

„Sich als Zeigender zeigen“.

Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird vom Zeigen als einer für Unterricht konstitutiven Praktik ausgegangen. Für die Rekonstruktion von Zeigepraktiken in den noch relativ wenig erforschten neuen klassenöffentlichen Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht wird eine Modifikation der Konzeptionalisierung von Zeigen als Unterrichtspraktik vorgeschlagen.

Diese ermöglicht es, Verschiebungen in den Zeigepraktiken zu beobachten: Im Ergebnis zeigen die Rekonstruktionen von zwei Situationen, einer offenen Gesprächsrunde in einer Grundschule und einer Präsentation in einer Sekundarschule, wie die Einsetzung von Schüler/Inne/n in die Position von Zeigenden in einem klassenöffentlich geführten Gespräch über die Sache vollzogen wird. Die damit einhergehende Verschiebung der Zeigepraktiken wird als eine Steigerung der unterrichtlichen Performanzkultur bezeichnet.

Für die Rekonstruktion der beiden videographierten Situationen wird auf eine praxistheoretische Fundierung von Unterricht als pädagogischer Ordnung und die Methodologie einer videobasierten Ethnographie zurückgegriffen. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu einem theoretisch und empirisch angemessenen Verständnis des Wandels von Unterricht.

Schlagwörter: Praktiken des Zeigens; Praxistheorie; Individualisiertes Lernen; Videobasierte Ethnografie; Wandel von Unterricht

Practices of Demonstrating Something. Shifts within Practices in Individualised Classroom Interactions

In this paper, demonstrating is understood as a practice of instruction that constitutes a classroom conversation. The authors propose a modification of the conception of demonstrating and instructing as a classroom practice for the reconstruction of such practices within the new and so far fairly little studied types of conversation in open classroom arrangements.

Such a modification enables an observation of shifts within practices of demonstrating and instructing: As a result of two reconstructions of two situations – an open classroom discussion at a primary school, and a presentation at a secondary school – one can reveal and show how the students' modification of the position of an instructor. The thereby resulting shifts within practices of demonstrating and instructing are regarded as an increase of performativity in the classroom.

The theoretical basis that underlies the reconstruction of the two situations is practice-based. The methodology being used is an ethnographical approach based on video recordings. The paper will close with ideas and considerations aiming at both theoretically and empirically appropriate understandings of the on-going changes of class and education.

Keywords: Practices of demonstrating and instructing; practice theory; individualized learning; video-based ethnography; transformation of learning and teaching

1. Einleitung

Im Gefolge des Modernisierungsdiskurses über eine Erneuerung der Lernkultur von Schulen greifen in der letzten Dekade immer mehr Schulen für die von ihnen geforderten Innovationsprozesse Konzepte individualisierenden Unterrichts auf. Interessiert man sich für die mit dieser Transformation einhergehenden Verschiebungen der Ordnung des Unterrichts, gilt es unterschiedliche Formate individualisierenden Unterrichts zu vergleichen. Wie Schüler/innen in räumlich und zeitlich flexibilisierten, sozial dezentralisierten Lernarrangements – etwa dem Planunterricht – einerseits als Subjekte angesprochen werden bzw. sich als solche zeigen, die selbständig ein bestimmtes Pensum von Aufgaben bearbeiten, und andererseits der Bezug zur Sache in den Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden durch eine zunehmende Konzentration auf Tätigkeiten zweiter Ordnung, auf Verfahren des Wissensmanagements und des methodisierten Umgangs mit den Gegenständen immer ‚formaler‘ wird (Meyer-Drawe 2008), wurde eingehend herausgearbeitet (Reh 2011; Reh/Rabenstein/Idel 2011; Idel 2013). Prozesse der Subjekt- und Sachkonstitution in anderen individualisierten Arrangements, etwa dem handlungs- bzw. produktionsorientierten Unterricht, in dem Schüler/innen aufgefordert sind, gemeinsamen mit ihren Mitschüler/innen in kokonstruktiven Prozessen die Sache zu erarbeiten,¹ sind demgegenüber ebenso wenig erforscht wie in solchen Settings, die als neue klassenöffentliche Gesprächsformate das tradierte lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch (Lüders 2003) ergänzen oder ablösen. Zu letzteren zählen zum einen Kreisgespräche (wie z.B. Morgenkreis, Klassenrat), die bislang vorwiegend unter der Frage nach den in ihnen eröffneten Partizipationsmöglichkeiten für Schüler/innen und sozialen Lernprozessen sowie den sich spannungsreichen Überlagerungen der Peer- und Unterrichtskultur untersucht wurden (Heinzel 2001, 2002; de Boer 2007). Zudem sind klassenöffentliche Präsentationen hierzu zu rechnen, die bislang nur hinsichtlich der Fragen, wie die Schüler/innen sich zu der Anforderung, auch sich präsentieren zu müssen, ins Verhältnis setzen (Rabenstein 2007) und wie die fachliche Vermittlung angesichts der Konzentration der Lehrenden auf eine methodisch erfolgreiche Präsentation verflacht (Gruschka 2008), untersucht wurden. Wir möchten demgegenüber im Folgenden grundsätzlicher ansetzen und fragen, ob und wie sich in diesen alternativen Gesprächsformaten das Zeigen als konstitutive Operation des Unterrichts verschiebt.

Wir schlagen dafür einen konzeptuellen Perspektivwechsel vor, in dem das Zeigen nicht mehr – wie in der pädagogischen Diskussion oft üblich – als exklusive und für die Konstitution des Unterrichts als Vermittlungsarbeit zentrale Praktik von Lehrenden verstanden wird. Vielmehr lösen wir das Konzept des Zeigens aus dieser Engführung, um es damit als fruchtbare Analysekategorie für eine praxistheoretisch angelegte Rekonstruktion des Wandels von Unterricht nutzen zu können: Das auf Lernen bezogene Zeigen als typische pädagogische Praktik von Lehrenden löst sich in individualisieren-

1 Zum Projektunterricht liegt insgesamt noch wenig empirische Forschung vor (Idel/Neto-Carvalho 2010), die Untersuchungen zu Schülerkooperationen sind (fach)didaktisch ausgerichtet (Bonnet 2007), sie beziehen sich zudem weitgehend auf den Planunterricht (Naujok 2000, Naujok/Brandt/Krummheuer 2008, S. 788ff.).

den Unterrichtsarrangements von deren Position ab, es geht zu einem relevanten Teil auf die Lernenden, dabei auch auf Dinge und Produkte über, die von den Lernenden hervorgebracht werden bzw. mit denen sie hantieren. Dies wiederum hat Auswirkungen auf den Einfluss, den die Lernenden in der und auf die „Emergenzkonstellation des Unterrichts“ (Meseth/Proske/Radtke 2012) ausüben; die Delegation des Zeigens an die Lernenden führt zur Transformation der in die Zeigepraktik eingelagerten Prozesse der Subjekt- und Sachkonstitution.

Für eine interpretative Unterrichtsforschung stellt sich die Herausforderung, die veränderten Relationierungen von Zeigepraktiken zwischen Lehrenden und Lernenden mikrologisch nachzuzeichnen. Wie Lernende von Lehrenden in im individualisierenden Unterricht eingelagerten Gesprächsformaten zum Zeigen aufgefordert werden, wie sie Zeigepraktiken vor anderen aufführen und dabei sich als Zeigende und die Sache als eine zu Vermittelnde zeigen, wollen wir im Folgenden an zwei Situationen, einer aus einer offenen Gesprächsrunde in einer Grundschule und einer aus einer Präsentation einer Sekundarschule, untersuchen. Dazu rekapitulieren wir zunächst Konzeptualisierungen des Zeigens von und im Anschluss an Prange und skizzieren unser eigenes praxistheoretisches Verständnis von Zeigen sowie dessen Operationalisierung (2). Dann rekonstruieren wir an den beiden Unterrichtssituationen die Zeigepraktiken mit dem Fokus auf ihre sach- und subjektkonstituierenden Effekte (3). Wir schließen mit einer These, die die Spezifik dieser alternativen klassenöffentlichen Gesprächs- und Präsentationsformate des individualisierenden Unterrichts in der in ihnen gesteigerten Performanzkultur sieht (4).

