel um den mathematischen Zahlenstrahl zu bringen. Einmal zeigt ihr die Lehrperson etwas am Pult, nachdem sie an der Reihe ist. Sie konzentriert sich während des Zeigens der Lehrperson; dass ihr dies im Moment des Zeigens auch Einsicht in die Sache ermöglicht, artikuliert sich im Strahlen ihres Gesichtes. Zurück an ihrem Platz sucht Türkan weiter. Sie ist noch nicht in der Lage, selbstständig zu arbeiten. Im Flüsterdialog, der den Anstrich von Heimlichkeit und Verbotenem trägt, bestätigt Tülay die Richtigkeit von Türkans bisherigen Versuchen und zeigt auf die Zeichnung an der Tafel, eine Zeigehandlung der zweiten im Raum anwesenden Lehrperson, als Evidenz. Der Ordnungsruf vom Lehrerpult aus, das „Psst“ als Mahnung zu Ruhe, unterbricht zweimal den Entdeckungsprozess der Mädchen. Sie verstummen beide Male. Tülays zweiter Versuch, Türkan bei der Erschließung der mathematischen Sache zu helfen, geht erneut ins Leere. Allein an ihrem Blatt und abgeschnitten vom Gespräch mit ihrer Nachbarin gelingt Türkan die ersehnte Auflösung des Knotens nicht, aber sie artikuliert sich in ihren hilfesu-chenden Blicke nach links und nach rechts und im wiederholten Radieren und Wegwi-schen der Krümel des Radiergummis.

4. Fazit: Wie sich zeigen lässt, was *lernseits* meint

In den Vignetten wie in deren Lektüren geht es, wie eingangs betont, darum, die gelebten Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler in ihren Artikulationsweisen respektvoll aufzuspüren und auszuweisen. Die Vignetten könnten auch anders gelesen werden. Dann käme anderes in den Blick, etwa die (In-)Effizienz methodisch-didaktischer Inszenierungen, die (Ir-)Relevanz sozialer Strukturen, psychologische oder neurobiologische Dimensionen schulischen Geschehens oder dergleichen mehr.

Da es nicht möglich ist, den Vollzug des Lernens selbst zu erforschen, versuchen wir die Essenz schulischer (Lern-)Phänomene, wie sie sich in unserer Mit-Erfahrung als Forschende in den gelebten Erfahrungen der im Feld Beteiligten zeigt, in einem kritisch reflektierten Analyseprozess zwischen Deskription und Interpretation innerhalb des zwölköpfigen Forschungsteams herauszuarbeiten. Finlay (2009) bezeichnet „Interpretation“ im Sinne phänomenologischer Analyse als ein „pointing to“, ein Verweisen und ein Hinweisen auf etwas Gegebenes, im Gegensatz zu „Interpretation“ als ein „pointing out“, einer Bedeutungszuschreibung innerhalb eines externen Theorierahmens.

In den zwei Vignetten aus Erfahrungen mit offenem Unterricht zeigt sich, dass Entdeckungsprozesse zwischen Schülerinnen und Schülern, die häufig im Untergrund oder parallel zu den Zeigehandlungen der Lehrperson ablaufen, leicht zu übersehen sind, was auch für die sich leiblich artikulierenden Erfahrungen von Irritation und Brüchigkeit gilt. Dies betrifft allerdings nicht nur den organisatorisch geöffneten Unterricht, denn viele Untergrundaktivitäten wie heimliches Entdecken in Flüsterdialogen, Schreiben von Briefchen oder SMS geschehen auch in jenen Formen von Unterricht, in denen Zeigehandlungen der Lehrenden dominieren.

Barbaras Widerfahrnis einer Irritation in der Bearbeitung der (Märchen-)Sache, das zu ihrem Aufschauen, dem Blättern in den Unterlagen sowie dem stillen Hin und Her des gemeinsamen Entdeckungsprozesses führt, besticht. Türkans Verstummen, ihr zielloses Hin- und Herblicken, ihr Radieren und Wischen nach dem „Psst“ der Lehrperson macht betroffen. In diesem Forschungsansatz geht es vielmehr um ontologische als epistemologische Fragestellungen: Wie leben sich (Lern-)Erfahrungen?⁴ Geelan (2006: 99), der sich auf Van Manen (1990) bezieht, schreibt phänomenologischen Texten und Analysen das Potenzial zu, pädagogische Nachdenklichkeit in ihren Rezipienten auszulösen und im Nachklang der evozierten Erfahrung zu einer kritischen Reflexivität der eigenen pädagogischen Praxis zu führen. In Anlehnung an das lateinische Sprichwort „Verba docent, exempla trahunt“ attestiert Meyer-Drawe (2012: 15) den Vignetten ähnlich mitreißende Wirkung. Sie wirken in ihrer sinnlichen Darstellung, „weil sie uns zwingen, uns in die Konkretion des Besonderen zu versetzen“ (Buck 1989: 106).

