

Editorial

Matthias Proske und Anne Niessen

Medialität und Performativität im Unterricht: Zwischen Hervorbringen und Übertragen, Inszenieren und Wahrnehmbarmachen schulischen Wissens, Könnens und Sollens

Eine Einführung

Eine Herausforderung für schulische Vermittlungsprozesse besteht darin, dass das, was Schülerinnen und Schüler sich aneignen sollen, im Unterricht zunächst erst einmal sichtbar, hörbar und fassbar (gemacht) werden muss. Die Wahrnehmung des zu Vermittelnden im Modus sinnbasierter Erlebnisse und Erfahrungen ist in unterschiedlicher Weise die Voraussetzung dafür, dass Kenntnisse erworben, Fertigkeiten habitualisiert und Haltungen ausgebildet werden können, kurzum dass Lernen oder Bildung überhaupt stattfinden kann.

1. Schulische Vermittlung und die Frage nach den sozio-materiellen Bedingungen von Unterricht

Auf die Herausforderung, dass die zu behandelnden ‚Sachen‘ des Unterrichts nicht einfach ‚da sind‘ bzw. vorliegen, hat die didaktische Tradition mit dem Begriff der „Artikulation“ reagiert (vgl. Prange 2005) und damit die soziale, sachliche und zeitliche Gliederung des Unterrichtsganges zum Zwecke der Synchronisation von Unterrichten und Lernen gemeint. Unüberschbar ist jedoch, dass im didaktischen Diskurs die medialen und körperlich-inszenatorischen Implikationen des schulischen Vermittlungsgeschehens in systematischer Hinsicht entweder keine oder nur eine äußerst nachgeordnete Rolle spielen.

Dies trifft auch auf Pranges Konzeptualisierung einer auf der Zeigegebärde aufruhenden operativen Pädagogik zu. Zwar liefern sowohl der Rückgriff auf die körperliche Fundierung und den performativen Vollzug des Zeigens (Prange 2005: 67ff.) als auch dessen Zweckbestimmung, „Mensch und Welt für die Lernenden zur Erscheinung zu bringen“ (Prange/Strobel-Eisele 2006: 47), Anschlussstellen für eine systematische Klärung der Bedeutung von körperlichen Vollzügen einerseits und von medialen Repräsentationen der thematischen Bezugspunkte pädagogischer Vermittlung andererseits. Diese werden in (fach-)didaktischen Diskursen jedoch nur selten aufgegriffen. Es dominiert eine Sichtweise, in der die Darstellungsproblematik meist an die Mediendidaktik delegiert und auf die Frage reduziert wird, welche mediale Repräsentation als didaktisch angemessen im Hinblick auf Situation, Ziele, Lernvoraussetzungen, Inhalte und organisatorische Bedingungen des jeweiligen Unterrichtsarrangements gelten kann (vgl. Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2017: 187f.).¹ Auch für die Körperlichkeit des Vollzugs

¹ Diese Beschränkung verwundert umso mehr, als bereits im pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Diskurs, etwa mit dem Erfahrungsbegriff (vgl. dazu Bollnow 1968; Prange

von Unterricht und der Hervorbringung von Wissen, Können und Sollen hat der (fach-)didaktische Diskurs so gut wie keine Begrifflichkeit entwickelt.²

In der qualitativen Unterrichtsforschung ist dagegen in den letzten Jahren ein deutlich erkennbares Interesse an den sozio-materiellen Voraussetzungen und Bedingungen der Hervorbringung von Wissen, Können und Sollen zu beobachten (vgl. als Überblick: Rabenstein 2017 sowie Hackl/Stifter 2017). In den Forschungsfokus gerückt ist dabei neben der Räumlichkeit unterrichtlicher Arrangements (z. B. Breidenstein 2004; Putzier 2012; Hackl 2015; Rißler 2015) und der Materialität schulischer Wissensobjekte (z. B. Fetzer 2012, 2015; Rabenstein/Wienike 2012; Röhl 2013; Martens/Asbrand/Spieß 2015) insbesondere die körper- und kommunikationsgebundene Hervorbringung und die mediale Repräsentation schulischen Wissens und Könnens (z. B. Alkemeyer/Pille 2016; Greiffenhagen 2015; Macgilchrist 2017; Putzier 2011). *Körper- und kommunikationsgebundene Hervorbringung* und *Medialisierung* sind die beiden Aspekte einer sozio-materiellen Perspektive auf Unterricht, an die wir mit dem vorliegenden Schwerpunktthema der ZISU anschließen. Dabei soll es in grundlegender Weise um die Frage der pädagogischen Inszenierung dessen gehen, was in Schule vermittelt und gelernt wird.