2. Konzeptualisierungen des (pädagogischen) Zeigens

Das Zeigen ist eine fundamental menschliche Geste, eine „Grundtätigkeit“ (Schmidt/Stock/Volbers 2011), deren Spezifik darin besteht, dass sich Personen nicht nur aufeinander, sondern *gemeinsam auf ein Drittes* beziehen können. Sie schaffen sich damit einen Raum geteilter Aufmerksamkeit, in dem sie ihre jeweils eigene Intentionalität mit der des Anderen auf ein Objekt reziprok koordinieren und sich dabei als mit eigenen Absichten ausgestattete Subjekte zu verstehen lernen (Tomasello 2006, 2011; Ricken 2009: 120; Wiesing 2010; Landweer 2010). Zeigen gehört zur konstitutiven Ausstattung des Menschseins und ist als soziale Handlung nicht an ein Feld gebunden, sondern kommt im Alltagsleben in unterschiedlichen Kontexten vor. Der Sachverhalt, dass es sich beim Zeigen um eine allgemeine menschliche Grundgeste handelt und um eine performative Tätigkeit, die zum Sprechen, dem Sagen, in einem sinnproduzierenden Spannungsverhältnis steht, macht das Zeigen auch zu einem attraktiven begrifflichen Konzept, an das viele sozial- und kulturwissenschaftliche Disziplinen anzuschließen vermögen und das zudem einen interdisziplinären Austausch begünstigt (Schmidt/Stock/Volbers 2011; Van den Berg/Gumbrecht 2010). Für die Erziehungswissenschaft hat Klaus Prange den vielbeachteten Versuch unternommen, das Zeigen als zentrale Operation des pädagogischen

Handelns zu spezifizieren (Prange 2005; Prange/Strobel-Eisele 2006). Damit trägt er die Beweislast, das pädagogische Zeigen vom Zeigen als menschlicher Grundgeste abzugrenzen.

Konstitutiv für pädagogisches Zeigen ist nach Prange, dass es – durch Artikulation „als Brücke zwischen Zeigen und Lernen“ (Prange 2005: 109) – auf Lernen bezogen ist. Das didaktisch artikuliert, auf Lernen bezogene Zeigen wird an die Position der erwachsenen Lehrkraft gebunden und somit zum Bestimmungsmerkmal pädagogischer Professionalität. Zugleich erhält das Zeigen des Lernenden bei Prange eine zentrale Bedeutung: Es verbürgt gewissermaßen, dass das Zeigen des Lehrenden als pädagogisches erfolgreich war, weil dieses aufgrund der „pädagogischen Differenz“ keinen direkten Zugriff auf das Lernen hat. Prange bestimmt das pädagogische Zeigen rekursiv: Der Lehrende zeigt dem Lernenden etwas, auf dass dieser es selbst wieder zeigen kann. Lernen wird für den Lehrenden vor allem daran erkennbar, dass der Lernende sich etwas so angeeignet hat, dass er im Stande ist, es selbst zu zeigen. Zeigen durch Lernende ist somit ein ‚Wieder-Zeigen‘. Es ist eine Form der Sichtbarmachung von bereits Gelerntem, auf das sich der Lehrende in Form einer Rückmeldung an den Lernenden, von Prange als reaktives Zeigen bezeichnet (Prange/Strobel-Eisele 2006: 84ff.), beurteilend und bewertend beziehen kann und das ihn in seinem Zeigen bestätigt oder ihn dazu veranlasst, den Versuch der Vermittlung von neuem zu beginnen. Das von Prange ansonsten nicht weiter beachtete Zeigen der Lernenden – die Thematisierung der Seite der Lernenden in seiner Grundlegung der operativen Pädagogik richtet sich auf eine Bestimmung des Lernens (Prange 2005: 81ff.) – ist also, auf den Kontext des Schulunterrichts bezogen, in erster Linie ein Zeigen des Schülers für den Lehrer, das der Feststellung des Lernstands, des Lernfortschritts und damit der unterstellten Wirksamkeit des pädagogischen Zeigens dient.

In seiner Diskussion des Zeigens hat Ricken (2009) auf Leerstellen in Pranges Konzeptualisierung hingewiesen und – insbesondere mit Rekurs auf Judith Butlers (2009) machttheoretische Lesart des Anerkennungsbegriffs – die performative Kraft eines jeden Zeigens in den Vordergrund gerückt. Während Prange seine Argumentation auf die Konstitution der Sache im Zeigen des Lehrenden konzentriert, der diese zumutbar, anschlussfähig und sachlich korrekt darzustellen versucht, hebt Ricken hervor, dass im Akt des Zeigens der andere als bestimmter Anderer angesprochen und damit zu einem besonderen Jemand gemacht wird. Durch die Art und Weise, wie dem Schüler oder der Schülerin eine Sache in einer konkreten Aufgabenstellung zugänglich und zugemutet wird, wird nicht nur die Sache erst zu einem bestimmten, didaktisch emergierenden Gegenstand. Indem Lernenden etwas gezeigt wird, werden sie auch als bestimmte Andere implizit oder explizit angesprochen. Über die Sachkonstitution hinaus ist das Zeigen also immer auch subjektivierend, und damit lässt sich das den Lernenden hervorbringende Anerkennen je nach Perspektive als Rück- bzw. Vorderseite des Zeigens der Sache bezeichnen. Im Anschluss an den Gedanken von Prange – „ich zeige jemandem etwas“ – wird so das Zeigen als intersubjektives Geschehen hinsichtlich seiner wechselseitigen, Person und Sache konstituierenden Wirkungen ausbuchstabierbar (Ricken 2009).

Auch Ricken konzentriert sich in seiner anerkennungstheoretischen Fundierung noch an der etablierten, erziehungstheoretisch justierten Perspektive Pranges, die das Zeigen in der Frage nach der Spezifik des Erziehens als Tätigkeit des Lehrenden versteht und von dessen Position aus betrachtet. Doch auch Ricken hat Zweifel daran, ob Pranges exklusive Bestimmung des pädagogischen Zeigens als das eines Lehrenden, das auf das Lernen bezogen ist, trägt. Zum einen bemängelt Ricken, dass in Pranges Konzeptualisierung der Seite des Lernens bzw. Lernenden die Last aufgebürdet würde, als Bestimmung der Spezifik des pädagogischen Zeigens zu dienen, wo doch unklar bliebe, „was denn selbst wieder gezeigt werden können soll“ (Ricken 2009: 115). Zum anderen argumentiert er, dass „jedes Zeigen auf etwas angewiesen (sei), was mit Verstehen und positiver oder negativer Bestätigung des Verstehens sowohl des Zeigens als auch des Gezeigten grob angedeutet und insofern dann kaum noch überzeugend von Lernen abgegrenzt werden“ könne (ebd.: 115f.). Mit diesem Einwand ist eine trennscharfe Abgrenzung des pädagogischen Zeigens vom Zeigen überhaupt nur schwer möglich. Vielmehr wäre dann – so Ricken – pädagogisches Handeln als „Ausdifferenzierung eines spezifisch menschlichen Handelns“ zu bestimmen, das „zunächst überall stattfinden kann und pädagogisch nun in besonderer Weise genutzt und ausgebaut wird“ (ebd.).

Diese Wendung deutet darauf hin, dass die idealtypische erziehungstheoretische Spezifizierung des pädagogischen Zeigens zugunsten eines Konzepts relativiert werden muss, das nicht nur die performative Dimension der wechselseitigen Sach- und Subjektkonstitution aufzunehmen hat, sondern ebenso das Zeigen auch in pädagogischen Settings nicht vorschnell als exklusive Tätigkeit der Lehrenden reserviert. So verstanden müssten seine Übergänge und seine Verwendungsweisen in den verschiedenen Erscheinungsformen und Graden seiner pädagogischen Anreicherung und Differenzierung durch beide Seiten, also auch durch Schüler/innen, als Aufgabe einer empirischen Analyse betrachtet werden. Dies ist gerade dann geboten, wenn der Wandel von Unterrichtformen uns mit dem Phänomen einer Verschiebung von Zeigepraktiken vom Lehrenden auf die Lernenden konfrontiert und auf die gestiegene Bedeutung von Praktiken der Lernenden für die pädagogische Konstitution des Unterrichts verweist. In der Rekonstruktion lässt sich sodann herausarbeiten, wie sich das Zeigen auf der Seite der Lernenden ausformt, wie es sich zum (in bestimmter Weise pädagogisch artikulierten) Zeigen der Lehrenden verhält und mit welchen Effekten es für die Subjektivierung des Lernenden in der Position des Zeigenden und die Konstitution der Sache verbunden ist.