4 Ausgangspunkt in der Entwicklung unseres empirischen Designs ist Van Manens hermeneutisch-phänomenologischer Ansatz (1990), in dem er für eine *action sensitive pedagogy* plädiert. Was Geertz (1991) „dichte Beschreibung“ nennt und Max van Manen (1990) „Anekdoten gelebter Erfahrung“, charakterisiert auch die Vignetten in der gegenständlichen Verwendung; sie basieren allerdings auf mitgelebten Erfahrungen im Feld und sind nicht nur aus Gespräch und Erinnerung generiert.

Die in den Vignetten gefassten und narrativ verdichteten Erfahrungen zeigen sich in unwiederholbaren Situationen für die Einzelnen und zugleich als wiedererkennbare Erfahrungen. Der Facettenreichtum von Lernerfahrungen wird sichtbar und spürbar: Lernen als Ringen um Einsicht, als Ratlos-Sein, als Hilfe-Suchen, als Anstehen, als Verblüfft-Sein, als Expertise-Nutzen, als Üben, als Probieren, als Steckenbleiben, als Einsicht-Gewinnen. Lernerfahrungen und pädagogische Handlungen sind nie identisch und daher auch schwer vergleichbar.

Es ist weder gesichert, dass in der nächsten Freiarbeitsstunde ein ähnlicher Entdeckungsprozess für Barbara und Brigitte ausgelöst wird, noch dass jener von Türkan und Tülay wieder unterbrochen wird. Was sich für Barbara und Brigitte als tragfähiges Arrangement erweist, kann für andere aus der Gruppe wenig hilfreich sein. Dies gilt in gleichem Maße für die Lehrpersonen; auch ihre Zeigehandlungen sind einmalige, unwiederholbare Ereignisse, auch sie machen entsprechende Erfahrungen. Die Vignetten veranschaulichen dieses Eigentümliche am Lernen und Lehren. „Zwischen dem Wovon der Affektion und Worauf der Responion, zwischen dem, was *mir* widerfährt, und dem, was *ich* zur Antwort gebe, geschieht etwas, das sich weder der einen noch der anderen Dimension zuordnen läßt. Was hier geschieht, ist genau die Umwandlung des Wovon in ein Worauf, die Umwandlung des erleidenden in ein antwortendes Selbst“ (Waldenfels 2002: 102).

In diesem Sinne betont eine lernseitige Betrachtung des Lehr-Lerngeschehens nicht nur die Unwiederholbarkeit und Einmaligkeit einer (Lern-)Erfahrung, sondern auch die Interdependenz und Ambivalenz von Lehren und Lernen. Lernseits meint eine spezifische Betrachtungsweise schulischen Geschehens, bedeutet aber weder Schülerorientierung noch eine Vernachlässigung des Lehrens. Darin sehen wir den besonderen Beitrag, den die phänomenologische Vignettenforschung zu empirischer Lernforschung im weiten Feld der Schul- und Unterrichtsforschung leisten kann. Was den Forschenden im Feld widerfahren ist und was als durchlebte Erfahrung von Erfahrung durch die Vignetten auch für Rezipienten „intuitiv nachvoll[ziehbar]“ (Brinkmann 2010: 11) oder wiedererkennbar wird, steht somit für Forschung, Theoriebildung sowie LehrerInnenbildung zur Verfügung, um den immanenten Unwägbarkeiten, Ambivalenzen und Paradoxien des Unterrichtsgeschehens in der Praxis lernend zu begegnen.

Jede/r ist anders anders; somit ist auch jede Erfahrung anders anders. Phänomenologische Vignettenforschung macht das Universelle gelebter Erfahrungen durch Konkretes, in dem sich für Menschen Tatsächliches ereignet, für die (wissenschaftliche) Betrachtung zugänglich. Sie ist ein angemessener Weg, die (leiblichen) Spuren der Sicht- und Erfahrungsweise von Schülerinnen und Schülern im Sinne qualitativer Forschung zu fassen, aufzuweisen und für Entdeckungsprozesse fruchtbar zu machen. Sie zeigt auf, dass Lernende die Dinge anders sehen als Lehrende und Forschende. Diese andere Sicht der Dinge wiederzugewinnen, ist für eine lernseitige Betrachtung von Unterricht konstitutiv, auch wenn es eine herausfordernde und unabschließbare Aufgabe ist.

