

JÜRGEN STREECK

Hände, Handeln, Händel

Begleitpublikation zur DVD „Handwerk des Lernens“

BINA ELISABETH MOHN, JUTTA WIESEMANN

Handwerk des Lernens

Kamera-ethnographische Studien
zur verborgenen Kreativität im Unterricht

Begleitpublikation zur DVD-Video C 13083

Hände, Handeln, Händel

Begleitpublikation zur DVD:

Handwerk des Lernens

Kamera-ethnographische Studien zur verborgenen Kreativität im Unterricht

Inhalt

Jürgen Streeck: Hände, Handeln, Händel	3
Bina Elisabeth Mohn: Reden und Schreiben am Video	15
Videos der DVD und deren Kommentare im Überblick	17

Abstract DVD

Der Alltag jugendlicher Schülerinnen und Schüler ist Dreh- und Angelpunkt der kamera-ethnographischen Studien einer JÜL-Klasse (Jahrgänge 4, 5 und 6 einer Grundschule) in Berlin Wedding: Die 11 kurzen Videos befassen sich mit den alltäglichen Praktiken der Schülerseite im Umgang mit Lernsituationen, Unterrichtssituationen und materiellen Arrangements im Klassenzimmer. Indem die Kamera insbesondere auf die Hände der Schülerinnen und Schüler fokussiert, rückt mit dem „Handwerk“ die überaus faszinierende Mikro-Interaktion von Kindern in den Blick, die - obgleich die Klasse statistisch einer „Brennpunktschule“ zuzuordnen ist - vorführen, wie es sich Hand in Hand arbeiten lässt. Begleitend zu den Videos bietet die DVD kommentierende Texte aus unterschiedlichen Perspektiven an: ethnographische

Lernforschung, angewandte Pädagogik und Mikroanalyse der Interaktion.

Beim Drehen wurden Beobachtungen in fokussierte Videobilder übersetzt und anschließend durch digitalen Schnitt interpretativ verdichtet. Die Kreativität und visuelle Ausdruckskraft eines solchen Kameragebrauchs ist in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften noch wenig erprobt. Kamera-Ethnographie hat ein „dichtes Zeigen“ zum Ziel und erweitert in methodisch innovativer Weise den forschenden Zugang zu schulischen Lebenswelten.

Jürgen Streeck befasst sich in seinem Text „Hände, Handeln, Händel“ anhand von Szenen der DVD mit dem Tun der Hände und der Beschaffenheit der Dinge. Er nimmt dabei eine mikroanalytische Perspektive auf die Entfaltung von Interaktion ein.

DVD Impressum

Autorinnen

Bina Elisabeth Mohn (Kamera-Ethnographie),
Jutta Wiesemann (Co-Autorin und Redaktion)

Forschungsprojekt

Lernen lernen in der Grundschule.
Handlungsroutinen und Alltagspraxen von
Schülerinnen und Schülern,
Prof. Dr. Jutta Wiesemann, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Kassel

Mitarbeit

Heike Schreyer (Berlin, Lehrerin) und die Kinder
der Rudolf-Wissel-Grundschule (Berlin-Wedding),
Jürgen Streeck (Austin, Texas/ USA,
Professor für Communication Studies)

DVD-Authoring: Thomas Spielböck,
Grafik: ??,
layout begleitpubl
Projektleitung: Beate Engelbrecht

Vertrieb der DVD

IWF Wissen und Medien gGmbH

Bestellnummer C 13083

<http://www.iwf.de/iwf/do/mkat/details.aspx?Signatur=C+13083>

Hände, Handeln, Händel

Jürgen Streeck

Was in Bina Elisabeth Mohns Videos sichtbar gemacht wird, ist die unablässige Selbstorganisation des Lernens, die sich im spontanen Kontakt der Hände mit den Dingen vollzieht und der Selbstorganisation der sozialen Ordnung, die sich in den Modalitäten des Gebens und Nehmens von Dingen vollzieht. Wir sind durch die nahe Fokussierung der Kamera auf die Hände in die Lage versetzt, deutlicher denn je zu sehen, wie viel Organisation in diesem beiläufigen Handverkehr der Dinge in die Welt kommt. Hände scheinen jede Gelegenheit zur Exploration zu nutzen, und dabei wachsen ihnen immer wieder neue Muster zu: zwischen Hand und Ding "stimmt es" auf einmal. Und Akte des Gebens und Nehmens erweisen sich als auf vielfältige Weise modifizierbar, vor allem durch Ironie und Täuschung.

Im Folgenden geht es darum, diese beiden Formen von sozialer bzw. quasi-sozialer Organisationstätigkeit etwas besser zu verstehen: zum einen die Befragung der Dinge durch die Hände; zum anderen die Zirkulation eines Spielzeugpferdes im so genannten "Morgenkreis", wo es markiert, *wer dran ist*, und der Organisation des Turn-taking dient. Was diese disparaten Prozesse gemeinsam haben, ist ein *Überschuss* an improvisierter sozialer Organisation: Die Hände schießen gleichsam über die Normalform von *interaction order* hinaus, indem sie sich modulierend, elaborierend, ornamentierend und zitierend auf sie beziehen. Normalformerwartungen für Routinehandlungen – z.B. wie ein Objekt von einer Hand in eine andere übergehen sollte – dienen nur als kontrafaktische Voraussetzung, als Spielmaterial für kreative, vorübergehende, quasi-autonome Formen des sozialen Miteinander.

Hände die von Dingen lernen

Man kann am schulischen Alltag der Kinderhände mindestens drei Zustände unterscheiden: erstens, Ruhestellungen aller Art; zweitens, Hände im Gebrauch von Dingen, mit denen sie dabei Kontakte der verschiedensten Art eingehen, von denen die meisten Varianten des Greifens und Haltens sind; und drittens Zustände beiläufigen Explorierens, die mit Verben wie *befassen* und *erfassen* beschrieben werden können.

Wir erkennen in den Unternehmungen der Hände der Kinder die natürliche Daseinsweise von Menschenhänden, sich ohne Unterlass mit der Dingwelt zu unter-

halten und dieser Wahrnehmungen und Erkenntnisse abzupressen, die einmal nützlich werden könnten. Die Hände antworten dem Ruf der Dinge und geben sich ihren Verführungen hin. Eine um die andere Kinderhand scheint damit befasst, die *affordances* eines Objekts zu erfassen, indem sie dieses einem Wiederholungsschema unterwirft.

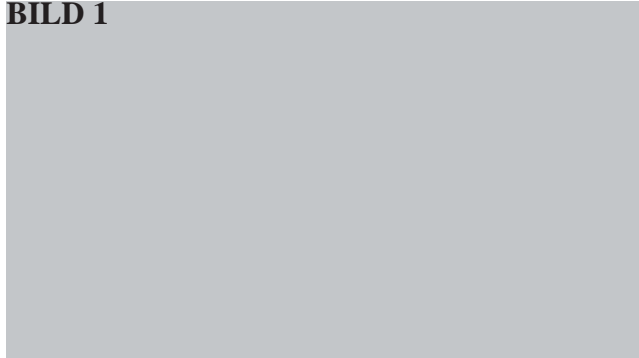
McCullough hat die Lebensform der Hände so beschrieben:

Much life of the hands is a form of knowledge: not a linguistic or symbolic knowledge ... but something based more on concrete action, such as sculpting plaster or clay. ... Hands seem to have a life of their own. ... They don't just hold: they grasp, they pinch, they press, they guide. To pick up a coin, to turn a key, to lift a handle: each uses a fundamentally different grip. Work that applies force takes a different form than work that exercises precision. ... Hands ... give and take pressure, heat, and texture, and maybe other energy fields. ... And for working hands, taking may be as important as giving: hands get shaped. They may get callused or stained. They pick up experience. (McCullough, 1996: 3).

Man kann in diesem Zusammenhang zwei Arten unterscheiden, wie die Hände mit der Dingwelt ins Geschäft kommen: einerseits das flüchtige, aber zielgerichtete haptische Verhältnis, das die Hand in Augenblicken des Aufnehmens, Haltens, Übergabens oder Hantierens mit dem Ding eingeht; zum anderen die Art von Verhältnis, die gerade dann entstehen kann, wenn die Hand nicht allzu ernsthaft beschäftigt ist: dann sehen wir die Hand in ein beiläufiges, oft geistesabwesendes Explorationsverhalten eintreten; wir beobachten Explorationsmethoden, in denen Passungen von Handlung und Ding entdeckt und ausprobiert und Dingeigenschaften erkundet werden: Reiben testet Oberflächen, Drücken Konsistenz, Umschließen Gestalt, Fühlen Wärme und Schütteln Festigkeit. Aus diesen geistesabwesenden Explorationsverhältnissen kehrt die Hand dann gelegentlich mit *findings* zurück, neuen Formen der Handhabe, die irgendwann einmal von Nutzen sein können. Hände explorieren und finden mögliche Organisationen: *Erfassen* bedeutet, an einem Ding eine Eigenschaft auszumachen.

Ein Paar Hände knüllt ein paar Blätter Papier zusammen, solange bis der Widerstand des Knäuels zu groß wird. Dann haben die Hände eine für diesen Kontext perfekte Form geschaffen, die sich nur noch schwer verändern ließe. Sie verabschieden sich von der Kugel und geben sie her.

BILD 1



Den beiden Händen sind durch ihre Beschaffenheit eine Reihe sehr verschiedener Beziehungen zueinander nahe gelegt. Am häufigsten ist wohl die der komplementären Zusammenarbeit: obwohl eine Hand der anderen gleicht und sie insofern durch und durch versteht, ist sie ihr zugleich spiegelverkehrt gegenübergestellt, und das macht sie für alle Arten von Zupacken besonders geeignet. Aber die Hände können ebenso leicht zueinander das Verhältnis von Subjekt und Objekt, Herr und Diener, Werkzeug und Werkstück und *partner in crime* eingehen.

Eine der Eigenschaften, die ein Paar Hände gemeinsam haben, ist, dass sie frei pendeln können: vor zurück, vor zurück. Daraus wird ohne Anstrengung ein Rhythmus: vor zurück, vor zurück. Vorn oder hinten am Pol angekommen, deuten sich die Hände durch eine leichte Berührung (gleichsam ein Handnicken) gegenseitig an, dass sie eigentlich ein Paar sind, das gefaltet gehört.

So steht Jusuf, Zeit verbringend. Aber so stehen auch alle *bouncer* im Nachtleben meiner texanischen Heimatstadt vor ihren Läden: vor zurück, vor zurück. Es ist eine scheinbar globale Geste des *machismo*, unschwer wieder zu erkennen. Warten stilisiert sich rituell zur Männlichkeit, in einer Bewegung, die so aussieht, wie man sich das Verstreichen der Zeit selbst vorstellen könnte, wenn *verstreichen* ein transitives Verb wäre (wenn *man* die Zeit verstreichen könnte).