Im Anschluss an ein praxistheoretisches Verständnis von Unterricht lässt sich die Konzeptualisierung des Zeigens aus dieser Engführung lösen und in ein methodologisch fundiertes Konzept pädagogischer Ordnungen integrieren. Pädagogische Ordnungen werden in und durch Praktiken hervorgebracht; Zeigen als soziale Praktik wird als mehrstellige Verhältnisbestimmung, eingebettet in situierte, d.h. immer konkrete raumzeitliche materielle Arrangements in seinen körperlichen ebenso wie in seinen diskursiven Bezügen verstanden. Die Sinnhaftigkeit einer Praktik, ihre Intelligibilität, hängt an ihrer „teloaffektiven Struktur“ (Schatzki 1996), d.h. dem Komplex von Aufgaben und Zielen, Gefühlen und Stimmungen sowie dem Wissen darüber, was man tut, wie man es

tut und warum man es tut. Diesem Verständnis nach ist das Zeigen als soziale Praktik nicht an bestimmte Träger gebunden, sondern gewissermaßen akteursunabhängig. Es wird durch seine Funktionalität im Gebrauch definierbar und muss nicht zwingend – im Unterschied zur präskriptiven erziehungstheoretischen Konzeptualisierung bei Prange – bestimmten Kriterien der Formvollendung (wie etwa dem Wiederzeigen durch den Lernenden) unterworfen werden; auch Lernende können durch Zeigepraktiken, die freilich von denen der Lehrenden in empirisch zu analysierender Weise variieren, zu einer „operativen Pädagogik“ (Prange) beitragen. Zum anderen lässt sich die subjektivierende Seite des Zeigens durch Anerkennung als Dimension sozialer Praktiken lesen (Ricken 2009). Anerkennung – als Vorder-, Rück- bzw. andere Seite des Zeigens – ist als Adressierungsgeschehen operationalisierbar, in dem Personen als Subjekte angesprochen und in dieser Ansprache als Besondere anerkannt werden. Lehrende sprechen die Lernenden als lern- und leistungsfähige, erfolgreiche Lernende an, sie rücken sie in eine Position ein, die ihnen bestimmte Möglichkeiten des Sich-ins-Verhältnis-Setzens zu sich, anderen und der Sache erst einräumt, auf die und in der sie als Lernende antworten, reagieren und damit sich als Jemand zeigen müssen (Ricken/Balzer 2010; Reh/Ricken 2012; Reh/Rabenstein 2013). Diese Positionierungen in Praktiken erfolgen vor dem Hintergrund von Normen, was in einer Situation pädagogisch geboten erscheint und wie mit dem Angesprochenen umzugehen ist. Es werden pädagogische Normen in Anspruch genommen und damit zugleich – von Lernenden wie Lehrenden – als für die jeweilige pädagogische Ordnung gültige prozessiert (Reh/Rabenstein/Idel 2011).

3. Sich als Zeigende(r) erlernen – empirische Rekonstruktionen

Die beiden Unterrichtssituationen werden im Folgenden jeweils als Geschichte beschrieben und anschließend unter den genannten Fragestellungen nach den sie konstituierenden Zeigepraktiken und den darin eingelagerten Adressierungen im Umgang mit der Sache kommentiert. Welches methodologische Verständnis der Zeigepraktiken und welche methodischen Schritte den Rekonstruktionen zugrunde liegen, wollen wir in einem vorangehenden Schritt wenigstens kurz andeuten.

3.1 Adressierungen in Zeigepraktiken. Methodologische Anmerkungen

Die Fassung des Zeigens als performative, subjektkonstitutive Praktik ermöglicht dessen Empirisierung im Kontext einer praxistheoretisch fundierten ethnographischen Unterrichtsforschung, wie wir sie in den letzten Jahren entwickelt haben (Reh et al. 2013). Die folgenden Fallrekonstruktionen basieren auf Videographien, die zunächst – nach einer ersten groben Sichtung des Datenmaterials – als relevant für die zu bearbeitende Forschungsfrage ausgewählt und anschließend sequenziell rekonstruiert wurden (Rabenstein/Reh 2008; Idel/Neto-Carvalho/Kolbe 2009; Reh/Rabenstein/Idel 2011). Für die Rekonstruktion folgen wir der sequenzanalytischen Auswertungslogik, mit der un-

terstellt wird, dass soziale Praxis in der selektiven Auswahl von Optionen erzeugt wird, und gehen kleinschrittig, das heißt in kurzen moves vor. Bezugspunkt der Rekonstruktion bleibt stets das Video; szenische Beschreibungen, in denen das Tun und Sagen beschrieben wird, dienen uns als Erinnerungsstützen im Zuge der Rekonstruktion, als Skizzen unserer Wahrnehmung, während wir die Komplexität der videographierten Situationen erschließen. Reh und Ricken (2012) haben ein sequenzanalytisches Vorgehen zur Untersuchung von Adressierungen in Praktiken vorgeschlagen, an dem wir uns orientieren. Im Zentrum ihres Vorschlags stehen heuristische Fragen, die der Fokussierung der sequenzanalytischen Rekonstruktion auf verschiedenen Ebenen dienen. Mit ihnen wird versucht, die Rekursivität sozialer Interaktion und das wechselseitige aufeinander Verwiesensein der Adressaten zu methodisieren (Idel/Ricken 2012; Reh/Rabenstein 2013):

- Wie und als wer werden Akteure angesprochen, wie und als was wird dabei die Sache gezeigt (Zeigen und Anerkennen)?
- Wie reagieren sie darauf, als jemand Bestimmtes angesprochen zu werden (Reaktion)?
- Wie verstehen sie die Situation dabei als eine bestimmte (Situationsdefinition)?
- Welche normativen Horizonte setzen sie in der Situation ein bzw. beanspruchen sie (Normation)?
- Welche Positionen weisen sie sich dabei wechselseitig zu (Position)?
- Wie setzen sie sich zu diesen ins Verhältnis (Relation) und wie bewerten sie sich wechselseitig (Valuation)?

Als Ergebnis der Rekonstruktionen verfassen wir Geschichten, die wir im Folgenden dokumentieren. Damit unterstellen wir, dass Sinn einerseits in iterablen, d.h. immer anderen Wiederholungen von Praktiken emergiert, und dass Sinnemergenz andererseits nicht anders als in der narrativen Struktur der sich stets wiederholenden sozialen Praxis rekonstruiert werden kann. Geschichten sind methodologisch gesehen stets Anfang und vorläufiges Ende des Forschens: Als Ethnograph/in gilt es demnach zunächst beobachtend im Feld Geschichten zu entdecken, also Interaktionen zwischen Personen unter Beteiligung der Dinge in gemeinsamen zeit- und räumlichen Bezügen mit einem Anfang und einem Ende, und diese anschließend in einer durch die Videographie möglichen Feinrekonstruktion ‚auszuarbeiten‘. Mit der Bezeichnung der Ergebnisse der Rekonstruktionen als Geschichten weisen wir zum einen auf die sequenzielle Prozessstruktur sozialer Praxis hin und zum anderen auf das Verständnis des Beobachters als einem, der in und mit seinem Tun im Feld und – im Anschluss an die Erhebung – außerhalb des Feldes Geschichten als Konstruktionen, als Texte über Sozialität hervorbringt. Die beiden folgenden Fallbeispiele sind bereits verdichtete Analysen. Sie fußen auf in der Kürze dieses Beitrags nicht darstellbaren Feinanalysen entlang des skizzierten methodischen Vorgehens.

3.2 (Sich) Zeigen in einem offenen Gesprächskreis und in einer Präsentation

Die erste Situation aus dem Anfangsunterricht, also einer ersten Klasse in der Grundschule, in dem Kinder erst zu Schüler/inne/n gemacht werden, kann als ein ‚okasionelles‘ Arrangement bezeichnet werden: sie entsteht ad hoc, als der Erstklässler Fabian (auf die als ‚Herbsttisch‘ seitens der Lehrerinnen initiierte Sammlung von Objekten rekurrierend) mit einem Körbchen voller Pilze in die Schule kommt. Indem die Lehrerinnen Fabian auffordern, die Pilze den anderen Schüler/inne/n zu zeigen, rahmen sie die Situation als eine, in der Fabian die Position des Zeigenden einnehmen soll, und aufgrund der Spontaneität der Aufforderung zugleich als eine, in der er dieses erst erlernen, also übend ausführen kann. Die erste Geschichte nennen wir eine Einübung ins Zeigen.