Autorenangaben

Johanna F. Schwarz, M.A.
Institut für Lehrer/innenbildung und Schulfor-
schung, School of Education
Universität Innsbruck
Johanna.Schwarz@uibk.ac.at

Tanja Westfall-Greiter, M.A.
Zentrum Lernende Schulen, School of
Education
Universität Innsbruck
Tanja@mehrlalssprache.eu

Prof. Dr. Michael Schratz
Institut für Lehrer/innenbildung und Schulfor-
schung, School of Education
Universität Innsbruck
Michael.Schratz@uibk.ac.at

Literatur

- Arens, S./Mecheril, P. (2010): Schule – Vielfalt – Gerechtigkeit. Schlaglichter auf ein Spannungsverhältnis, das die erziehungswissenschaftliche Diskussion in Bewegung gebracht hat. *Lernende Schule* 49 (2010), S. 9-11.
- Barthes, R. (1980): *Die helle Kammer. Bemerkungen zur Fotografie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (2010), S. 869-887.
- Brinkmann, M. (Hrsg.) (2010): *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Brinkmann, M. (2011): Pädagogische Erfahrung – phänomenologische und ethnographische Forschungsperspektiven. In: Breinbauer, I. M./Weiß, G. (Hrsg.): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 61-80.
- Buck, G. (1989): *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Darmstadt: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Finlay, L. (2009): Debating Phenomenological Research Methods. *Phenomenology & Practice* 3, 1, S. 6-25.
- Foucault, M. (1993): *Andere Räume*. In: Barck, K./Gente, P./Paris, H./Richter, S. (Hrsg.): *Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*. Leipzig: Reclam, S. 43-46.
- Geelan, D. (2006): *Undead theories. Constructivism, Eclecticism and Research in Education*. Rotterdam: Sense Publications.
- Geertz, C. (1991): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hackl, B. (2011): *An der Tafel. Was man aus Fotos einer Schülerin über die Schule lernen kann*. In: Kruse, A. (Hrsg.): *Körperlichkeit in der Schule – Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie. Band IV: Heterogene Lernausgangslagen*. Oberhausen: Athena Verlag, S. 41-74.
- Husserl, E. (1985): *Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik*. Redigiert u. hrsg. von L. Landgrebe. Mit Nachwort und Reg. von L. Eley. 6., verb. Auflage, Hamburg: Felix Meiner.
- Klingberg, L. (1997): *Lernen – Lehren – Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen*. <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/503/pdf/KLINGBER.pdf> [21. 6. 2011]
- Lippitz, W. (2003): *Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Lang.

- Meyer-Drawe, K. (1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): Kind und Welt: Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Frankfurt a. Main: Athenäum, S. 63-73.
- Meyer-Drawe, K. (1999): Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 329-336.
- Meyer-Drawe, K. (2008): Diskurse des Lernens, München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. Santalka Filosofija 18 (2010), S. 6-16.
- Meyer-Drawe, Käte (2011): Werkstattgespräch mit Horst Rumpf. 8. Mai, 2011. Universität Innsbruck.
- Meyer-Drawe, K. (2012): Vorwort. In: Schratz, M./Schwarz, J. F./Westfall-Greiter, T. (Hrsg.): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: StudienVerlag, S. 11-15.
- Mitgutsch, K. (2008): Lernen durch Erfahren. Über Bruchlinien im Vollzug des Lernens. In: Mitgutsch K./Sattler, E./Westphal, K./Breinbauer, I. M. (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 263-277.
- Prange, K./Strobl-Eisele, G. (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricken, N. (2009a): Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In: Ricken, N./Röhr, H./Ruhloff, J./Schaller, K. (Hrsg.): Umlernen. München: Wilhelm Fink, S. 75-92.
- Ricken, N. (2009b): Über Anerkennung – Spuren einer anderen Subjektivität. In: Berdelmann, K./Fuhr, Th. (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Schöningh, S. 111-134.
- Schratz, M. (1984): Curriculare Fallen als Identitätsbedrohung. Oder: Was der geheime Schüler didaktischer Planung im unterrichtlichen Handeln anrichtet. In: Schratz, M. (Hrsg.): Englischunterricht im Gespräch. Probleme und Praxishilfen. Bochum: Kamp Verlag, S. 119-134.
- Schratz, M. (2009): „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? In: Lernende Schule, 46-47 (2009), S. 16-21.
- Schratz, M./Schwarz, J./Westfall-Greiter, T. (2011): Auf dem Weg zu einer Theorie lernseits von Unterricht. In: Meseth, M./Proske, M./Radtke, F. O. (Hrsg.): Zur Bedeutung der Theorie des Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 103-115.
- Schratz, M./Schwarz, J./Westfall-Greiter, T. (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: StudienVerlag.
- Stenger, U. (2010): Kulturwissenschaftlich-phänomenologische Zugänge zu Beobachtungen der Krippe. In: Schäfer, G. E./Staege, R. (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 103-129.
- Terhart, E. (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Thompson, Ch./Weiss, G. (Hrsg.) (2008): Bildende Widerstände – widerständige Bildung: Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: Transcript.
- Van Manen, M. (1990): Researching Lived Experience. Human science for an action sensitive pedagogy. Albany: State University of New York Press.
- Waldenfels, B. (1994): Antwortregister. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.