2. Hervorbringen und Übertragen, Inszenieren und Wahrnehmbarmachen: Der Beitrag der Theorieangebote Performativität und Medialität

Um die sozialen und kulturellen Praxen der pädagogischen Inszenierung von Wissen, Können und Sollen sowie deren Voraussetzungen beschreib- und analysierbar zu machen, bieten sich die Theorieangebote der *Performativität* und *Medialität* an, insofern ihr gemeinsamer Fluchtpunkt darin besteht, zunächst das *Konstitutions- und Hervorbringungsvermögen* von Körpern, Dingen und symbolischen Zeichen in solchen Praxen zu betonen (Krämer 2004: 19). Diese Betonung zeige sich – zumindest dann, wenn man in medientheoretischer Hinsicht einer generativistischen Position folgt, die die Prägenkraft des Mediums gegenüber ihren Botschaften hervorhebt –, „in der Privilegierung des *Machens* im Darstellen, des *Erzeugens* im Widerfahren“ (ebd.: 23, Herv. d. Hrsg.). Die generativistische Prämisse im Konzept der Medialität, dass Repräsentationen immer strukturiert werden durch die genutzten Medien, ist nicht nur im Zentrum der meisten gegenwärtigen medientheoretischen Ansätze zu finden. Sie verweist auch auf das jedem Medium eigentümliche Set von Eigenschaften, die wiederum aus dem Zusammen-

1989; Hollstein 2011) oder dem Vermittlungsbegriff (Kade 1997; Gruschka 2002), durchaus begrifflich-systematische Arbeiten zur Repräsentationsproblematik existieren, an die angeschlossen werden könnte.

2 Als Ausnahme ließe sich auf die Überlegung Gottfried Hausmanns (1959) verweisen, der die didaktische Gestaltung des Unterrichts als dramaturgische Inszenierung in Analogie zum Theaterspiel beschreibt.

hang von technisch-materiellen Merkmalen und kulturellem Gebrauch resultieren (vgl. Hickethier 2010). Zu denken ist dabei an die Eigenschaften der grundlegenden Medialitäten der Oralität und Literalität³ sowie der Audiovisualität, wobei sich in letzterer am deutlichsten die Technisierung von Kommunikation zeigt.

Vor allem auf die Arbeiten Erika Fischer-Lichtes (1998a, 1998b, 2004a, 2004b) ist zurückzuführen, dass die mediale Trias von Oralität, Literalität und Audiovisualität inzwischen um das Konzept der Theatralität bzw. Performativität ergänzt gedacht wird (vgl. Hickethier 2010: 27f.). Das Konzept der Performativität stammt ursprünglich aus der Sprachphilosophie, wurde dann – inspiriert von der Besonderheit künstlerischer Inszenierung und Aufführung – kulturwissenschaftlich weiterentwickelt (vgl. als Überblick: Wirth 2002b) und wird inzwischen auch in den Fachwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Kontext als sensibilisierendes Konzept breiter rezipiert (vgl. z. B. Wulf/Zirfas 2007). Während Wulf und Zirfas einen „*performative turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften“ ausmachen und dessen Auswirkungen auf die Erziehungswissenschaft zu erschließen versuchen (Wulf/Zirfas 2007: 7), ordnet Werner Helsper erziehungswissenschaftliche „Studien zu ‚Kulturen des Performativen‘“ in den Kontext des *cultural turn* in der Schultheorie ein: „Die Besonderheit dieses Ansatzes beruht darauf, dass die performative alltägliche Gestaltung der Schule als Inszenierung und Darstellung in schulischen Ritualen und körperlichen Praktiken im Zentrum steht.“ (Helsper 2008: 65) Auch wenn das Konzept der Performativität in der Unterrichtsforschung über keine lange Tradition verfügt, lassen sich doch in Bezug auf seine Verwendung (mindestens) zwei Ebenen unterscheiden: a) Performativität als Merkmal einzelner Unterrichtssituationen, also beispielsweise eines Rollenspiels oder eines – auch musikalischen – Vortrags, und b) Performativität als übergeordnete Perspektive auf den Inszenierungszusammenhang Unterricht.