Am Anfang des Unterrichts wird der Klasse angekündigt, Fabian habe etwas mitgebracht. Er wird dazu aufgefordert, die Pilze den anderen zu zeigen und dabei etwas über sie zu erzählen. Daniel, der gemeinsam mit Fabian die Pilze am Vortag gesammelt hat, versucht, sich jetzt (und später noch einmal) einzuschalten, wird aber von den Lehrerinnen zurückgewiesen: „der (Fabian) kann es auch selbst erzählen.“ Als derjenige, der die Pilze mitgebracht hat, soll Fabian diese auch allein zeigen; die Einmischung Daniels erscheint den Lehrerinnen, möglicherweise weil sie nichts von der gemeinsam verbrachten Freizeit wissen, nicht legitim. Sie ziehen sich in die Peripherie des Klassenraums zurück, während Fabian nun zu einem Rundgang durch die Klasse startet, wobei er eine große Bühne hat – praktisch das gesamte Zentrum des Raums, in dem die Kinder an zwei großen, auseinander gezogenen Tischgruppen sitzen, so dass in der Mitte viel Platz bleibt, wo die Klasse sich etwa zu Kreisgesprächen trifft. Fabian übernimmt seine Aufgabe in gekonnter Weise: Er nimmt die einzelnen Pilze, hält sie dem jeweiligen Kind gut sichtbar auf Augenhöhe, bewegt den Pilz vor dessen Gesicht. Ihm scheint es sichtlich Spaß zu machen, den anderen die Pilze zu zeigen und darüber zu reden. Die Kinder lassen sich davon affizieren, sie reagieren auf Fabian und seine Pilze: Manche fassen die Pilze an, manche riechen an ihnen, manche wenden sich schauernd, Ekel bezeugend, von ihnen ab. Eine der Lehrerinnen übernimmt die Regie in dieser Situation, sie fordert Fabian auf, bei seinem Rundgang zu erzählen, sie stellt Fragen und thematisiert die Pilze. So ergibt sich in der Klasse ein Gespräch darüber, um welche Pilze es sich jeweils handeln könnte. Die Lehrerin fragt auch, wann man Pilze essen dürfe und woran man erkennen könne, dass Pilze giftig seien. Zu fast jeder Frage äußert sich zunächst Fabian, zum Teil dann auch andere Mitschüler. Er meint, man dürfe Pilze nur essen, wenn sie vorher gebraten seien. Dann berichtet er, dass sein Vater, der anscheinend Pilze sammelt, sich auskennt und ein paar der Pilze im Körbchen beigesteuert hat. Er erklärt, dass dieser die Pilze kosten würde, um deren Giftigkeit zu prüfen. Dieses Statement veranlasst die Lehrerin zu einer deutlichen Geste des Entsetzens und zu einer Klarstellung, dass man dies nie machen dürfe, davon würde man mindestens Bauchweh bekommen, woraufhin Fabian relativiert: sein Vater würde die abgebissenen Stücke wieder ausspucken. Die Lehrerin resümiert diese Debatte mit dem Satz, man müsse immer jemanden

fragen, der Bescheid wisse. Um dies zu sichern, lässt sie diese Feststellung von anderen Kindern wiederholen. Es bedarf zweier Aufforderungen seitens der Lehrerin, die Episode zu beenden: Nach der ersten Aufforderung setzt Fabian zu einem zweiten Rundgang an, und das Gespräch über die Pilze setzt sich ein paar Minuten fort. Erst dann leistet Fabian der zweiten Aufforderung Folge, legt die Pilze auf den Herbsttisch der Klasse und kehrt zu seinem Platz zurück. Auffällig ist, dass das Wissen der Lehrerinnen, die ja nicht vorbereitet sind, bei der Bestimmung der Pilze mitunter ziemlich lückenhaft und vage ist; sie verschieben die Beantwortung vieler Fragen auf später: „darüber erzählen wir ein andres Mal“.

Wir lesen diese Situation als Geschichte eines Kindes, das gerade erst zum Schüler wird und Gelegenheit erhält, sich als Zeigender von etwas Mitgebrachtem, etwas ‚Echtem‘ – dem Ergebnis des Pilzesammelns am Vortag – zu zeigen und dabei Zeigepraktiken zu erlernen, ohne dass diese – weder die Pilze noch die Zeigepraktiken – selbst Gegenstand des Zeigens der Lehrerinnen und damit der schulischen Vermittlungsarbeit gewesen sind. Insofern es nicht um das Wiederzeigen von etwas vorher bereits Gezeigtem geht und auch nicht von etwas, das die Schüler/innen sich vorher entlang einer Aufgabenstellung hätten aneignen sollen, ist diese Situation im Vorhinein mit einem hohen Maß an Unsicherheit belastet.

Gleich zu Beginn wird in der Aufforderung Fabians zu einem Rundgang durch die Klasse die Situation als eine markiert, in der er Exklusivrechte erhält. Er darf sich nicht nur zeigend durch den Klassenraum bewegen, sondern bekommt auch bei den Fragen der Lehrerin ein bevorzugtes Rederecht zugesprochen. Von diesen Rechten sind andere ausgeschlossen, insbesondere Daniel. Der Raum zwischen den beiden großen Tischgruppen wird zur Arena, in der sich Fabian vor den beiden Lehrkräften und seinen Mitschüler/inne/n als Zeigender zeigt. Er zeigt nicht nur die Pilze, sondern zeigt damit zugleich, wie er zeigen kann und erhält die Möglichkeit, dies im Vollzug weiter zu üben; insofern sind seine Zeigepraktiken zugleich auch Praktiken des Übens.

Im Verlauf der Szene wird Fabian zunächst als jemand adressiert, dem zugemutet wird, dass er über Wissen aus dem lebensweltlichen Kontext verfügt, das einer Darstellung vor den anderen Schüler/inne/n Wert ist, und der auch die Fertigkeit besitzt, dies – wenngleich flankiert durch Unterstützung seitens der beiden Lehrerinnen – in einer mehr oder weniger wohlgeformten, den Rezeptionsmöglichkeiten seiner Mitschüler/innen angemessenen Aus- und Aufführung des Zeigens zu tun. Er wird angesprochen als jemand, der für Aufmerksamkeit sorgen soll und kann, der durch seine Zeigegesten und seine begleitende erzählende Rede den Fokus der anderen Schüler/inne/n auf das Thema zu lenken vermag und dadurch die Vermittlung – Was sind das für Pilze? Wie geht man mit ihnen um? – in Szene setzt. Dies gelingt ihm dadurch, dass er über die mitgebrachten, realen, ‚echten‘ Pilze als epistemische Objekte, als Dinge der Anschauung verfügt, mit denen er vor den anderen Schüler/inne/n hantieren kann, die er vor ihrem Gesicht dreht, die er sie anfassen lässt. Die Schüler/innen reagieren auf diese Offerten mit Erregung – sie zeigen, wie sie von den Objekten angezogen oder abgestoßen werden – und erhöhter Aufmerksamkeit.

In der Adressierung Fabians durch die beiden Lehrerinnen und in den Adressierungen der Mitschüler/innen durch Fabian wird die pädagogische Norm der Authentizität zitiert: als Norm, den Schüler/inne/n Gelegenheiten zu eröffnen, Dinge aus ihrem Alltag in die Schule mitzubringen und zugleich als Norm, an Bezügen zu ‚echten‘ Objekten (im Unterschied zur Künstlichkeit der Schulmaterialien) etwas Besonderes lernen zu können. Insbesondere im Bezug auf die Objekte selbst und ihr engagiertes Zeigen durch Fabian wird die Situation als Vermittlungssituation bedeutsam. Fabian wird dabei als Zeigender vor den anderen aufgewertet, insofern er durch seine Erfahrungen, denen damit eine erhöhte Bedeutsamkeit zugeschrieben wird, das schulische Lernen bereichern soll. Gebunden ist seine exklusive Positionierung damit an die Exposition seines dem Alltag entstammenden Wissens und der ‚echten‘ Dinge, die er dazu mit sich führt.