BILD2



Ein paar Hände schrauben einen Patronenfüller auf. Eine verlässliche Sequenz rascher, vertrauter, sicherer Bewegungen. Und doch fällt sie anders aus als zu erwarten war: anstatt dass eine Hand die obere Hälfte, die andere die untere Hälfte im Griff hätte und gegeneinander drehte, sehen wir Fingerspitzen, die das Oberteil fast wie Klaviertasten spielen und dabei in Drehung versetzen. Dann erst kommt das Unterteil dran, zwischen Daumen und Zeigefinger der linken Hand angefasst. Eine Handlungssignatur: eine einfache Alltagshandlung wird personalisiert und als Gelegenheit für die Entfaltung überschüssiger Sinnlichkeit wahrgenommen. Diese gerinnt zur Form.

BILD 3



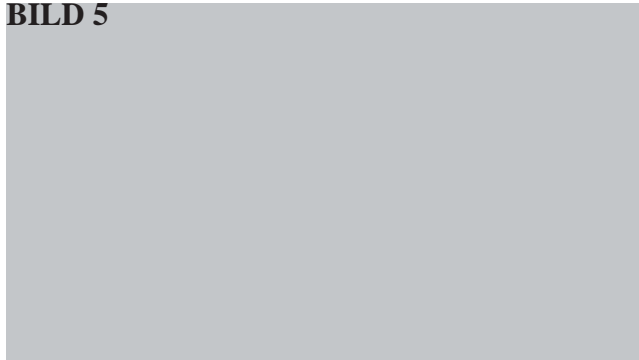
BILD 4



Between hand and implement begins an association that will endure forever. One communicates to the other its living warmth, and continually affects it. The new implement is never ‚finished‘. A harmony must be established between it and the fingers that hold it, an accord born of gradual possession, of delicate and complicated gestures, of reciprocal habits and even of a certain wear and tear (Focillon, 1934: 165)

Schöne Objekte, um freie Zeiten, leere Zeiträume experimentierend zu füllen, sind die Lineale mit eingebautem Aquarium. Doch sind sie Objekte nicht nur für die Hand, sondern für die Gerätschaft Hand-Auge. Drei Lineale werden verglichen. Erst werden sie nebeneinander gehalten, dann geschüttelt, gedreht. Das Geschehen in ihrem Innern wird beobachtet: ein Experiment.

BILD 5



Das Schraffieren ist eine Praktik, die man fast als Metapher des Schulbetriebs nehmen möchte: Begrenzung nervöser Energie. Okan's vulkanischem Schraffier-Ausbruch ist die gleiche Energie eigen wie dem Wippen seiner Knie oder dem Flattern seiner Wimpern, mit dem er im Morgenkreis seinen Nebenmann aus dem Takt zu bringen versucht. Der Energie wird repetierend Form verliehen, Okan wird zum energischen, verhalten rebellischen Buntstift-Beamten.

In Jaweria's Händen sehen wir das Schraffieren zur präzisen Kulturtechnik ausgebaut und verfeinert: die Spitze des anderen Zeigefingers markiert das Ende jeder einzelnen Schraffierlinie. Linie um Linie treffen sich Stift und Fingerspitze, und es entsteht eine exakte Küstenlinie. (Sehr gut, eins.) Man möchte meinen, dass Schraffieren eine normierte Tätigkeit ist, ohne Raum für die Personalisierung der Linie oder des Strichs. Doch belehren uns diese zwei Paar Kinderhände eines besseren, denn mehr Individuierung kann man sich kaum vorstellen. Fast meint man, alles, was man über diese Kinder wissen kann, in ihren unterschiedlichen Methoden und Energien beim Schraffieren sehen zu können.

BILD 6

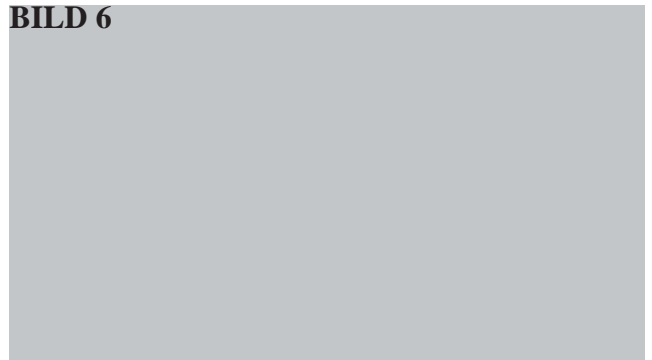
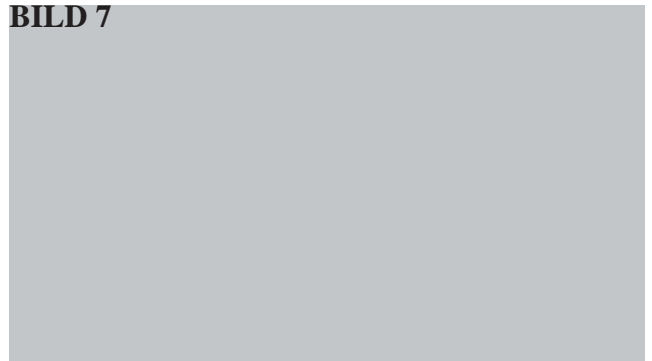


BILD 7



Das soziale Organisieren dieser Kinder hat oft die Form der *bricolage*, des Bastelns: ein Baustein taucht irgendwie auf, wird wahr- und aufgenommen und poetisch zu einem Interaktionsgebilde ausgebaut.

Jusuf eröffnet das Spiel, indem er den sprachlichen Fehdehandschuh wirft: *Ich hasse dich*. Okan antwortet mit einem spielerischen Gesichtsausdruck furchtbaren Schreckens. Jusuf greift nach dem Spitzer, mit dem Okan gerade spitzt, ruft *Das ist meins!*, Okan zieht den Spitzer aus dem Feld, und dann fängt Jusuf an zu dirigieren und zu singen *XXX ist meins*, schon die zweite Zeile singt Okan mit ihm mit, baut dies zu einer *performance* mit *finger snap* aus, von der dann Jusuf den zweiten Part übernimmt. Aus Bleistiftspitzen entstehen zehn Sekunden MTV.

Hände sind die wichtigsten Lernkörperteile, und in diesen können wir deutlich wie noch nie das selbsttätige, selbst organisierte Lernen der sich selbst überlassenen Hände beobachten, das Henri Focillon beschrieben hat:

Watch your hands as they live their own free life. ... Watch them in response; the fingers are lightly drawn in, as if the hands were absorbed in a reverie. Watch them in the sprightly elegance of pure and useless gestures, when it seems that they are describing numberless possibilities gratuitously in the air and, playing with one another, preparing for some happy event to come. ... Sometimes, left to themselves when the mind is active, they move ever so faintly. On an impulse they stir the air, or they stretch their tendons and crack their knuckles, or else they close tightly to form a compact mass that is truly a rock of bone. Sometimes it happens that, first raised, then lowered, one after the other in invented rhythms, the fingers trace, nimble as dancers, choreographic bouquets (Focillon, 1934: 160).

Es sind immer individuelle Hände. Die Organisation und die *habits* der Hand sind so komplex, dass das Prädikat *Persönlichkeit* zweifelsohne auf sie zutrifft.

BILD 8



BILD 9



BILD 10



BILD 11



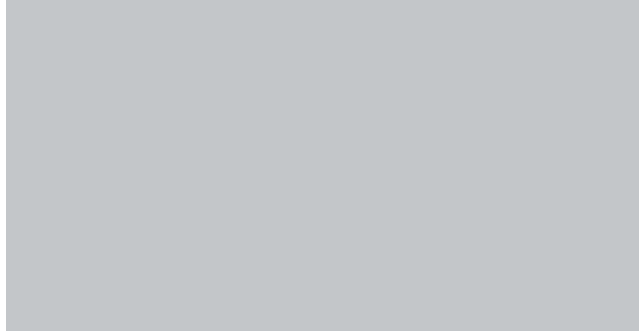
Objekt-Transfer, Turn-Transfer

Die Kommunikationsinstitution *Morgenkreis* existiert unter verschiedenen Namen in vielen Klassengemeinschaften. Sie gibt den Kindern Gelegenheit, über sich selbst Auskunft zu geben, und nötigt sie dazu, öffentlich zu sprechen. Ans Kollektiv stellt sie die Aufgabe, das *Turn-taking* zu organisieren (und wird deshalb in Vorschulen auch als Propädeutikum des schulischen *Turn-taking* eingesetzt.)

Die Lehrerin hat dafür eine scheinbar einfache und doch geniale Lösung gefunden: ein handliches ausgestopftes Pferd, das mit dem Turn zirkuliert – wobei "Turn" sowohl Rederechte wie Redepflichten beinhaltet. Ist er fertig, gibt der Schüler das Pferd an die Schülerin neben ihm ab, und wenn die etwas zu sagen hat, behält sie es, bis sie fertig ist, andernfalls gibt sie es mit einer hingehauchten Formel gleich weiter. Die Formel lautet "mir geht's gut" und "mir geht's schlecht", was dann jeweils zu ergänzen ist: "weil..." Doch rasch vor sich hin gesprochen, können die Formeln auch benutzt werden, um den Turn gleich weiterzureichen – und mit ihm das Pferd –, wenn man nichts zu sagen hat.

Die Kamera blickt auf die Hände im Akt der Übergabe. Sie macht damit die Organisationsarbeit sichtbar, die im Reich der Hände stattfindet, in der Raumzone, die gleichsam aus der Überlappung der Reichweiten der Hände der beteiligten Kinder entsteht. (Vielleicht sollte man besser von einem entfesselten Organisationsspiel als von Organisations"arbeit" sprechen.)

BILD 12



Wir können in diesem Ausschnitt, den uns die Kamera lässt, den wir allerdings gelegentlich zum Gesamtorganismus *Morgenkreis* in Beziehung setzen müssen, ein weitgehend sprachloses (wenn auch mit der Gesprächsorganisation vermitteltes) *Spiel mit sozialen Regeln* wahrnehmen: die *Regeln der Pferdchenübergabe* werden sichtlich zwar in Rechnung gestellt, aber doch eben nicht einfach "befolgt" und "beachtet" oder "angewandt".

Soziale Organisation entsteht im gelingenden Spiel, aus *Deklinationen* der Grundform der Pferdchenübergabe: Ablehnungen, Verweigerungen, Zurücknahmen, Täuschungen und anderen *Abarten* des Gebens/Nehmens.

Es lohnt aus verschiedenen Gründen, sich auf eine etwas formalere Analyse dieser Handlungsprozesse einzulassen. Die Mitspieler haben ein intrinsisches Interesse daran, das System zu manipulieren, es gewissermaßen gefügig zu machen, so dass es ihren jeweiligen Wunsch, dran zu kommen oder nicht dran zu kommen, erfüllt. Der Prozess des Organisierens von sozialer Ordnung bzw. sozialen Beziehungen tritt weiterhin als *Lernprozess* in Erscheinung: durch ironische Distanzierung und Beugung einzelner Elemente wird die Komplexität des Systems fortwährend vergrößert und werden komplexere Beteiligungsformen möglich gemacht und habitualisiert. Wie man sich gerade gesonnen ist, wird in den Details der Pferdchenübergabe dargestellt und verhandelt, ähnlich wie durch Varianten von Handschlag oder Umarmung. Der Morgenkreis vermittelt schließlich langfristig die Gelegenheit, die Entstehung und den Wandel eines *Transaktionscodes* mitzerleben, eines Codes von der Art, aus der sich lokale Traditionen und *Moden* bilden, an die man sich dann später erinnert.