Performativität ist stark durch Referentialität geprägt, weil sie Bezug nimmt auf die vorhandene „praktische, soziale und kulturelle Ordnung von Phänomenen“, „ihre Prozesse, Modalitäten, Logiken und Funktionen“ (Wulf/Zirfas 2007: 16). Vier Aspekte lassen sich an dem Konzept unterscheiden: Erstens bezieht sich Performativität auf *performance* als „Vorgang einer Darstellung durch Körper und Stimme vor körperlich anwesenden Zuschauern“, zweitens auf *Inszenierung* als „spezifische[m] Modus der Zeichenverwendung in der Produktion“, drittens auf *Körperlichkeit* als Resultat der „Darstellung bzw. des Materials“ und viertens auf *Wahrnehmung* im Hinblick „auf den Zuschauer, seine Beobachtungsfunktion und -perspektive“ (Wirth 2002a: 38f. mit Bezug auf Fischer-Lichte). Mit diesen Unterscheidungen wird deutlich, dass Fischer-Lichte Performativität sowohl semiotisch im Sinne symbolischer Zeichennutzungen versteht, gleichzeitig den Begriff aber auch nutzt, um über die Aspekte der Inszenierung, der Körperlichkeit und der Wahrnehmung die kulturerzeugende Funktion von Praxen und Ereignissen zu unterstreichen (vgl. Fischer-Lichte 1998a: 86f.; Wirth 2002a: 38f.). Jeder medialen Darstellung und Hervorbringung von Phänomenen des Wissens, Könnens und Sollens sind in diesem Sinne performative Effekte inhärent.

3 Dabei ist unstrittig, dass auch mündliche Praktiken wie etwa der Vortrag oder die Präsentation konzeptuell durch schriftliche strukturiert sein können. Und umgekehrt zeigt der Gebrauch einer Reihe neuer Kommunikationsmedien, dass schriftliche Praktiken beeinflusst werden durch solche alltäglichen Sprechens.

Als ein Schlüssel zur Verknüpfung der beiden Konzepte Medialität und Performativität wird der Begriff der „Asthetisierung“ angesehen, der sowohl den *Vollzug* von Praktiken und Ereignissen als auch deren *Wahrnehmung* bezeichnen soll (Krämer 2004: 21). Ereignisse sind in dieser Perspektive „in Szene gesetztes Geschehen“ (ebd.: 14), die nicht nur in bestimmter medial verkörperter Weise etwas zeigen, sondern deren Bedeutung durch die eigensinnigen Wahrnehmungen der unterschiedlichen Beteiligten strukturiert wird.

Versucht man die Einsätze der jüngeren kultur- und medientheoretischen Diskussion über Medialität und Performativität zuzuspitzen, dann scheint in unseren Augen das wesentliche Merkmal der Verknüpfung beider Konzepte darin zu bestehen, das ihnen inhärente generativistische Theorem, Wirklichkeit immer als im operativen Vollzug *hervorgebrachte* zu verstehen, nicht einseitig gegen die „Mittlerfunktion“ von Medien auszuspielen. Diese besteht vor allem darin, „das ‚Sozialpotenzial des Mediums‘ gegenüber seinem ‚Technikpotenzial‘ in den Vordergrund“ zu rücken, d. h. das Vermögen, als Medium soziale Relationen über Differenzen hinweg zu stiften (Krämer 2008: 115). Mit dem Gebrauch des Mittlerbegriffes werden dann Übertragung und Dissemination, Wahrnehmbarmachen und Erscheinenlassen als wesentliche Leistungen von Medien mitdenkbar (vgl. ebd., insb.: 32-36). Diese anti-demiurgische Rehabilitierung des „postalischen Prinzips der Kommunikation“ (ebd.: 12ff.) will nicht unterkomplexen Formen der Widerspiegelung oder Abbildung von Wirklichkeit durch Medien das Wort reden⁴, sondern darauf aufmerksam machen, dass es in sozial eingebetteten Übertragungsprozessen angesichts von Kontingenz und Unzugänglichkeit immer um das Offenbarmachen und die Artikulation von Differenzen geht (ebd.: 264ff).