Fabian setzt sich zu dieser Rahmung und der Aufforderung, sich in die Position des Zeigenden zu begeben, selbstbewusst in ein Verhältnis, er bewährt sich zunächst. Es scheint, als sei er als Schulanfänger noch nicht mit den Befürchtungen und Vorbehalten belastet, sich in einer solchen Situation zu blamieren und scheitern zu können. Dann allerdings, als die Lehrerinnen den Rahmen modulieren, indem sie das Thema auf die Ebene von schulisch relevantem Wissen heben, verändert sich die Positionierung Fabians ebenso wie der Bezug auf die ‚echten‘ Pilze. Indem die Position der Vermittlungsassistenten Fabians zu einer der Vermittlungskonkurrenz wird, wird die Ambivalenz offenbar, die latent in der zunächst inszenierten überhöhten Bedeutung der mitgebrachten und im Körbchen arrangierten Objekte schon angelegt war. Zwar richten sich die Fragen an alle, weil Fabian aber ein besonderes Recht hat, zu antworten, reagiert er aus seiner vorher durch die emphatische Stimulation der Lehrerinnen installierten Position mit demselben Engagement, mit dem er die Objekte seiner Erfahrung den Mitschüler/inne/n zeigt, auf die klassifizierenden Fragen der Bestimmung der Pilze und auf die Fragen nach dem kompetenten Umgang mit ihnen. Fabian bleibt in seinem lebensweltlichen Bezugsrahmen und versucht, mit dem Verweis auf die Expertise seines Vaters seine Wissensautorität als jemand, der authentisch Bezüge zu seinen Erfahrungen im Alltag herstellen soll, zu behaupten. Der Wechsel vom subjektiven Erfahrungsbezug zur sachlichen Einordnung bzw. zur objektive Gültigkeit beanspruchenden Ordnung des Schulwissens wird von den Lehrenden in der Situation des thematischen Übergangs nicht als solcher markiert. Fabian ist zu diesem Zeitpunkt nicht mehr in der Position desjenigen, der sein lebensweltliches Wissen bereichernd in den Vermittlungsprozess einbringen kann, sondern er wird in dieser impliziten Rahmenverschiebung in die Position eines Schülers gerückt, der geprüft wird. Die Situation bekommt nun, ohne dass sie eine solche offiziell ist, unausgesprochenen Prüfungscharakter. Fabian belastet mit sachlich falschen Aussagen die Vermittlung und muss – vor dem Hintergrund der schulische Vermittlungsprozesse leitenden Norm, allgemeingültiges Wissen zu vermitteln – zurückgewiesen werden. Damit verliert er seine Rolle des Vermittlungsassistenten und gerät in Konkurrenz zu den Lehrerinnen. Der Vermittlungsprozess diffundiert nun: Einerseits verselbständigt sich Fabian in seinem Zeigen und kann erst in einem zweiten Anlauf gestoppt werden, andererseits insistieren die Lehrerinnen in ihrem Reden über

Pilze auf die Ebene des objektive Gültigkeit beanspruchenden Wissens. Aber auch die lehrerseitigen Beiträge zu dieser Ebene des Umgangs mit der Sache sind mit Geltungsproblemen belastet, weil die Lehrerinnen in dieser Situation, die auch sie unvorbereitet trifft, nur über eine schmale Wissensbasis verfügen. Es gibt dann nur noch folgerichtig den Ausweg, das Spiel zu beenden und zum geplanten Unterricht zurückzukehren.

Während Fabians Präsentation als Zufallsprodukt auftaucht, befindet sich Lina, Schülerin einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe an einer Gemeinschaftsschule, in der im Folgenden zu rekonstruierenden Situation in einer didaktisch inszenierten Situation als ‚Zeigende‘. Die Schüler/innen einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe sind nacheinander ‚dran‘ zu präsentieren. Lina agiert also vor einem auf sie ausgerichteten Publikum, stützt sich auf eine Power Point-Präsentation über Bienenwaben und ein selbst hergestelltes Modell derselben, im Nachgang zu ihrer Präsentation werden ihr Fragen gestellt und sie erhält ein Feedback.² Lina muss zwar ebenso wie Fabian die Praktiken des Präsentierens als Zeigen und sich Zeigen offensichtlich noch erlernen, ihre Mitschüler/innen werden jedoch im Unterschied zu denen Fabians als welche adressiert, die diese bereits ausführen können. Während für Fabian spontan eine eher spielerische Situation der Selbsterprobung etabliert wird, wird Lina in eine Situation gebracht, in der sie das Zeigen zwar üben muss, zugleich aber sich als Zeigende bereits bewähren soll. Beide erhalten hierbei Unterstützung: Fabian seitens der ihn dirigierenden Lehrerin, Lina seitens einer ihr zur Seite gestellten Mitschülerin. Die zweite Geschichte nennen wir eine Präsentation als Initiation.

Einige Schüler/innen sitzen in legerer, abwartender Körperhaltung an einer Reihe aus Einzeltischen nach vorne zu einem an die Wand geworfenen Beamerbild ausgerichtet. Die Lehrerin, die mit zwei Schülerinnen, mit Lina, die offensichtlich gerade geweint hat, und Nina den Raum betritt, teilt ihnen mit, dass Lina so aufgeregt sei, und holt – immer wieder auf die vorne stehende Lina verweisend – ihr Verständnis ein, dass Lina als Unterstützung bei der Präsentation Nina zur Seite gestellt bekomme. Die angesprochenen Schüler/innen nicken kaum merklich, eine sagt „na klar“. Nina streicht Lina, die etwas zittert und sich ihre Hände reibt, währenddessen leicht über den Rücken. Anschließend macht die Lehrerin mit dem Verschieben von Stühlen die Schüler/innen zu Zuschauer/innen – sie sehen sich aufgefordert, eine aufrechtere Haltung anzunehmen – und gibt deren Blick zur ‚Bühne‘ frei. Die Lehrerin setzt sich mit Stift und Schreibtablett schreibbereit in eine moderierende Position – einerseits nach vorne in Richtung Lina ausgerichtet, andererseits von der Seite aus die Schüler/innen im Blick. Anschließend sagt sie mit einem auffordernden Blick zu Lina, dass alle bereit seien und Lina nun anfangen solle; sie könne dabei ruhig ein bisschen heulen. Als sie endet mit: „wir wollen dich hören“, ist Lina endgültig dran. Die Kamera schwenkt – dem Blick der Lehrerin folgend – zu Lina. Lina steht vorne zwischen Leinwand und Beamer, seitlich hinter der an einem Tisch mit Laptop sitzenden Nina, mit Karteikarten in der Hand. Lina nennt ihr Thema ‚Bienenwaben‘, sie beginnt zunächst zögerlich zu sprechen, Nina klickt die nächste Folie an, Lina kommt kurz ins Stocken, weil sich offensichtlich nicht die erwar-

2 Wir danken Julia Steinwand für die Videographie, die dieser Rekonstruktion zugrunde liegt.

tete Folie auf dem Bildschirm zeigt, Lehrerin und Mitschüler/innen greifen sofort verbal ein, kommentieren und geben Tipps, dann nimmt Lina aber den Faden wieder auf und spricht zunehmend flüssiger. Die an die Wand geworfenen Folien im Rücken, nah bei Nina, die im Sitzen den Computer bedient, trägt Lina innerhalb von wenigen Minuten mit wenigen Ergänzungen im Wesentlichen das vor, was auf den Folien zu lesen ist. Als eine Folie ‚Experiment‘ erscheint, reicht Nina Lina ein aus Papier selbst hergestelltes Modell einer Bienenwabe: Das Modell zeigend und auf es verweisend wird die Bauweise der Waben, vor allem ihre Stabilität in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Im Folgenden werden die Mitschüler/innen aufgefordert, die Stabilität zu prüfen, indem sie sich auf das auf den Boden gelegte Modell stellen. Dass das Wabenmodell dem wiederholten Belastungstest standhält, sorgt für Staunen und Bewunderung aufseiten der Mitschüler/innen und Lehrkraft. Mitschüler/innen und Lehrkraft sind plötzlich ganz aufgeregt, dass Bienenwaben so stabil sind. Zwei Schüler/innen sollen sich gleichzeitig auf das Modell stellen. Das Staunen ist groß, als es auch dieser Belastung standhält. In dieser Phase übernimmt Nina die Moderation, während Lina – die Szene beobachtend – langsam in den Hintergrund zurückweicht. Nach Rückfragen zum Vortrag, die Lina und Nina beantworten, schließt sich eine Feedbackrunde an. Es ist Lina selbst, die ihre sich meldenden Mitschüler/innen drannehmen soll. In den Rückmeldungen wird zunächst vor allem Linas Mut, sich ihrer Aufregung zu stellen, positiv hervorgehoben, sie wird als eine angesprochen, die sich dem Vortragen – ebenso wie alle anderen vor ihr auch – hier stellen musste und sich erfolgreich gestellt hat, der vorausgesagt wird, dass dies ihr – ebenso wie allen anderen auch, die schon öfter präsentiert haben – zunehmend leichter fallen werde. Gelobt werden darüber hinaus die Power Point-Präsentation – dass es überhaupt eine gab – und das Wabenmodell. Die Lehrkraft, die als Letztes spricht, bestätigt die Rückmeldungen. Sie betont, wie gelungen der Einsatz des Modells gewesen sei, wie viel besser man das im Kopf behalte als hundert gesprochene Worte. Mit ernstem Blick, ab und an schüchtern lächelnd, die beim Hören des Feedbacks entstehende Rührung immer wieder unterdrückend, nimmt Lina, die von der Kamera jetzt fokussiert wird, diese Ratifizierung ihres Auftritts als gelungen auf.