Es treten in den Details des Handelns, Interagierens und Organisierens der Kinder schließlich auch moralische Dimensionen sozialer Organisation an die Oberfläche, insofern sie mit ihren Händen immer wieder auch um Gerechtigkeit ringen. Reziprozität und ausgleichende Gerechtigkeit werden ausgedrückt und verhandelt im Medium des Gebens und Nehmens.

Im Morgenkreis werden also zwei Organisationen miteinander verschränkt: *Turnübergabe* (Redeübergabe) und *Objektübergabe*, in diesem Falle durch ein eigens als solches designiertes *Übergangsobjekt* oder *Übergabeobjekt*, also eines Objekts, dessen *raison d'être* es ist, aus einer Hand in andere Hände überzugehen. Es handelt sich gewissermaßen um eine Form des *Geldes*. Ein Wert aus dem einen System (Objekttransfer) *gilt* als ein Wert im anderen System: das Pferdchen haben *gilt als* Dransein. Dies ist die *konstitutive Regel*, die die Rolle des Pferdchens in der sozialen Organisation des Sprechens definiert. Das gesamte System "Morgenkreis" ließe sich als *System konstitutiver und regulativer Regeln* beschreiben (vgl. Rawls).

Ich will im Folgenden nach einer knappen Darstellung einiger Aspekte des konversationellen Turn-taking die Grundform der Organisation des *Objekt-Transfers* (d.h. des Übergebens und Übernehmens eines Objekts, wie

hier des blauen Pferdchens) im Morgenkreis darstellen. Wichtig für eine gelungene Objektübergabe ist, dass es Gebendem gelingt, Nehmende zur Vorbereitung der Entgegennahme zu bewegen, also die Hand im rechten Augenblick an der rechten Stelle in "Empfangsstellung" zu haben. Wir können zweierlei beobachten: zum einen, dass der Objekttransfer – wie der Turntransfer – scheitern kann. So wie es einerseits zum *overlapping talk* kommen kann, kann andererseits das Transferobjekt zum Beispiel fehlplatziert werden oder auf eine schon volle Hand stoßen. Die Fehlleistungen, die das System zulässt bzw. produziert, sind dabei für den Turn-Transfer und den Objekt-Transfer nicht analog: beide unterliegen unterschiedlichen strukturellen Beschränkungen. Man könnte eine Parallele darin sehen, dass es für beide Systeme Methoden gibt, Fehlleistungen zu *reparieren*. Interessanter jedoch erscheint, dass das System des Objekt-Transfers *manipuliert* werden kann; in diesen Manipulationen manifestiert sich die *soziale Kreativität* der Kinder.

Turn-Transfer

Die Methoden, mit denen wir in alltäglichen Gesprächen den Wechsel der Rollen von Sprecher und Hörer handhaben, sind sehr genau untersucht und sehr systematisch beschrieben worden (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), und institutionelle Formen sprachlicher Interaktion, z.B. in den verschiedenen Formen des Unterrichtsgesprächs, sind als Abwandlungen des "konversationellen *Turn-taking*" beschrieben worden. Wie im Einzelnen im Morgenkreis die Rederechte geregelt sind – wie viel Redezeit für wie viele Redeinheiten welcher Art man durch den Besitz des Pferdchens gewinnt – dies bedürfte einer gesonderten Untersuchung. Was wir lediglich festhalten wollen ist, dass (a) "normalerweise" in Gesprächen der "Turn" (das Rederecht) jeweils für eine "Redeeinheit" (einen Sprechakt, einen Satz, eine zusammenhängende Erzählung) vergeben wird – während im Morgenkreis *im Prinzip* durch Behalten des Pferdes ein Zuwachs an Sprechzeit herausgeschunden werden kann. Und (b) während im Alltagsgespräch drei Möglichkeiten für den Sprecherwechsel vorhanden sind (gegenwärtiger Sprecher wählt nächsten Sprecher, nächster Sprecher wählt sich selbst, gegenwärtiger Sprecher spricht weiter), sieht der Morgenkreis eigentlich nur die erste Möglichkeit vor, mit der zusätzlichen Einschränkung, dass die nächste Sprecherin die Person neben einem ist. Doch ist es eben auch möglich, dass die gegenwärtige Sprecherin das Pferdchen behält und dabei weiterspricht; und es kommt

auch vor, dass jemand sich das Pferd – und damit vermutlich den Turn – zu holen versucht; dies entspräche der Turn-taking-Variante *Selbstwahl*.

Im Folgenden stelle ich zunächst die einfache Grundsequenz der Objektübergabe dar, um dann einige Weisen aufzuzeigen, in welcher Übergaben misslingen können, bevor ich schließlich Varianten *absichtlichen Misslingens* unter das Mikroskop der Interaktionsanalyse nehme.

Objekt-Transfer

Der Übergabesequenz immanent sind die Rollen des Gebenden und des Nehmenden (oder des Gebens und Nehmens), und sie ist ihrerseits in ein System *transitorischen Besitzes* eingebunden: es ließen sich ebenso gut die Rollen des *gegenwärtigen* und des *nächsten Objektbesitzers* unterscheiden.

Dies ist die Form der einfachen Übergabesequenz:

1. Gebender bietet an und requiriert damit Nehmerhand
2. Nehmender bringt Nehmerhand in Stellung
3. Gebender platziert Übergabeobjekt in oder bei Nehmerhand
4. Nehmerhand ergreift/umschließt Objekt
5. Gebhand und Nehmerhand ziehen sich zurück.

Das reibungslose Gelingen rascher, beiläufiger Übergaben ist von der Mikrokoordination – dem Timing, der Dynamik – der Bewegungsabläufe abhängig, insbesondere dem rechtzeitigen Eintreffen der geöffneten, empfangsbereiten Nehmerhand am Übergabepunkt. Wie Gebender und Nehmender vorhersagen können, wo sich der Übergabepunkt befinden wird, wird sich kaum ohne Apparaturen wie z.B. eye tracker klären lassen. Die Grundform von Transfer zeigt sich am deutlichsten, wenn gleichsam eine *Kette* gebildet und das Pferdchen *durchgereicht* wird. Als minimale Formel des Sprechens *steht* den Kindern dafür das gemurmelte *mir geht's gut* oder noch einfacher *mir geht's* zur Verfügung, das eigentlich das längere "mir geht's gut weil usw." einleitet. An der Kette zeigt sich aber auch, dass aus einzelnen Übergaben auch eine Art höheren Willens oder Kollektiv emergieren kann. Aus der Summe von Einzelakten der Übergabe kann Kollektivität entstehen: wenn etwa das Pferdchen rasch weitergereicht plötzlich schon wieder bei einem ankommt, bei dem es gerade war, dorthin durch stumme Verabredung geschickt und nun den unvorbereiteten Empfänger geradezu aus Träumen reißend: "Hallo-o!" Intendiert oder zufällig, der

Augenblick der Überraschung und die Unterhaltung, die das Kollektiv ihm abgewinnt, ist ein *emergentes Produkt*, Komplexität aus der Summe einfacher Operationen.

Man kann die Sequenz des Pferdchenübergabens einfach darstellen:

... nehm hab geb / nehm hab geb / nehm hab geb / nehm ...

A nimmt das Pferd, hat es für einen gewissen Zeitraum und gibt es dann weiter; dieser Akt des Weitergebens ist koordiniert und teilweise synchronisiert mit B's Akt des Nehmens, dem wieder ein Augenblicks des Habens folgt, und so weiter.

Die Serie kann an verschiedenen Stellen aufgehalten werden:

1. nehm hab geb/nehm hab geb/nehm hab geb/nehm
2. nehm hab geb/nehm hab geb/nehm hab geb/nehm
3. nehm hab geb/nehm hab geb/nehm hab geb/nehm

Das heißt: ein Teilnehmer kann den Zeitraum des Besitzes – und damit den des Sprechens – über Gebühr ausdehnen; man kann aber auch nach Abschluss der "eigentlichen" Phase des Habens (hier motiviert durch die Dauer des Sprechens) die Übergabe verzögern. Und schließlich kann man sich bei der Annahme zieren oder diese womöglich gar ganz verweigern.

Die Videos zeigen die Individuierungen und Personalisierungen, die dann stattfinden, wenn das *Haben*, der vorübergehende Besitz, ein wenig ausgedehnt wird; auch hier finden wir Personalisierungen des Hand-Ding-Kontaktes. Ein kleiner Augenblick des *Behaltens* ermöglicht die Entfaltung individueller Handhabungsmuster. Das Pferdchen, zumal als taktiler, also Gefühlsobjekt ist nicht für alle Kinder dasselbe. Es ist jedem Kind freigestellt, das Übergangsobjekt auf seine Weise in Besitz zu nehmen: explorierend, pingpongmäßig, bergend, manche Griffe wirken wie Liebesakte. Das *Haben* wird in den vielfältigsten Formen gestaltet; selbst das vertraute blaue Pferdchen wird immer wieder neu exploriert und vielleicht neu entdeckt.

Um noch einmal Focillon zu zitieren:

The new implement is never ‚finished‘. A harmony must be established between it and the fingers that hold it, an accord born of gradual possession, of delicate and complicated gestures, of reciprocal habits and even of a certain wear and tear (Focillon, 1934: 165)

Störfälle

So einfach es ist, das System der Objektübergabe ist stör anfällig. Verschiedene Arten von Fehlübergabe und Fehlübernahme treten auf:

- Gebender und Nehmender finden keine gemeinsame Übergabestelle
- Gebehand kommt vor Nehmehand an Übergabestelle an
- Nehmehand kommt vorzeitig an und wartet
- Gebehand stößt auf volle Nehmehand

Ein einzelnes Beispiel: Michael hat mit Klangschale und Karteikarten die Hände voll, als ihm Ender das Pferd aufdrängt. Erschreckt winkt Michael mit dem Gesicht und den vollen Händen ab, doch Ender insistiert. Schließlich gibt Michael nach und läßt sich irgendwie auch noch das Pferdchen auf. Dass das Pferd auf volle Hände stößt, ist systembedingt eine Störung, die unvermeidlich ist, es sei denn man wollte den Händen den Umgang mit anderen Dingen untersagen. In der "lokalen" Beseitigung des einzelnen Störfalls ergeben sich Gelegenheiten zum Spiel mit Interaktion und Beziehung.