3. Das Potential der Konzepte Performativität und Medialität für die qualitative Unterrichtsforschung

Was lässt sich für Unterrichtsforschung gewinnen, wenn man die hier skizzierten theoretischen Gehalte der Konstrukte Medialität und Performativität nutzt? Insbesondere die differenztheoretische Wendung im Verständnis von Übertragung und Repräsentation bzw. Hervorbringung und Inszenierung macht den neueren Diskurs zu Medialität und Performativität unseres Erachtens zu einer interessanten Referenz für die erziehungswissenschaftliche wie fachdidaktische Unterrichtsforschung.

Diese Fokussierung erlaubt es, Unterrichtsmedien und deren Medialitäten auf ihre wechselseitigen, aber kontingenten Referenzen zu beobachten, z. B. im Verhältnis von Demonstrationsexperiment, darüber geführtem Unterrichtsgespräch sowie darauf bezogenen Tafelanschrieben und Hefteinträgen. Untersuchbar wird damit die Frage, welches Wissen entlang der Differenzlinien von disziplinär-fachlicher, unterrichtlicher und alltäglicher epistemischer Ordnung im Unterricht in welcher Weise wahrnehmbar gemacht wird, etwa wenn über die Wandtafel das Unterrichtsgespräch oder ein Demonstrations-

4 Vgl. für die Diskussion um den Begriff der Repräsentation aus der Perspektive einer historischen Epistemologie z. B. Rheinberger et al. (1997), aus philosophischer Perspektive z. B. Mormann (1997).

experiment in bestimmter Weise kommentiert und vereindeutigt wird, dabei aber die Medien dieser Kommentierung und Vereindeutigung als Medien selbst hinter ihren Effekten verschwinden.

Der differenztheoretische Blick auf Hervorbringungen lenkt zudem die Aufmerksamkeit auf die Frage, wie unterrichtliche Ereignisse in Szene gesetzt werden bzw. sich in Szene setzen, damit Abwesendes und Unzugängliches sich dennoch zeigen kann und vergegenwärtigt wird. Betrachtet man Unterricht unter dem Vorzeichen der „wirklichkeitskonstituierenden Kräfte“ medial-performativen Handelns (Forster 2007: 225) relativiert dies die didaktische Intentionalität der Repräsentation, mit der das als ‚eigentlich wichtig‘ markiert, was durch die unterrichtliche Inszenierung vermittelt werden soll. In den Vordergrund rückt stärker der jeweilige operative Vollzug des Unterrichts, in dem die Gegenwärtigkeit und Präsenz des ‚Aufführens‘ von Wissen, Können und Sollen ihre eigenen Wirkungen entfaltet.

Versteht man Unterricht als kommunikativ-materielle Ordnung des Pädagogischen, dann scheint den Konzepten der Performativität und Medialität eine hohe theoretische Produktivität zuzukommen. Sie ermöglichen es der Unterrichtsforschung, Praxen des Unterrichtens zwischen der Hervorbringung und der Übertragung, der Inszenierung und der Wahrnehmbarmachung schulischen Wissens, Könnens und Sollens zu untersuchen.