Lina wird gleich zu Anfang in der Rede der Lehrkraft über sie vor ihren Mitschüler/innen als eine eingeführt, die vor einer bestimmten Aufgabe steht, nämlich mit ihrer Aufregung umzugehen. Lina wird also nicht als Expertin für ein Thema angekündigt; in einem solchen Fall würde auch das Thema genannt, die Aufmerksamkeit aller würde auf das Expertenwissen der Person ausgerichtet. Sie wird vielmehr zu einer gemacht, die die Bewährung als Vortragende noch vor sich hat, die – ihre körperlichen Reaktionen weisen darauf hin – sich vor eine Mutprobe gestellt sieht. In der stellvertretenden Rede der Lehrkraft für sie wird Lina zugleich zu einer gemacht, die eingewilligt hat, sich dieser Mutprobe auszusetzen. In den sich anschließenden lehrerseitigen Praktiken des Stühle-Rückens und des Sich-Positionierens wird die Situation eines – angesichts der Einführung Linas als eine, die es wagt, aber vielleicht nicht kann – riskanten Auftritts hergestellt. Der Raum, in dem Lina und Nina sich befinden, wird zur Bühne. Die Lehrkraft wechselt vom ‚wir‘, in das sie sich und Lina eingeschlossen hatte, um stellvertretend

für Lina zu sprechen, zum ‚wir‘, in das sie sich und die Mitschüler/innen einschließt, wodurch sie sich zur Vorsitzenden einer Jury macht, die Lina auffordert, trotz aller Widrigkeiten nun einfach mal anzufangen und sich ‚authentisch‘, auch mit dem Weinen, zu zeigen. Insofern verstehen wir diese Situation als Eröffnung einer Initiation Linas in das Sich-Zeigen-Können, als Bewährungsprobe, wie sich auch in der Feedbackrunde bestätigt, um in die Gemeinschaft der Lerngruppe – also derer, die das Sich-Zeigen bereits gezeigt haben – aufgenommen zu werden. Lina schafft es so durch ihre Präsentation, und obwohl sie immer sicherer wird, wie die Beschreibung zeigt, wird die Präsentation auch für die helfende Mitschülerin Nina zur Bühne, sich zu zeigen. Zunächst assistiert sie, dann allerdings wird sie dominant, als es um den Einbezug der Mitschüler/innen geht, die das Wabenmodell Linas testen sollen. Lina kann die Bewährung also nicht zu Ende führen, sondern wird genau in diesem Moment einer Beteiligung der Mitschüler/innen von Nina entlastet und in dieser Stellvertretung in den Hintergrund gerückt.

Die Adressierungen Linas rekurrieren insbesondere auf die pädagogische Norm, sich ‚authentisch‘ und zugleich ‚selbstregulierend‘ zu zeigen. Indem Lina hier mit Zustimmung der anderen eine Mitschülerin zur Seite gestellt wird, wird Lina auch zu einer, die erst durch andere zur Bewährung ermächtigt wird. In der Adressierung Ninas und der übrigen Mitschüler werden Normen der Hilfe und der Empathie aufgerufen, die den Prüfungscharakter, dem Lina als Einzelne ausgesetzt wird, nur leicht mäßigen können, da die Mitschüler/innen zugleich als die Instanz angesprochen werden, vor der sich Lina bewähren muss.

In der Phase des ‚Experiments‘, wie sie laut Folie heißt, die der Demonstration der stabilen Bauweise von Waben dient, übernimmt dann vor allem das von Lina und Nina aus Papier in mühevoller Kleinarbeit – wie auf Nachfrage der Mitschüler/innen von ihnen betont wird – hergestellte Modell die Zeigefunktion. Indem es einem Belastungstest ausgesetzt wird, zieht es die Aufmerksamkeit aller auf sich. Die Situation wird in zweifacher Weise als ‚authentische‘ inszeniert: Zum einen entsteht eine Spannung, als ob sich tatsächlich erweisen müsste, dass Bienenwaben (und nicht nur das Modell!) besonders stabil seien. Zum anderen werden die Mitschüler/innen und die Lehrkraft zu welchen, denen in dieser Präsentation etwas gezeigt werden soll, indem sie die Stabilität des Modells ‚selbst-‘ bzw. ‚miterleben‘.

In dem sich anschließenden Feedback der Mitschüler/innen wird die Situation als die Initiation Linas in die Gemeinschaft der Sich-Zeigenden bestätigt: Sie sprechen mehrheitlich Lina als eine an, die noch keine oder kaum Erfahrung und somit Routine im Präsentieren hat und sich zudem noch als neue Schülerin vor ihnen zeigen musste. Sie loben, wie sie sich als Zeigende in ihrer Verletzlichkeit gezeigt und bewährt hat. Sie betonen, dass sie ihre Aufregung und Nervosität bewältigt habe. In den Rückmeldungen wird sie dafür anerkannt, dass sie sich als Vortragende zu disziplinieren vermochte und sich somit als souveränes Subjekt offenbart hat. In dieser Normalisierung, die sie als handlungsmächtiges Subjekt stiftet, wird sie zugleich als ein solches, das dazu nicht ohne weiteres in der Lage war und ist, sondern dafür von der Lerngemeinschaft direkte und indirekte Hilfestellung und Beistand erhalten muss, reproduziert. Ihre Freisetzung

ist allerdings an die Ermächtigung durch die anderen gebunden, von dieser abhängig, und genau diese Abhängigkeit wird durch die wohlmeinende Adressierung in der Feedbackrunde einerseits bestätigt, und zugleich – da nicht offen gelegt wird, dass mit der Präsentation eine Bewährungsprobe von Sich-als-Vortragendem einhergeht – verschleiert. In den Rückmeldungen der Mitschüler/innen und insbesondere auch der Lehrkraft wird darüber hinaus auch das Einbringen des Wabenmodells als besonders gelungen ratifiziert. Begründet wird dies nicht etwa damit, dass das Modell erlaube, die Gründe seiner Stabilität besser zu verstehen; vielmehr ist es allein der Effekt der an den eigenen Körper gebundenen Erfahrung, das (Mit-)Erleben der Stabilität des Modells, der von den Mitschüler/innen, insbesondere aber auch von der Lehrkraft hier angeführt wird.

Die hier wirksam werdende Ordnung des Zeigens lässt sich also als eine Verschiebung in den Zeigepraktiken verstehen. Nicht nur geht das Zeigen auf die Schüler/innen über, vielmehr verändert sich auch, was wem hier wie gezeigt wird und als wer die Zeigende sich darin zeigt. Die Schülerin Lina sieht sich der Aufgabe gegenüber, sich als Zeigende ihren Mitschüler/inne/n und der Lehrkraft zu zeigen, das, was sie zeigt, der Aufbau der Bienenwaben, wird demgegenüber zunächst in eine sekundäre Position gerückt. Das Zeigen der Power Point-Folien zu den Bienenwaben in der ersten Phase des Auftritts dient dem Sich-als-Zeigende zeigen, also als eine, die die Aufmerksamkeit der anderen auf etwas Bestimmtes zu lenken vermag. Als das Modell ins Spiel kommt, verschieben sich die Aufmerksamkeitszentren: Lina als die, die sich zu zeigen hier lernen soll, rückt in den Hintergrund, das Modell der Bienenwaben übernimmt die Zeigefunktion; indem es auf seine Stabilität hin getestet werden soll, wird die Situation als eine ‚authentische‘ inszeniert: Das Modell wird zu einem realen Objekt, Lina (und Nina) als Zeigende treten hier in Erscheinung als die, die dieses Modell selbst hergestellt haben, und den Mitschüler/innen und der Lehrkraft wird etwas gezeigt, indem sie selber etwas (mit-)erleben.