BILD 13

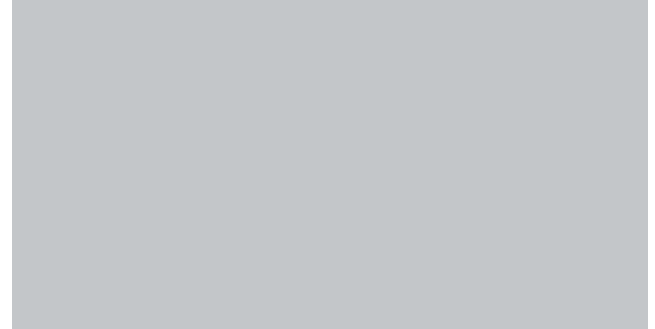
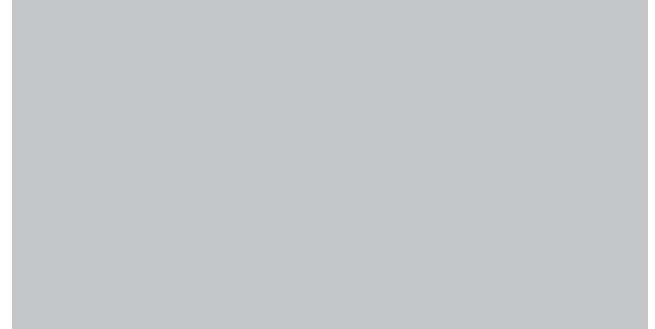


BILD 14



Das System produziert also seine eigenen Störungen, und diese werden, so wie Fehlschläge sprachlicher Interaktion auch, *repariert*. Zudem kann das System aber auch absichtlich manipuliert oder gestört werden, und aus solchen Störungen können dann neue, ironische und improvisierte Ordnungen entstehen.

Manipulationen

Kinder sind in ihren Interaktionen fortwährend mit dem Aushandeln oder der Kalibrierung ihrer sozialen Organisation und ihres Netzwerks beschäftigt, und dieses Aushandeln lässt sich durch *Sequenzanalyse* nachvollziehen, d.h. durch die Analyse der schrittweisen *Progression* des Handelns der miteinander interagierenden Subjekte.

Die Progression der gemeinsamen Interaktion und Aktivität erschließt sich wiederum, wenn wir die Logik der gegenseitigen Bezugnahme in ihren aufeinander folgenden (oder nacheinander begonnenen) Handlungen erfassen, die Konversationsanalytiker umständlich *konditionale Relevanz* genannt haben; dies sind also die Erwartungen, die mit einer Handlung jeweils gesetzt oder erfüllt werden (das Paradigma konditionaler Relevanz ist die noch unbeantwortete Frage). Diese Relation konditionaler Relevanz ist für Übergabesequenzen deshalb von Bedeutung, weil diese mithilfe von Erwartungen und Erwartungserwartungen konstituiert werden: Das *Anbieten* weckt die Erwartung auf eine *Gabe* und ruft dadurch eine Reaktion hervor (die dann unterlaufen werden kann). Man könnte den Umgang der Kinder mit der normativen Ordnung der Pferdchenübergabe als eine Reihe von Spielen mit konditionalen Relevanzen beschreiben.

Ein Beispiel: Okan vollzieht scheinbar seinen – gebenden – Teil der Übergabe, stößt aber nicht auf eine nehmende (empfangende) Gegenhand und zieht seine Gebehand mit dem Pferd zurück. Nicht dass keine Nehmehand vorhanden wäre; sie befindet sich aber an anderer Stelle. Okan führt seine Gebehand absichtlich an die falsche Stelle. Wir haben es mit einer mutwilligen Fehlübergabe zu tun. Der Nehmehand kann man hier keinen Vorwurf machen. (In anderen Fällen gleichwohl: es gibt auch die – absichtliche und unabsichtliche – Fehlannahme, wie andere Videosegmente zeigen.)

BILD 15

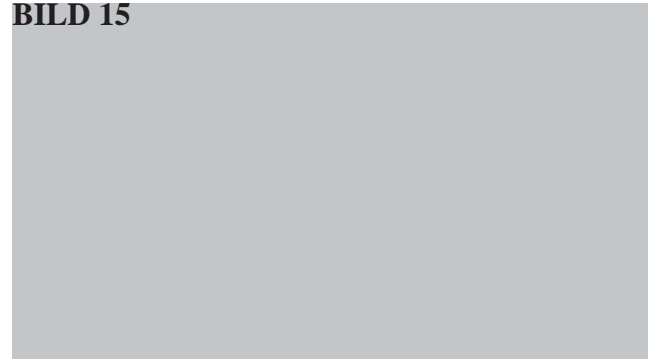


BILD 16



Ein anderes: Marton wird das Pferd erst angeboten und dann vorenthalten; beim zweiten Mal bekommt er es. Er beschwert sich, indem er das Kinn vorstreckt, erntet einen Knuff, versetzt einen Knuff, erntet einen, und so weiter, unter dem zunehmenden Gelächter der Klasse. Wie auch immer das Spiel ausfällt, es kann sich leicht ein Publikum verschaffen, und die Frage ist, was es diesem dann zu bieten hat. Wir haben es mit *performativer* Organisation des sozialen Miteinander zu tun: unter Umständen (man sollte dies nicht einfach voraussetzen!) geht es um Schauspiel und das Ringen um Beifall.

BILD 17**BILD 18****BILD 19****BILD 20**

Die Spielvarianten lassen sich danach gruppieren, welche Position sie in der Übergabesequenz usurpieren: im obigen Beispiel wird ein Angebot gemacht und dann nicht eingelöst. Usurpiert wird die frühe konditionale Relevanz "Anbieten evoziert Ausbringen der Nehmerhand", die normalerweise der Koordinierung der Übergabe dient. Eine spätere Position wird usurpiert, wenn der Nehmerhand die Gelegenheit gegeben wird, das Objekt zu ergreifen, dann aber nicht losgelassen wird.

Was dann folgt ist Gezerre, eine direkte, physischere Form des Engagements, mit den ihr eigenen Chancen auf Unterhaltung und Risiken.

Es kommt auch vor, dass der Geber dem Empfänger das Pferdchen beinahe vor der Nase baumeln lässt, neckend oder herausfordernd: hol es dir! Hier wird der Empfänger womöglich dazu gebracht, um das Objekt zu betteln. Dies lässt sich ausbauen: wer hält es länger aus? Es gibt auch die Möglichkeit der Annahmeverweigerung, und insofern ist das Vorenthalten als Instrument der Macht ein zweiseitiges Schwert. Die Abhängigkeit ist eine gegenseitige, denn wenn einer auch das Pferd vorenthalten und eine Zeitlang für sich behalten mag, so will er es doch irgendwann auch wieder loswerden, und was macht er dann ohne Abnehmer?

BILD 21

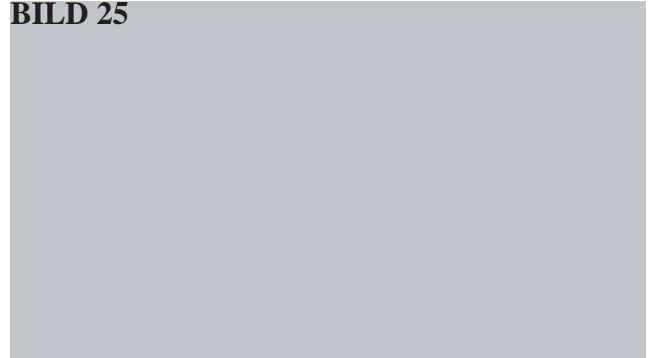


BILD 22



Lange hält Fabian das Pferd vergeblich Jaweria hin. Die reagiert nicht. Je weniger eilig sie es hat, desto mehr wird sie gebraucht. Im Kontext von Turn-taking ist die Zeit eine Ressource, die den Beteiligten jeweils wechselnd zugute kommt: mal braucht sie der eine, mal der andere; mal hat man sie, mal braucht man sie.

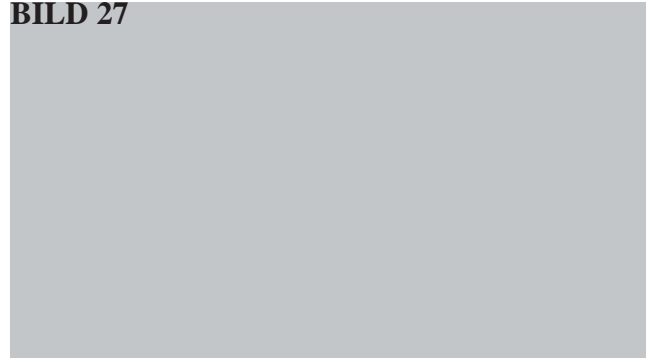
BILD 25



Die Kinder lernen, vom Prinzip der ausgleichenden Gerechtigkeit zum Gesetz des Marktes überzugehen: Im Morgenkreis verhalten sie sich nicht nur als Besitzer und Nichtbesitzer, sondern auch als Anbieter und Abnehmer. Dass aus diesem Abstraktum lebendiges, mit Gefühlen besetztes Geschehen werden kann, liegt natürlich daran, dass das Pferd eine in der Tat wertvolle Interaktionsressource vertritt, das Rederecht. Indem man dem Nebemann das Pferd vorenthält, entzieht man ihm die Legitimation und Gelegenheit zum Sprechen.

Eingriffe und Reparaturen: Wenn Gebender das Objekt über das erträgliche Maß hinaus vorenthält (oder auch eher), kann Nehmender nach dem Übergabeobjekt *langen*, es zu *holen* versuchen (indem er es in Gebers Transaktionsraum aufsucht und zu ergreifen sucht). Zwei fehlschlagende Versuche sehen wir in den Videos. Beide Male lässt Geber nicht los. Es kommt zum Gerangel, zum Tauziehen.

BILD 27

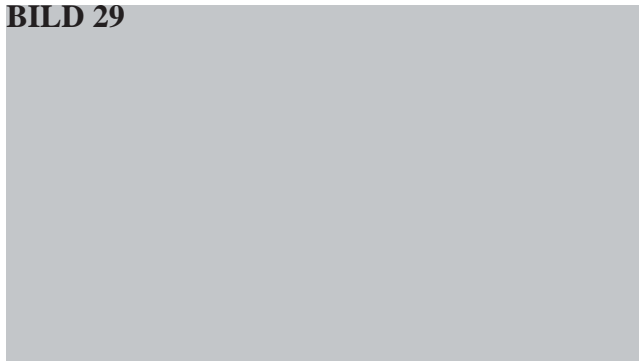


Die Pferdchenübergabe kann auch die Beteiligung von mehr als zwei benachbarten Mitspielern erfordern und diese zueinander in Beziehung setzen. Zum Beispiel kann Nehmender von seinem Nebenmann auf das Eintreffen des Pferdes aufmerksam gemacht werden. Wir sehen Marton das Pferd übersehen, das ihm, kreativ in Szene gesetzt (auf dem Handrücken), angeboten wird. Dann aber gibt ihm Fabian einen Seitenstüber, und er greift zu.

BILD 28



BILD 29



Lernen, Ironie und soziale Ordnung

Was ich hier beschrieben habe, sind sozusagen *Interaktionspartikel*, Bausteine, aus denen sich eine spielerisch verdrehte Ordnung des Miteinander-Handelns aufbauen und durch deren wiederholten Gebrauch aufrechterhalten lässt. Es entsteht nachhaltige Unterhaltung – Spaß.