3.3 Zur Performanzkultur in neuen Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. Kontrastierung

Beide Fälle haben wir als Beispiele der Einsetzung von Schüler/inne/n in die Position von Zeigenden in einem klassenöffentlich geführten Gespräch über die Sache rekonstruiert. Im und mit dem Zeigen als einer nur intersubjektiv zu verstehenden Praktik (Prange 2005; Ricken 2009) – da immer nur jemandem etwas gezeigt werden kann – werden die Schüler/innen als Zeigende in die Position gebracht, Kommunikation über die Sache – und somit eine Vermittlung – stiften zu müssen (vgl. für die diesbezügliche Funktion von Präsentationen Schnettler/Knoblauch 2007). Dies gilt für beide Fälle, auch wenn es im Detail Unterschiede bezüglich der Voraussetzungen gibt, unter denen dies geschieht. Während es bei Fabian im Anfangsunterricht um ein spontan entstandenes, spielerisches sich Einüben in das Zeigen von sich und etwas vor anderen geht, steht für Lina wesentlich mehr auf dem Spiel, denn sie muss sich zeigend bewähren, um als vollwertiges Mitglied der Lerngemeinschaft, die bereits über Zeigeroutinen verfügt, als Gleich-

che unter Gleichen Aufnahme zu finden. Während Fabian mit seinem lebensweltlichen Erfahrungswissen in eine latente Prüfungssituation gerät, kann sich Lina als Zeigende bewähren. Auf diesen Unterschied zwischen beiden Situationen verweist auch der Umstand, dass im Falle des Zeigens der Pilze retrospektiv formulierte evaluierende Rückmeldungen seitens der Lehrerinnen weitgehend und der Mitschüler/innen vollständig fehlen – das heißt auch: gar nicht zu erwarten gewesen wären –, während das Feedback von der Lehrkraft und insbesondere auch den Mitschüler/innen im Fall der Präsentation zu den Bienenwaben regelhaft und in eingeübter Weise, ritualisiert, erfolgt. Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Verläufe der Vermittlungssituationen, die herzustellen hier zur Aufgabe der Schüler/innen als Zeigenden wird, wollen wir im Folgenden durch die Fokussierung der Gemeinsamkeiten beider Situationen die mit der Einsetzung von Schüler/innen in die Position der Zeigenden einhergehenden Verschiebungen der Zeigepraktiken herausarbeiten.

In beiden Fällen wird die Position des Zeigenden, in die der Schüler und die Schülerin jeweils eingesetzt werden und in der es gilt, Kommunikation über die Sache zu stiften, erst im Zusammenspiel mit den als ‚authentisch‘ markierten Objekten ermöglicht. Sie zu zeigen wird als ein performativer Akt vollzogen; im Anschluss an Fischer-Lichte (2012: 161) lässt sich davon sprechen, dass ein multimodaler Wahrnehmungsmodus der Dinge „das Wahrgenommene im Zusammenspiel mit der Imagination zum Leben zu erwecken (vermag)“. Das über das Sagen hinausgehende Zeigen der Dinge, insbesondere ihre Markierung als authentisch, setzt ihre Performativität frei und bündelt erst die Aufmerksamkeit der Mitschüler/innen und der Lehrkraft auf das zu Zeigende. Hier die mitgebrachten Pilze, dort das selbst hergestellte Modell der Bienenwaben verleihen den Schüler/innen die Macht, zu Zeigenden zu werden. Die Objekte verbürgen in ihrer vermeintlichen Echtheit und materiellen Wahrnehmbarkeit, die sie in der Situation als Ressource für die Relevanzsetzung des Lernens zur Verfügung stellen, die Bedeutsamkeit des unterrichtlichen Lernens und tilgen ein Stückweit dessen ‚künstlichen‘ Charakter. Allerdings binden die beiden Objekte in ihrer Materialität auch die Aufmerksamkeit und lassen eine Erörterung der Sache, die über das bloß Wahrnehmbare, das Erleben des materiell Veranschaulichten hinausgeht, kaum zu.

Damit werden Lina und Fabian auf jeweils spezifische Weise auch nicht in die Position der Experten für eine Sache eingerückt, sondern die Objekte präfigurieren die ihnen zugewiesene Position als welche, die in ihrem Zeigen den Erfahrungsgehalt der Objekte (re-)inszenieren sollen: die gelungene Darstellung von sich als Zeigenden steht im Vordergrund und durch die mit ihrem Zeigen gesteigerte performative Wirkung auch die Stiftung von Kommunikation über die Objekte, allerdings nicht in dem Sinne, Fragen nach Gründen und Erklärungen zu initiieren. Damit werden auch die beiden Schüler/innen genau daran gemessen, ob es ihnen gelingt, durch authentische Bezüge die Darstellung mit Bedeutung aufzuladen und den Mitschüler/innen Möglichkeiten zu eröffnen, die Objekte selbst zu erleben. Fabian und Lina stellen sich als Zeigende – Fabian lustvoll und engagiert, Lina zögerlich und ängstlich – in der medialen Repräsentation der Sache dar, mit der die Aufmerksamkeit und der Bezug aufs Thema ermöglicht wird.

Der performative Bedeutungsüberschuss im Zeigen lässt sie als mit Wissen ausgestattete Personen in den Hintergrund treten, zugleich wird aber die gelungene Selbstdarstellung im und durch das Zeigen, so könnte man mit Gruschka (2008, 14ff.) sagen, zum Erfolgskriterium, das die beiden Lernenden selbst zu verantworten haben.

4. Ausblick: Zur Erforschung des Wandels von Unterricht

Mit dem Ergebnis einer Verschiebung von Zeigepraktiken in neuen klassenöffentlichen Gesprächsformaten, wie wir sie mit beiden Fallrekonstruktionen zeigen können, leisten wir einen Beitrag zu einer praxistheoretisch justierten Forschung zur Transformation pädagogischer Praktiken im individualisierenden Unterricht. Im Übergang des Zeigens auf die Schüler/innen verändern sich der Umgang mit der Sache und die Subjektivierungsweisen grundlegend. Beim Einüben in das ‚Zeigen zeigen‘ kommt die Aufgabe, in der klassenöffentlichen Kommunikation für Aufmerksamkeit zu sorgen und somit eine Vermittlungsfunktion zu übernehmen, nicht mehr der Lehrkraft zu, sondern wird den Schüler/innen zugewiesen. Die damit einhergehende Verschiebung der Zeigepraktiken wollen wir als eine Steigerung der unterrichtlichen Performanzkultur bezeichnen. Schüler/innen werden in die Position von Zeigenden eingerückt, die in der Performativität des Zeigens als ‚authentisch‘ geltender Objekte die Sache als glaubhafte und in glaubhafter Weise präsentieren sollen, womit sie sich zugleich als Zeigende in Form einer überzeugenden Selbstdarstellung als Garanten der Vermittlung und Aufmerksamkeit bewähren müssen. Schüler/innen müssen sich so darstellen, dass sie die Aufmerksamkeit der anderen erhalten und behalten. In den hier rekonstruierten Fällen verleiht ihnen die Performativität der als authentisch inszenierten Dinge die Macht dazu. Diese Logik hat auch Konsequenzen für das, was gezeigt wird, denn sie legt einen bestimmten Umgang mit der Sache nahe, die eben in eine präsentable, und das heißt mediatisierte Form gebracht werden muss, damit sich die Schüler als sich im Zeigen Zeigende etablieren können, was dann die Möglichkeiten, über die Sache in ein Gespräch zu kommen, präfiguriert. Praktiken des Wiederzeigens der Sache können wir indes nicht beobachten. Evaluative Praktiken der Lehrkräfte und Mitschüler/innen beziehen sich auf das Wie des Zeigens und das sich selbst als Zeigender zeigen, nicht auf das, was gezeigt wurde. Damit weitet sich auch das, was als Leistung bewertet werden kann, auf größere Teile der Person aus.

Wir sehen in dieser Form der wechselseitigen Sach- und Subjektconstitution Spielarten eines formalisierten Umgangs mit der Sache bei gleichzeitiger Informalisierung der Sozialbeziehungen, wie wir es bereits im Setting des Planunterrichts beobachten konnten (Reh 2011; Reh/Rabenstein/Idel 2011; Idel 2013). Der Umgang mit den Sachen wird durch die Konzentration auf die Performanz des Zeigenden in seinem Zeigen, das sich auf die Medien stützt und die Thematisierungsweisen limitiert, formalisiert. Zugleich scheinen uns die beiden Beispiele zu verdeutlichen, dass die Akzentverschiebung der Subjektconstitution auf die Position der Schüler als souveräne Darstellungskünstler,

die sie werden sollen, auf eine Informalisierung in den Sozialbeziehungen angewiesen sind: In unseren Fallbeispielen werden die beiden Schüler/innen unterstützt – Fabian durch Aufmunterungen seitens der Lehrkräfte, Lina durch die hergestellte Nähe der Lehrerin und auch der anderen Schülerin zu ihr –, d.h. als Antwort auf die Übungssituation in dem einen und die Bewährungssituation in dem anderen Fall müssen individualisierte Bezugnahmen zwischen den Akteuren ermöglicht werden, damit diese eine gelungene Darstellung ihrer selbst als Zeigende zeigen können.