Jeder Einzelfall, in dem von diesen Bausteinen Gebrauch gemacht wird, gestaltet sich naturgemäß komplexer als irgendein einzelner Baustein. Dem Geschehen haftet ohnehin nichts Mechanisches an. Jederzeit ist es, wie wir gesehen haben, *individuiert*, dergestalt dass die aktuelle Beziehung zwischen Individuen zur Darstellung kommt.

Die soziale Organisation der Objektübergabe, so wie die Kinder sie praktizieren, treibt aus sich heraus zu wachsender Komplexität. Die Kinder zeigen in ihren Handlungen, dass ihnen die normative Ordnung geläufig ist,

dass ihre eigene Organisation aber anders, gegenläufig beschaffen ist. Sie entsteht aus Praktiken des Einklammers, der Ironie, der Täuschung und des Improvisierens: Ich bin schon dabei, dir das Pferd zuzuführen, überlege es mir dann noch einmal, ziehe es ein Stück zurück, halte inne, führe es aufreizend an deiner Hand vorbei, entziehe es deinem Zugriff, während sich die Handlungen deiner Hand meiner anverwandeln, bis sie ihr schließlich das umstrittene Objekt abhandeln.

Die Interaktionssequenzen um das blaue Pferd haben manche Merkmale der Ritualisierung, insofern in ihnen Elemente sozialer Struktur (sozialer Beziehungen) symbolisch zur Darstellung gebracht werden. Doch würde eine solche Charakterisierung der Ironie nicht gerecht, die diese Interaktionen fast durchweg auszeichnet und die diesen und den in sie eingelassenen rituellen Darstellungen jede Ernsthaftigkeit nehmen.

Es ist Spiel, nicht Ritual, was in diesen Ornamentierungen stattfindet; *Interaktionskunst* kann sich darin entwickeln.

Die Kunst der Lehrerin besteht darin, dass sie den Kindern Ordnungspartikel bietet, die von diesen ohne Gesichtsverlust angenommen werden können, weil sie nicht bindend und rigoros sind, sondern Spiel, Ironie, Ornamentierung zulassen. Die Lehrerin ist eine stillschweigende Ordnungskraft, in den Interaktionsakkorden der Kinder gegenwärtig, doch selbst kaum zu hören.

BILD 30

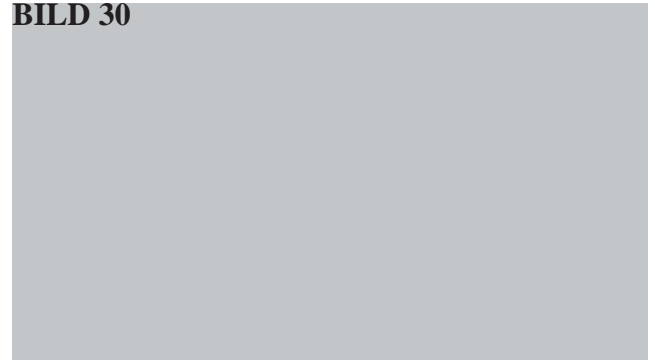
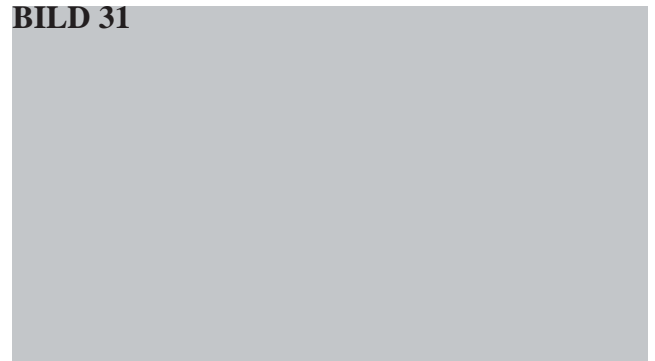


BILD 31



Literatur

Focillon, Henri 1992 / 1934:

In praise of hands. In The Life of Forms in Art. New York: Zone Books.

McCullough, Malcolm 1996:

Abstracting Craft. The Practiced Digital Hand. Cambridge, MA: The MIT Press.

Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel A., & Jefferson, Gail 1974:

A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.

Streeck, Jürgen 1983:

Kommunikation in einer kindlichen Sozialwelt. Eine mikroethnographische Studie. Tübingen: Narr

Streeck, Jürgen erscheint:

Gesturecraft. Manufacturing Understanding. Amsterdam: John Benjamins.

Zum Autor

Jürgen Streeck ist Professor für Communication Studies, Anthropologie und Germanistik an der University of Texas in Austin.

Reden und Schreiben am Video

Bina Elisabeth Mohn

Mit der DVD „Handwerk des Lernens“ präsentieren wir eine Kombinatorik aus kurzen kamera-ethnographischen Studien und dem Angebot unterschiedlicher Kommentarperspektiven zu jedem der Videos. Ethnographie intermedial anzugehen, indem die Arbeit an Blicken und Bildern mit der Suche nach Worten und Formulierungen verknüpft wird, ist eine Herausforderung, der wir uns stellen wollen. Die Nutzerinnen und Nutzer dieser DVD können wählen, welche Texte sie lesen, welchen Blicken sie folgen oder welche weiteren Perspektiven der Betrachtung der Videos sie einnehmen mögen. Wir bieten an:

- Kommentare aus der ethnographischen Lernforschung (Jutta Wiesemann)
- Kommentare aus der Unterrichtspraxis in der untersuchten Klasse (Heike Schreyer)
- und ausführlich, im separaten Text "Hände, Handeln, Händel", eine mikroanalytische Betrachtung von Interaktion (Jürgen Streeck)

Die Vorstellung, es gäbe das eine passende Wort zum Bild, kann getrost zu den Akten gelegt werden. Wie jede Kamera-Einstellung beim Drehen, ist später auch im Umgang mit dem Videomaterial das Reden und Schreiben eine Angelegenheit mit Perspektive: Von wo aus blicke ich wohin? Dieser unentrinnbare Aspekt jeder Thematisierung macht die Versuche, Videomaterial durch Transkription in einem kompletten Sinne zu erfassen, zu einem aussichtslosen Unterfangen, denn transkribiert werden können immer nur ausgewählte Aspekte. Audio-visuelles Forschen eröffnet daher ein schier unendliches Versuchsfeld der Entwicklung, Erprobung und Reflexion relevanter Perspektiven.

Im Kontext der Kamera-Ethnographie wird die zwangsläufige Selektivität von Blick und Wort zu einer Chance des Wahrnehmens und Zeigens. Jede einzelne Unterrichtsstunde bietet Selektionschancen, die mit einer ethnographisch beobachtenden Kameraführung genutzt werden können. Da soziale Situationen höchst komplex sind, können weder Menschen noch Kameras sie jemals total überblicken oder vollständig erfassen. Sie sind unübersichtlich. Mit einer Kamera lassen sich Blickschneisen durch das „Dickicht“ der Situation schlagen – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Die Situation wird erkundet, abbilden lässt sie sich nicht.

Die Kunst des Sehens und Zeigens ist immer auch eine Kunst des Weglassens und nicht Zeigens.

Ethnographisches Forschen ist als ein Prozess angelegt, der sich zwischen noch nicht Gewusstem und neuen Wissensaspekten aufspannt (siehe Amann und Hirschauer 1997 und Griesecke 2001). Es geht um Bewegung im Kopf. *Kamera-ethnographische Studien* haben einen hybriden Charakter: Sie stellen etwas fest und lösen doch etwas aus. Es lohnt sich, den Gebrauch einer Kamera einmal nicht vorrangig vom Festhalten sondern von Suchbewegungen aus zu denken: Es geht um Blickentwürfe. Aufgrund der intensiven Arbeit am Blick taugt *Kamera-Ethnographie* dazu, das Sehen selbst voranzutreiben und dabei ein dichtes Zeigen überhaupt erst zu ermöglichen (siehe Mohn 2002 und 2007).

Wie beim Drehen sind es auch beim Sichten und Schneiden des Materials selektive Strategien, die einen forschenden Blick ausmachen. Welche Antworten auf welche Fragen sind an diesen Bildern möglich? Das Material wird zerlegt, befragt, Videosequenzen zugeschnitten und versuchsweise arrangiert, beobachtet, verworfen. Interpretative Rahmen und Theorien werden erprobt.

Die beobachtenden Videosequenzen erweisen sich als ideale Ausgangspunkte für daran anknüpfendes Reden, Schreiben und Denken. Gerade weil sich Worte von Bildern unterscheiden liefert der Versuch, vor dem Videomonitor Texte zu schreiben ein Evokationspotential: Die Suche nach Worten schärft das Erblicken der Bilder, die ihrerseits Wortfindungen hervorlocken. Die Worte der Forschenden vor dem Videomonitor bewegen sich mal an Bildoberflächen, mal durchs Bild hindurch in abwesende Situationen und mal entfernen sie sich auch von den Bildern, umkreisen sie aus großem Abstand oder fliegen schlichtweg davon. Selbst die Kamerablicke auf einzelne Hände lassen noch Raum für die verschiedensten Erkundungen, dies legen auch die Texte und Kommentare dieser DVD nahe. Bildfolgen setzen und Sätze bilden – zwei mediale Praktiken, deren Differenz und intermediales Potential verspielt würde, wenn man sie in eindimensionale Abbildungsbeziehungen zueinander zwingt oder versucht, die Dinge ein für allemal fest zu stellen. Der Entwurf interessanter Blicke und die Entdeckung spannender Aspekte des Feldes reifen stets aneinander (siehe auch Mohn und Amann 2006, DVD „Lernkörper“).

Dabei erhöht sich die Chance, etwas sehen und verstehen zu lernen, was zuvor noch nicht im Blick war und folglich auch in keinerlei Drehbuch oder Forschungsleitfaden hätte stehen können.

Da es sich um Blickentwürfe handelt, nicht um ‚Mitschnitte‘, haben es kamera-ethnographische Video-Sequenzen niemals in einem ‚reinen‘ Sinne mit Daten zu tun, die weitere Arbeit am Material nicht in einem objektiven Sinn mit Auswertung. Anstelle eines Zweiphasenmodells der klaren Trennung in Daten hier und Analysen dort tritt die kontinuierliche Arbeit an materialisierten Blickspuren und den daraus erwachsenden Sichtweisen. Das Sehen und Forschen entwickelt sich dabei zirkulär über 5-Phasen hinweg (ausführlich in Mohn 2002):

1. Entwurf von Blickspuren mit der Kamera
2. Erprobung von Fokussierungen beim experimentellen Arrangement der Bilder
3. Dichtes Zeigen erarbeiteter Sichtweisen in Form audiovisueller Produkte
4. Rezeption des Gezeigten
5. Reflektion von Medialität, Methodologie, Gezeigtem und nicht Gezeigtem

Nun landet diese DVD bei Ihnen, in Phase 4. Der Prozess, Blicke zu entwerfen und sich darüber auszutauschen setzt sich fort.

Literatur

- Amann, Klaus und Stefan Hirschauer (Hg.) 1997:
Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berg, Eberhard und Martin Fuchs 1993:
Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation, in: Eberhard Berg/ Martin Fuchs (Hg.), Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 11-108.
- Geertz, Clifford 1983/1987:
Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ders. 1988:
Works and Lives. The Anthropologist as Author. Stanford: Polity Press. Übersetzt 1990: Die Künstlichen Wilden. Anthropologen als Schriftsteller. München, Wien: Hanser.
- Griesecke, Birgit 2001:
Japan dicht beschreiben. Produktive Fiktionalität in der ethnographischen Forschung. München: Fink
- Dies. 2005a:
Essayismus als versuchendes Schreiben. Musil, Emerson und Wittgenstein, in: Wolfgang Braungart/ Kai Kauffmann(Hg.), Essayismus um 1900, Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 157-175.
- Dies. 2005b:
Am Beispiel ›Versuch‹. Warum Wittgensteins Philosophie die Kulturgeschichte der Wissenschaften herausfordern kann, in: Sigrid Weigel/ Karlheinz Barck (Hg.), „fülle der combination“, Literaturforschung und Wissenschaftsgeschichte, Reihe Trajekte, München: Wilhelm Fink Verlag, 267-291.
- Hirschauer, Stefan 2001:
Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. Zeitschrift für Soziologie, 30, 6, 429-451.
- Mohn, Bina Elisabeth und Klaus Amann 1998:
Forschung mit der Kamera. In: Anthropolitan: Visuelle Anthropologie. Mitteilungsblatt der GeFKA 6, 4-20
- Dies. 2006:
Lernkörper. Kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob (Video-DVD), Göttingen: IWF Wissen und Medien gGmbH.
- Mohn, Bina Elisabeth 2002:
Filming Culture. Spielarten des Dokumentierens nach der Repräsentationskrise. Stuttgart: Lucius& Lucius.
- Dies. 2006:
Permanent Work on Gazes. Video Ethnography as an Alternative Methodology, in: H. Knoblauch, J. Raab, H.-G. Soeffner & B. Schnettler (Hg.): Video-Analysis. Methodology and Methods. Peter Lang, 173-181.
- Dies. 2007:
Kamera-Ethnografie: Vom Blickentwurf zur Denkbewegung, in: Gabriele Brandstetter und Gabriele Klein (Hg.): Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs „Sacre du Printemps“. Tanz Scripte, Band 4, Bielefeld: transcript-Verlag, 171-192.
- Mohn, Bina Elisabeth und Jutta Wiesemann 2007:
Handwerk des Lernens. Kamera-ethnographische Studien zur verborgenen Kreativität im Klassenzimmer (Video-DVD), Göttingen: IWF Wissen und Medien gGmbH.
- Weitere Informationen und aktuelle Hinweise unter:
www.kamera-ethnographie.de

Die Videos der DVD

Die Klasse	6 Min.		
Auf's Handwerk gucken	5 Min.	<i>Lernszenen mit Papier</i>	
<i>Interaktionsspiele mit Dingen</i>		Lehrerin-Schülerin spielen	3 Min.
Pferdchen im Morgenkreis	5 Min.	Lehrer-Schüler werden	4 Min.
Fotos. Gegenverkehr im Kreis	3 Min.	Hand in Hand. Verkehrsquiz im Trio	2 Min.
Klangschale im szenischen Kontext	6 Min.	„Soll ich gucken?“	3 Min.
Trennwände	3 Min.	„Ich bin Müll“	3 Min.

Die Kommentare im Überblick

Die Klasse

Die Klasse

Dieser „Vorfilm“ stellt die Klasse vor. Wir befinden uns in der Rudolf Wissell Schule in Berlin Wedding und hier in einer so genannten „JÜL-Gruppe“ (jahrgangsübergreifende Lerngruppe), die in Berlin als Modell von der GEW gefördert wurde. In dieser Klasse sind die Kinder von der vierten bis zur sechsten Klasse gemischt. Wir sehen 20 jeweils sehr unterschiedliche Kinder als Individuen, die gemeinsam mit der Lehrerin eine Klasse geworden sind.

Aufs Handwerk gucken

Aufs Handwerk gucken

Das Video „Aufs Handwerk gucken“ ermöglicht wie in einer Blickschule, eigene Erfahrungen mit dem Beobachten der Hände zu machen. Was sehen wir, wenn wir auf die Hände der Kinder blicken, die ihren alltäglichen Beschäftigungen als Schülerinnen und Schüler nachgehen?

„Ein Paar Hände schrauben einen Patronenfüller auf. Eine verlässliche Sequenz rascher, vertrauter, sicherer Bewegungen. Und doch fällt sie anders aus als zu erwarten war: anstatt dass eine Hand die obere Hälfte, die andere die untere Hälfte im Griff hätte und gegeneinander drehte, sehen wir Fingerspitzen, die das Oberteil fast wie Klaviertasten spielen und dabei in Drehung versetzen. Dann erst kommt das Unterteil dran, zwischen Daumen und Zeigefinger der linken Hand angefasst. Eine Handlungssignatur: eine einfache Alltagshandlung wird personalisiert und als Gelegenheit für die Entfaltung überschüssiger Sinnlichkeit wahrgenommen. Hände sind die wichtigsten Lernkörper Teile und in diesen können wir deutlich wie noch nie das selbsttätige, selbst organisierte Lernen der sich selbst überlassenen Hände beobachten.“ (aus Jürgen Streeck: „Hände, Handeln, Händel“)

⇒ Interaktionsspiele mit Dingen

Ein Stofftier kreist durch die Schülergruppe, Fotos wandern von Hand zu Hand, eine Klangschale wird angeschlagen, Jogamatten vorübergehend auf Schülertischen installiert. Eingebettet in einen durch die Lehrerin arrangierten Tagesablauf sind dies Objekte mit pädagogischer Bedeutung. Erkennen die Schülerinnen und Schüler diesen Sinn? Respektieren und nutzen sie die Dinge „bedeutungsgemäß“? Wir beobachten dazu zweierlei: Zum einen werden die Gegenstände im Geschehen zu „Spielzeug“ verschiedenster Situationsvarianten. Dabei können die Objekte sehr unterschiedliche – teils konträre – Bedeutungen annehmen.

Zum anderen kann es zu Konflikten führen, wenn nicht zumindest „im Prinzip“ für bestimmte Situationen eine Passung zwischen pädagogischer Intention und dem Gebrauch und der Deutung der Dinge durch die Kinder hergestellt werden kann. Es wird klar, dass an den Dingen des Unterrichts ihre pädagogische oder fachdidaktische Intention weder einfach ablesbar ist, noch als der einzige Sinn ihres Gebrauchs angesehen werden kann.

Die Filme zeigen Kinder, die den Sinn der Dinge erforschen und erschaffen indem sie mit ihnen ihre Lernsituationen kreativ ausgestalten.

Interaktionsspiele mit Dingen – Die Videos:

Pferdchen im Morgenkreis

Pferdchen im Morgenkreis

⇒ ETHNOGRAPHISCHE LERNFORSCHUNG

Jutta Wiesemann:

Jedes Handeln im Kreis ist mit dem Pferdchen in der Hand potentiell im Fokus aller Teilnehmer und damit öffentlich. Das Pferdchen wird zum Spielobjekt des Sprecherwechsels: Rederechte werden verweigert, aufgezwungen, gelangweilt angenommen, verzögert eingefordert und angeboten. Dies wird durch den gewählten Fokus der Kamera auf Hände und Pferdchen und durch den Gebrauch von slow motion Effekten beobachtbar.

Der Morgenkreis als öffentliche Bühne wird genutzt zur Selbstinszenierung, zur Inszenierung von Paaren, Freundschaften und Rivalitäten. Die Dominanz des Spielerischen in diesem Ritual und mit dem Ritual beeinträchtigt in keiner Weise den reibungslosen Ablauf. Zwischen der eigentlichen Aufgabe, nämlich dem Stiften einer Gemeinschaft über die Erzählungen jedes Einzelnen und dem Subtext der Verfahrenspraxis der Schüler, scheint das Gleichgewicht ins Wanken geraten zu sein. Wann haben die Teilnehmer womöglich das Ritual überlebt und zu einem Inszenierungsspiel moduliert?

⇒ ANGEWANDTE PÄDAGOGIK

Heike Schreyer (Lehrerin der Klasse):

Die Art der Übergabe des Pferdchens sagt mir bei genauem Hinsehen sehr viel über die Stimmung und über die zwischenmenschlichen Kontakte zwischen den Kindern. Leider fehlt mir im Schulalltag während des Morgenkreises die Ruhe, diese Details aufmerksam zu beobachten und daraus Schlüsse zu ziehen, weil ich das Gefühl habe die ganze Gruppe im Blick haben zu müssen und oft bei Störungen eingreifen oder Kinder ermahnen muss, die den Rednern/Rednerinnen ins Wort fallen. So kriege ich die Feinheiten oft gar nicht mit.

⇒ MIKROANALYSE DER INTERAKTION

Jürgen Streeck:

Wir können zunächst beobachten, dass der Objekttransfer – wie der Turntransfer – scheitern kann. So wie es einerseits zum *overlapping talk* kommen kann, kann andererseits das Transferobjekt fehlplatziert werden oder auf eine schon volle Hand stoßen. Die Fehlleistungen, die das System zulässt bzw. produziert, sind dabei für den Turn-Transfer und den Objekt-Transfer nicht analog: beide unterliegen unterschiedlichen strukturellen Erfordernissen. Man könnte eine Parallele darin sehen, dass es für beide Systeme Methoden gibt, Fehlleistungen zu korrigieren oder zu *reparieren*. Außerdem können wir beobachten, dass das System des Objekt-Transfers *manipuliert* werden kann, denn in diesen Manipulationen manifestiert sich die *soziale Kreativität* der Kinder.

Die Kinder zeigen in ihren Handlungen, dass ihnen die normative Ordnung geläufig ist, dass ihre eigene, autochthone Organisation aber anders beschaffen ist. Improvisierend kann neue Ordnung geschaffen werden, wenn auch nur für eine Sequenz, wenn z.B. B die Modulation übernimmt oder steigert, die A vorgegeben hat.