Am Schluss wollen wir die Frage zumindest aufwerfen, inwiefern wir angesichts dieser Befunde die untersuchten Gesprächsformate noch als Transformation der sich im 19. Jahrhundert durchsetzenden Form von Unterricht als lehrerzentriertem Unterrichtsgespräch verstehen können, oder ob es sich hier um Vorboten einer Ablösung der Form Unterricht³, so wie wir sie kennen, handelt. Will man Gesprächsformate wie die hier untersuchten mit den in ihnen zu beobachtenden Verschiebungen der Zeigepraktiken auf die Lernenden noch als Unterricht verstehen, muss die bisherige Konzentration der Unterrichtstheorie und -forschung auf das lehrergelenkte Unterrichtsgespräch und das für es als zentral erachtete Sprachspiel, das Initiation-Response-Feedback-Muster (Lüders 2003), aufgegeben oder zumindest ergänzt werden. Was in der gegenwärtigen Unterrichtsforschung theoretisch unter Unterricht verstanden wird, wird gegenwärtig kontrovers diskutiert (Meseth/Proske/Radtke 2011). Die theoretischen Suchbewegungen der aktuellen Diskussion um die Frage, wie Unterricht kategorial und methodologisch zu fassen ist, verweisen auch auf seinen Wandel. Unseres Erachtens bedarf es für die Untersuchung der Transformation von Unterricht einer gegenüber der Fokussierung auf das I-R-F-Muster alternativen theoretischen Konzeptualisierung von Unterricht, die diesen als schulisch institutionalisierte Lehr-Lernsituation zwar von anderen – alltäglichen – Vermittlungssituation zu unterscheiden vermag, die es jedoch zugleich erlaubt, diese Differenzsetzung so flexibel handhaben zu können, dass dem Wandel von Unterricht empirisch auf die Spur zu kommen ist.

Der von uns eingeschlagene praxistheoretische Zugang als alternative Option der Unterrichtsforschung legt seinen Schwerpunkt auf eine Mikroanalyse von Praktiken, die den individualisierenden Unterricht als Ordnung besonderer Art hervorbringen. Diese feanalytische Mikroskopie von Praktiken im Unterricht sensibilisiert für den Formenwandel, lässt ihn aber möglicherweise auch im Vergleich zu anderen theoretischen Optionen überdeutlich in der Beobachtung hervortreten. Es könnte sich aber genauso zeigen, dass nur eine solche kategoriale Verschiebung der Beobachtung von Unterricht diesen in seinem Formenwandel angemessen zu fassen bekommt. Vom Standpunkt einer historischen Epistemologie würde sich dann die etablierte Unterrichtstheorie in ihrem Zugriff als historische Definition von Unterricht erweisen, deren Erklärungskraft mit dem Wandel der Form auf den Prüfstand zu stellen wäre.

3 Für diesen Hinweis danken wir Sabine Reh.

Autorenangaben

Prof. Dr. Till-Sebastian Idel
Arbeitsbereich Schultheorie und empirische
Schulforschung am Fachbereich 12 = Erzie-
hungs- und Bildungswissenschaften
Universität Bremen
idel@uni-bremen.de

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein
Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsfor-
schung und Schulentwicklung
Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Göttingen
kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

Literatur

- Berg, Karen van den/Gumbrecht, Hans Ulrich (Hrsg.) (2010): Politik des Zeigens. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Boer, Heike de (2007): Konfliktgespräche im Raum der schulischen Öffentlichkeit – Lernprozesse zwischen Selbstinszenierung und Imagepflege. In: Westphal, K./Hoffmann, N. (Hrsg.): Orte des Lernens, Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim und München: Juventa, S. 191-207.
- Bonnet, Andreas (2007): „Hol's dir da hinten raus und halt die Klappe“. Von Kooperation in Aufgaben-basierten Lernumgebungen, ihrem Scheitern und wie man beides erforschen kann. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Selbstständiges und kooperatives Arbeiten von Schülern. Ergebnisse empirisch-rekonstruktiver Forschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 87-108.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fischer-Lichte, Erika (2012): Performativität. Eine Einführung. Bielefeld: transcript.
- Gruschka, Andreas (2008): Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Heinzel, Friederike (2001): Lernen im Kreisgespräch. In: Roßbach, H.-G./Nölle, K. & Czerwenka, K. (Hrsg.): Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule (Jahrbuch Grundschulforschung 4). Opladen: Leske + Budrich, S. 189-196.
- Heinzel, Friederike (2002): Wie man Mitglied einer Klasse werden kann. Sozialisation im Kreisgespräch zwischen Partizipation und Fiktion. In: Petillon, H. (Hrsg.): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte (Jahrbuch Grundschulforschung 5). Opladen: Leske + Budrich, S. 119-128.
- Idel, Till-Sebastian (2013): Pädagogische Praktiken im Ganzttag. Praxistheoretische Überlegungen zur Verschiebung der Grenzen von Schule. In: Müller, H.-R./Bohne, S./Thole, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen – Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. (im Erscheinen)
- Idel, Till-Sebastian/Neto-Carvalho, Isabel (2010): Empirie des Projektlernens. In: Artmann, M./Herzmann, P./Rabenstein, K. (Hrsg.): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II: Forschung, Didaktik, Praxis, Immenhausen: Prolog-Verlag, S. 46-65.
- Idel, Till-Sebastian/Neto-Carvalho, Isabel/Kolbe, Fritz-Ulrich (2009): Praktikentheoretische Rekonstruktion videographierter Lernkultur. Ein Werkstattbericht. In: sozialersinn, Heft 1/2009, 10. Jg., S. 181-198.
- Idel, Till-Sebastian/Ricken, Norbert (2012): Ethnographie pädagogischer Praktiken. Einblicke in die Werkstatt qualitativer Bildungsforschung. Vortrag beim ersten Colloquium der Bremer Initiative zur Stärkung qualitativer Methoden am 06.1.2012, unv. Ms.

- Knoblauch, Helmut (2007): Performanz des Wissens. Zeigen und Wissen in Powerpoint-Präsentationen. In: Schnettler, B./Knoblauch, H. (Hrsg.): Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen. Konstanz: UVK, S. 117-138.
- Landweer, Hilger (2010): Zeigen, Sich-Zeigen und Sehen lassen. Evolutionstheoretische Untersuchungen zu geteilter Intentionalität in phänomenologischer Sicht. In: Berg, K. van den/Gumbrecht, H. U. (Hrsg.) (2010): Politik des Zeigens. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 29-60.
- Lüders, Manfred (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Naujok, Natascha (2000): Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Naujok, Natascha/Brandt, Birgit/Krummheuer, Götz (2010): Interaktion im Unterricht. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch Schulforschung, 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 779-802.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58. Jg., 3/2012, S. 223-241.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer-Drawe, Käthe (2008): Diskurse des Lernens. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rabenstein, Kerstin (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 39-60.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚Offenen Unterricht‘. In: Koller, C. (Hrsg.): Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 137-156.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung: Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/2013. (Im Erscheinen)
- Reh, Sabine (2011): Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivierungsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In: Amos, S. K./Meseth, W. /Proske, M. (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 33-52.
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2013): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, W. /Proske, M. /Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209-222.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 35-56.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: Fuhr, Th./Berdemann, K. (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 111-134.

- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 35-87.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to human Activity an the Social*. Cambridge u.a.
- Schmidt, Robert/Stock, Wiebke-Marie/Volbers, Jürgen (Hrsg.) (2011): *Zeigen. Dimensionen einer Grundtätigkeit*. Weilerswist. Velbrück Wissenschaft.
- Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert (Hrsg.) (2007): *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*. Konstanz: UVK.
- Tomasello, Michael (2006): *Die kulturelle Entwicklung menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael (2011): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wiesing, Lambert (2010): Zeigen, Verweisen und Präsentieren. In: Berg, K. van den/Gumbrecht, H. U. (Hrsg): *Politik des Zeigens*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 17-28.