Gegenverkehr im Kreis

⇒ ETHNOGRAPHISCHE LERNFORSCHUNG

Jutta Wiesemann:

In diesem Kreis wird nicht das Wort weitergereicht, sondern Fotos der Klassenfahrt. Die Situation erfordert von den Kindern vor allem Koordination: nehmen und geben, zeigen und verteilen, stapeln und festhalten, blättern und weiter reichen, nach rechts und links und überkreuz. Die vielschichtige Herausforderung an ein Nacheinander im Kreis wird in dieser Szene zum Krisenexperiment, so könnte es scheinen, provoziert doch die Lehrerin durch gleichzeitiges Fotoverteilen in zwei Richtungen die

Eskalation in der Mitte. Die Kinder nehmen die Herausforderung an und zeigen mit verblüffender Kunstfertigkeit, dass zwischen einem auf die Spitze Treiben des Durcheinanders bei gleichzeitigem wieder Ordnen in ein Nacheinander der kreative Akt liegt. Die situativ herausgeforderte Kreativität der Kinder macht diese Szene zu einem Lehrstück über die Kunst der Aufrechterhaltung einer sozialen Ordnung. Theoretisch könnte das Verfahren ja nur gut gehen, wenn alle Kinder wie eine Produktionslinie ferngesteuert im gleichen Takt arbeiteten: Bild aufnehmen, anschauen, weitergeben. Doch stattdessen: auflaufen, ansammeln, Stau, noch verschärft durch die beidseitige Weitergabe. Man könnte die Situation wie eine Metapher des nicht-synchronisierten Unterrichts lesen. Wo eigenes Tempo zugelassen wird, müssen einzelne Lösungen für Koordination und Abstimmung gefunden werden. Was tritt zutage? Die Eigen-Artigkeit der Einzelnen, ihre unterschiedlichen Beziehungsmuster untereinander, individuelle Umgangsweisen, lokale Lösungen.

⇒ ANGEWANDTE PÄDAGOGIK

Heike Schreyer (Lehrerin der Klasse):

Hier habe ich ein schönes Chaos in meiner Klasse verursacht mit meiner Idee, die Fotos in zwei Richtungen herumzugeben! Erst wollte ich ordnend eingreifen, aber ich habe es dann gelassen, als ich merkte, dass die Kinder zwar mit Geschrei aber bester Stimmung mit vereinten Kräften und ohne große Streitereien die Bilderflut kreuz und quer bewältigten.

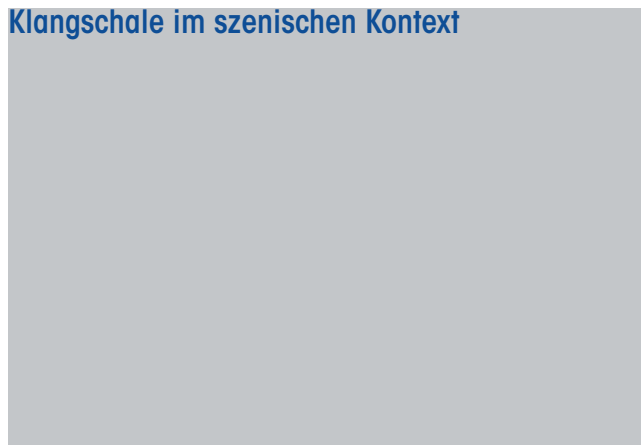
⇒ MIKROANALYSE DER INTERAKTION

Jürgen Streeck:

System overload! Die Lehrerin schickt die Ausflugsfotos nach links und rechts gleichzeitig los. Durch die Vielzahl der Fotos und ständige unvorhergesehene Kollisionen wird das System überladen: Dinge und Hände scheinen nicht mehr zueinander zu passen. Ankünfte werden zu Karambolagen, mehr Fotos landen in Händen, als gehalten werden können. Mit dem Problem des Festhaltens beschäftigt, sind die Hände fehl angepasst, das Weiterreichen und Empfangen der Fotos in kürzesten Intervallen gleichzeitig zu managen und nebenbei auch noch die Statik labiler Fotostapel auf dem Oberschenkel zu sichern. Es ist sehr laut im Klassenzimmer – Kinder schreien: *Nimm doch, nimm doch hier, beeil dich mal, na nimm mal*. Doch es gibt hilfreiche Abstützungen im Durcheinander: Kollaboration.

Klangschale im szenischen Kontext

Klangschale im szenischen Kontext



⇒ ETHNOGRAPHISCHE LERNFORSCHUNG

Jutta Wiesemann:

Im situativen Gebrauch geben die Kinder der Klangschale ihre Bedeutung. Der Ton kommt oft auch für das Kind, das ihn hervorruft überraschend oder sind es die Blicke die dann auf die Schale und den „Schläger“ gerichtet werden die verwundern? Die scheinbar unüberschaubaren Variationen des Anschlagens zeigen, was die Klangschale zusammen mit einem „Schläger“ alles kann: Ruhe, Aufmerksamkeit, Anfang und Ende signalisieren; aber auch sich selbst in Szene setzen „guckt mal alle her!“ Wir sehen hier die kreative und vielfältige Nutzung einer asiatischen Klangschale, die in einem Berliner Klassenzimmer zu einem didaktischen Medium wird, aber auch mal einfach eine Klangschale bleibt.

⇒ ANGEWANDTE PÄDAGOGIK

Heike Schreyer (Lehrerin der Klasse):

In meiner Klasse benutzen die Lehrerinnen und Lehrer, sowie die Kinder die Klangschale als Zeichen dafür, dass alle ruhig sein sollen und jemand für alle etwas sagen möchte. Mir ist wichtig, dass auch die Kinder die Erfahrung machen, selber mit Hilfe eines akustischen Zeichens Aufmerksamkeit und Ruhe für sich erlangen zu können. So erfahren sie selbst, wie störend es ist, wenn man nicht in Ruhe zu Wort kommt. Interessant für mich ist, dass die Kinder alle Verstärker (wie Schweigen und Warten, Umherblicken, Gestik, verbale Verstärker) die ich auch einsetze, ebenfalls benutzen. Ich könnte mir vorstellen, diese Techniken auch noch bewusster einzuüben, weil auch die Kinder die Ruhe und Aufmerksamkeit der Klasse bei Vorträgen, Buch- und Textvorstellungen immer wieder benötigen und es sehr vielen Kindern sehr schwer fällt, einige Minuten einfach nur zuzuhören.

Trennwände

Trennwände



⇒ ETHNOGRAPHISCHE LERNFORSCHUNG

Jutta Wiesemann:

Offene Unterrichtssituationen provozieren unterschiedliche und neue Handlungsprobleme. Wenn nicht jeder zur gleichen Zeit dasselbe macht, entsteht ein Rhythmus der Ungleichzeitigkeiten statt der Gleichzeitigkeiten: Eine Unruhe entsteht, die aus Sicht der Lehrerin und einigen Schülern und Schülerinnen dazu führen kann, sich nicht mehr auf die Schulaufgaben konzentrieren zu können.

Diese Trennwände bieten eine Lösung an: Die Lernbox! Eine Erfindung der Lehrerin, die von den Kindern dankbar genutzt wird. Wie jedoch gehen die Kinder damit um? Im Spiel mit den Trennwänden entstehen kleine und schnelle Szenen der sozialen Interaktion mit dem Nachbarn. Der Grenzmarkierer wird zur Kontaktlinie. Über die Wand hinweg oder an ihr vorbei wird der Kontakt zum Nachbarn hergestellt. Stifte, Lineal und Radiergummi werden über die Grenze gereicht und dienen so noch einmal der Kontaktaufnahme. Die Wand verbirgt nicht die Außenwelt vor dem Lerner, sondern schützt den Lerner vor der Öffentlichkeit, der sozialen Kontrolle und der Lehrerkontrolle. In aller Heimlichkeit können hier zwei Wandbesitzer ihre Spiele spielen. Die Trennwand, exemplarisch für didaktische Materialien, gewinnt erst im Gebrauch ihre Bedeutung für die Akteure, wobei sich über die Bedeutung nicht unbedingt alle einig sind: Sollen die Trennwände aus Sicht der Lehrerin Interaktionen und Blicke begrenzen, so ermöglichen sie für die Kinder Kontakte und Blicke in einer besonderen Weise.

⇒ ANGEWANDTE PÄDAGOGIK

Heike Schreyer (Lehrerin der Klasse):

Die Trennwände (Yogamatten) waren ursprünglich als so genannte ‚eigene Büros‘ von mir für besonders unruhige und abgelenkte Kinder erdacht worden. Diese hatte ich an entsprechende Kinder ausgegeben. Inzwischen ist es so, dass die Kinder sich diese Matten selber holen, und wie gesehen oft zum Ärger der Lehrerin, dahinter

gemütlich weiterquatschen. Ich glaube mein Isolations- und Beruhigungsgedanke durch die Matten trägt nicht so richtig und ich werde sie wohl eher in Zukunft wieder in normale Yogamatten umwidmen. Oder ich werde sie wieder nur selbst an Schülerinnen und Schüler ausgeben, bei denen ich meine sie könnten ihnen helfen, weniger abgelenkt zu sein.

⇒ Lernszenen am Papier

Schulisches Lernen nimmt ständig Bezug auf niedergeschriebene Texte. Im Unterricht zeigen sie sich in unterschiedlichsten *Materialisierungen*: Bücher, Arbeitsblätter, Tafelanschriften, Hefte, Karteikarten und andere Aufschriebe. Als professionell auf's Papier Gebrachtes – in Form didaktisch gestalteten Materials – oder als von Schülerhänden Gefertigtes sind sie in elementarer Weise schulische *Lern-Mittel*.

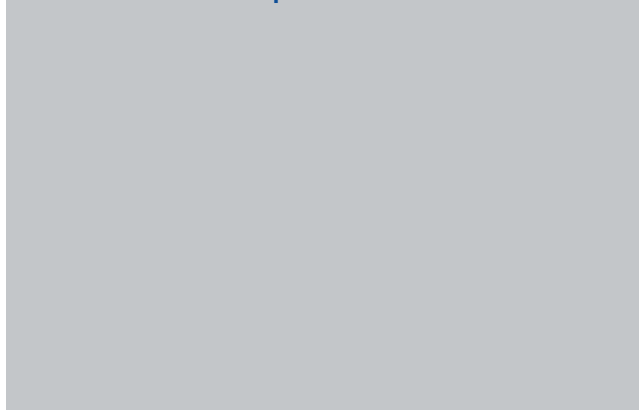
In den ‚Lernszenen mit Papier‘ steht die Handhabung dieser privilegierten Lernmittel im Vordergrund. Die alltägliche Hand-Arbeit mit und an ihnen erscheint so selbstverständlich, dass sie kaum eines pädagogischen

Blicks gewürdigt wird. Was können wir aber beobachten, wenn wir einmal genauer auf diese Handarbeit schauen? Wie wird mit den didaktischen Materialien hantiert? Wie entstehen die papierernen Produkte der Schülerinnen und Schüler? Welcher – auch kreativer – Gebrauch wird von ihnen gemacht? Wie meistern die Schülerinnen und Schüler ihren Schulalltag zwischen Büchern, Arbeitsblättern und Karteikarten? Wie werden diese Lern-Mittel als materiale Objekte in der Gestaltung des Lernprozesses genutzt? Oder auch: Wie kann man sich ihrer und den mit ihnen verbundenen Zwängen entledigen?

Lernszenen am Papier – die Videos:

Lehrerin–Schülerin spielen

Lehrerin- Schülerin spielen



die Lehrerin. Ihre Aufgabe ist es den anderen beiden zu helfen, einen Vortrag vorzubereiten. Die Hände der drei scheinen auf und um das Papier zu tanzen und zeigen dabei Macht und ein sich Fügen und eifriges Lesen Wort für Wort, Ungeduld, die Aufforderung etwas zu tun und die zögerliche Annahme der zugeteilten Aufgabe, manchmal auch leisen Protest. Die dominanten Aktivitäten dabei sind die unterschiedlichen Formen des Zeigens und Deutens auf der einen Seite und die des Drehens und Festhaltens auf der anderen Seite. Das Blatt wird entschieden auf den kleinen Tisch geklopft, Hände und Finger am Blatt werden weg gestoßen, wie nebenbei: ein Wegwischen im Vorübergehen. Die Hände werden zu Erklärungshilfen und zeigen Erklärungsgesten. Das Blatt wird in Besitz genommen, nah am Körper gehalten und wieder freigegeben und in die Mitte zurück gelegt. Der Fokus auf die Hände und das Blatt zeigt uns eine Aufführung, die routiniert vollzogen wird. Die Darstellung der Rollen in dieser Szene scheint eingeübt. Es ist die perfekte Inszenierung einer Lehrer-Schüler Interaktion.

⇒ ETHNOGRAPHISCHE LERNFORSCHUNG

Jutta Wiesemann:

Die Hände am laminierten Arbeitsblatt erzählen von einer Lerngruppe und den unterschiedlichen Akteuren in ihren unterschiedlichen Rollen. Die drei Mädchen beschäftigen sich mit einem schulischen Arbeitsauftrag. Eine hat „das Blatt in der Hand“. Sie ist die ältere und

⇒ ANGEWANDTE PÄDAGOGIK

Heike Schreyer (Lehrerin der Klasse):

Durch die Jahrgangsmischung entstehen häufig Situationen bei der Wochenplanarbeit, in denen die Sechsklässler den ‚Vierten‘ etwas beibringen wollen. Eigentlich ein gewünschtes Verhalten. Bei dieser Szene ist mir jedoch klar geworden, dass ich die ‚Großen‘ und auch die Kinder denen geholfen wird mit der Situation nicht so selbstverständlich allein lassen darf. Ich denke bei dieser Form der Arbeit – und vor allem auch in jahrgangsgemischten Klassen – muss es immer wieder Zeit für Reflexionen zum Thema ‚Helfen‘ geben. Zum Beispiel: Wie fühlst du dich, wenn du schroff angesprochen wirst von der Helferin, oder wenn diese sehr dominant vorgeht?

Lehrer–Schüler werden

Lehrer-Schüler werden

⇒ ETHNOGRAPHISCHE LERNFORSCHUNG

Jutta Wiesemann:

Zwei Jungen lassen uns teilhaben an der Entstehung und Etablierung eines Lehrer-Schüler-Paares. Die Lehrerin, ein Mitschüler, der zum Kommentator oder Hilfslehrer wird und die Kamera finden sich bei den beiden ein. Im Hin- und Her des Blattes entfaltet sich ein klassisches Lehrer-Schülerverhältnis: Der auf kleine Arbeitsschritte hin strukturierende Lehrer und der etwas verzweifelte aber dann doch in dem „Abarbeiten“ der kleinen Schritte erfolgreiche Schüler. Das Blatt wird zur Kontrolle aus der Hand genommen und mit Stift und Auftrag zurückgegeben. Es wird gewedelt: genervt und nachdenklich, manchmal etwas unglücklich. „Der Lehrer“ zeigt noch einmal die Falttechnik, faltet das Blatt vor den Augen des Schülers wieder auseinander, reicht es ihm wieder zurück voller Geduld, und ab und zu auch gelangweilt, aber beharrend auf die Erfüllung der Aufgabe bis zum Ende.

⇒ ANGEWANDTE PÄDAGOGIK

Heike Schreyer (Lehrerin der Klasse):

Auch in dieser Sequenz wird deutlich, dass das Thema ‚gegenseitiges Helfen‘ einer Art Supervision bedarf. Ich muss sozusagen den Kinder Tipps geben, wie man jemanden beim Lernen helfen kann, damit sie wirklich selbst lernen und ihnen nicht nur alles vorgesagt wird. Mich erstaunt immer wieder, wie gut einige diese Hilfen aufnehmen und auch praktisch weitergeben können, wie viel Geduld die ‚Lehrer‘ haben und wie bereitwillig auch zum Teil schwierigere Schüler die Schülerrolle bei älteren Mitschülern einnehmen und akzeptieren. Interessant wäre eine Reflexion für die Helfer: Was gefällt mir daran Lehrer zu sein? Lerne ich etwas dabei? Was ist, wenn es mir zuviel wird mit dem Helfen?

Hand in Hand

Hand in Hand

⇒ ETHNOGRAPHISCHE LERNFORSCHUNG

Jutta Wiesemann:

Die drei scheinen sich einig: im Wechsel und Drehen der Karten, im Weiterreichen und Stapeln. Die Hände sind in fließender Bewegung. Das Lernspiel wird mit Leichtigkeit vollzogen. Der Rhythmus vom Wechsel der Rollen der Spielerinnen ist im Takt.

⇒ ANGEWANDTE PÄDAGOGIK

Heike Schreyer (Lehrerin der Klasse):

Hier spielen Kinder einer Klassenstufe ein Quiz (4. Klasse) als Vorbereitung für die theoretische Radfahrprüfung. Gut ist, wenn das Übungsmaterial viele Einsatzmöglichkeiten bietet. Hier hat die Gruppe sich selbst ausgedacht, wie sie damit üben können. Ich hatte es ursprünglich als Einzelarbeitskartei hergestellt. Die Kinder hatten eine bessere Idee und lernen neben dem ‚Stoff‘ noch eine Menge darüber, wie man sich beim Spielen einigen kann.

„Soll ich gucken“

„Soll ich gucken“

⇒ ETHNOGRAPHISCHE LERNFORSCHUNG

Jutta Wiesemann:

Ein Mädchen führt vor, wie sie schnell und ohne Komplikationen, ohne sich weiter aufzuhalten, zusammen mit einer Mitschülerin eine Schulaufgabe bis zum „Abkreuzen“ erledigt. Spannend dabei ist die Rolle des Wörterbuches: Während ein Mädchen das Buch blättern in den Händen hält, wird es ihr von der Hauptdarstellerin wie selbstverständlich aus der Hand genommen. Zunächst wird es dann von ihr beinahe unter dem Tisch versteckt, so dass die Mitschülerin eigentlich keine Chance mehr hat noch einmal hinein zu gucken. Verschiedene kleine Gesten, wie etwa das Buch schnell und wie zufällig zu schlagen, erschweren weiterhin den Blick. Dann scheinen Aufgabenverteilung und Besitzverhältnisse geklärt: Das Buch liegt „entspannt“ in der Mitte zwischen den beiden.

⇒ ANGEWANDTE PÄDAGOGIK

Heike Schreyer (Lehrerin der Klasse):

Das Mädchen, das nicht in das Buch gucken darf, ist ein lernbehindertes Integrationskind. Sicherlich ist sie mit der Aufgabe überfordert. Sie will aber meistens die Aufgaben ihrer Klassenstufe mitmachen und lehnt einfachere Aufgaben ab, die sie alleine bewältigen könnte. Lieber arbeitet sie zusammen mit den Gleichaltrigen. Ihre Mitschülerin traut ihr in dieser Szene nichts zu und schließt sie vollkommen aus. Hier entstehen für mich die Fragen, wie können Mitschülerinnen und Mitschüler lernbehinderten Kinder helfen? Welche Grenzen gibt es? Wie kann ich das zum Thema in einer Klasse machen, ohne zu verletzen und zu diskriminieren?

Zum Ende der Szene zeigt sich so etwas wie Entspannung nach der Arbeit. Beim Spielen mit den Linealen stehen wieder alle auf einer Stufe (auch das lernbehinderte Mädchen)!

Gut für mich als Lehrerin so etwas im Film zu sehen! Im Unterricht rege ich mich über solche Spielereien immer auf, wieso eigentlich, frage ich mich?

„Ich bin Müll“

„Ich bin Müll“

⇒ ETHNOGRAPHISCHE LERNFORSCHUNG

Jutta Wiesemann:

Ein Schülerpaar hat von der Lehrerin die Aufgabe bekommen, gemeinsam den Rucksack einer der beiden aufzuräumen. Ein ungleiches Paar: einer der als Zeremonienmeister die Sache geduldig in die Hand nimmt – einer der es über sich ergehen lässt. In diesem Hin- und Herreichen von Arbeitsblättern und Zetteln sehen wir die Transformation der schriftlichen Dokumente eines Schülers in eine Papierkugel. Diese Transformation erfolgt in einem Prozess des Aussortierens von brauchbaren und nichtbrauchbaren Akten und endet in einer Wegwerforgie. Werden die Blätter zunächst noch in die Hand genommen, dem Besitzer weitergereicht und von ihm mit einem prüfendem Blick bedacht, werden sie am Ende aus dem Block gerissen und Richtung Altpapierkiste befördert. Vielleicht ist diese Inszenierung sogar eine Demonstration der Halbwertzeit schulischen Wissens. Vor Publikum, das sich nach und nach einfindet, wird das Entsorgen des Inhaltes eines Schulranzens zu einem Happening an dessen Ende der Schüler selbst zu „Müll“ wird.

⇒ ANGEWANDTE PÄDAGOGIK

Heike Schreyer (Lehrerin der Klasse):

Eigentlich habe ich als Lehrerin Fabians Taschenchaos nicht mehr ausgehalten und deshalb Ahmed mit Fabian rausgeschickt. Fazit nach der Szene: Mir ist klar geworden, dass Ahmed die ganze Arbeit gemacht hat und Fabian sich genauso verhalten hat, wie er es auch von zu Hause kennt. Jemand übernimmt das Aufräumen seines Chaos' und er selber schafft es überhaupt nicht, den Papierberg zu bewältigen! Ahmed war überfordert mit der Aufgabe und Fabian hat keine Hilfen bekommen, wie er seine Sachen selbständig ordnen kann.

Hier hätte ich nichts lieber als eine ‚Doppelsteckung‘ in der Klasse. Eine zweite Lehrerin, die in dieser Situation wirklich helfen könnte und eine Art Training machen könnte zum Thema: Umgang mit schulischen Papierbergen.

⇒ **MIKROANALYSE DER INTERAKTION**

Jürgen Streeck:

Erfassen bedeutet, einem Ding eine Eigenschaft abzugewinnen. Dies geschieht zum Beispiel dadurch, dass die Hand zudrückt, bis sie auf Widerstand stößt. Sie

passt sich dem Ding an, erfühlt es. Ein Paar Hände knüllt ein paar Blätter Papier zusammen, solange bis der Widerstand des Knäuels zu groß wird. Dann haben die Hände eine für diesen Kontext perfekte Form geschaffen, die sich nur noch schwer verändern ließe. Sie verabschieden sich von der Kugel und geben sie her. Mohn's Videos zeigen die Gestalt dieser Ereignisse und wie sie sich aus Quellen beider Art, denen der Hand und denen des Gegenstandes, zusammensetzt. Darin erwächst Interaktion.