4. Beiträge zum Heftthema

Johanna Ahlrichs und Felicitas Macgilchrist zeigen in ihrem ethnographisch angelegten Beitrag *Medialität im Geschichtsunterricht: Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von ‚Geschichte‘*, wie die medialen Eigenschaften des gedruckten Schulbuchs (als Leseobjekt mit bestimmten graphischen Strukturmerkmalen) eher beiläufig – die Autorinnen sprechen hier von den „kleinen Praktiken“ im alltäglichen Unterricht – spezifische Verhaltensweisen des Umgangs mit ihm konstituieren. Mit dieser Fokussierung auf das Zusammenspiel von Medialität und Performativität, von technisch-materiellen Merkmalen und sozio-kulturellem Gebrauch wird das, so die zentrale These des Beitrages, was in der Schule unter ‚Geschichte‘ verstanden wird, wahrnehmbar gemacht und in diesem Sinne hervorgebracht. Die ethnographische Rekonstruktion zeigt, dass für dieses schulische Wahrnehmbarmachen von Geschichte das wahrheitserzeugende „Vergegenständlichen“ und das dekontextualisierende „Segmentieren“ eine zentrale Rolle spielen. Gegen eine rein formale Deutung dieser Befunde insistieren die Autorinnen zudem darauf, dass solche Medienpraktiken eine inhaltliche und insofern auch politische Wirkkraft haben: Zum einen in Bezug auf die Relevanzsetzung bestimmter Geschichten mit dabei vollzogenen In- und Exklusionen, zum anderen breiter in Bezug auf die Modalitäten des Denkbaren sowie Sicht- und Sagbaren über historisch grundlegende Phänomene von Autorität und sozialer Ordnung.

In ihrem Beitrag *„Das Märchen von dem Machandelbaum“ oder wie Unterrichtsstoff durch Medien inszeniert wird* schließen Maria Hallitzky, Beate Beyer, Christopher Hempel, Johanna Leicht und Ellen Schroeter unmittelbar an die oben skizzierte Doppelperspektive der Konzepte Medialität und Performativität an, wenn sie in ihrer vi-

deobasierten und sequenzanalytisch vorgehenden Rekonstruktion des Mediengebrauchs im Literaturunterricht zu Goethes *Faust* sowohl auf die repräsentative als auch auf die wirklichkeitskonstituierende Bedeutung der eingesetzten Unterrichtsmedien fokussieren. Ihre Analyse zeigt, dass das Verstehensproblem der Schülerinnen im Umgang mit der Komplexität und Mehrdeutigkeit des unterrichtlichen Gegenstandes in der Unterrichtssituation dadurch ‚gelöst‘ wird, dass die Lehrerin die inhaltliche Bearbeitung an ein den Schülerinnen zur Verfügung gestelltes *Tablet* delegiert. Ähnlich wie Ahlrichs/Macgilchrist in ihrer Analyse der Bedeutung des Schulbuches im Fach Geschichte interpretieren Hallitzky/Beyer/Hempel/Leicht/Schroeter dieses auf das *Tablet* bezogene Medienhandeln als Inszenierung einer Autorität des Wissens, von der eine vereindeutigende ‚Lösung‘ des Verstehensproblems erwartet wird. Die Leipziger Forschungsgruppe deutet das Misslingen dieser Delegation als Hinweis auf das „grundlegende Handlungsproblem von Lehrkräften, die eigene Vermittlungsarbeit zu der in Medien realisierten Vermittlungsarbeit in Beziehung zu setzen“. Es zeige, so die Autorinnen und der Autor weiter, „dass das Zusammenspiel zwischen personal-medialer und im weitesten Sinn technisch-medialer Vermittlungsarbeit nicht selbstverständlich ist“ (Hallitzky et al. i.d.B.).

Sich in einer sozio-materiellen Perspektive verortend untersuchen Ute Bender und Edina Krompak in ihrem Beitrag *Essbare Dinge in Lehr- und Lernprozessen – Sprachförderung mit Lebensmitteln im Kindergartenalltag*, wie Lebensmittel als „didaktische Objekte“ in Lehr-Lernprozessen verwendet werden. Basierend auf einem ethnographischen Zugang zum Untersuchungsfeld Schweizer Kindergärten werden die erzeugten Feldvignetten mit Hilfe der Grounded-Theory-Methodologie gerade deshalb einer eingehenden Re-Analyse unterzogen, weil die Bezugnahme auf Lebensmittel im Zusammenhang mit dem ursprünglichen Untersuchungsfokus auf unterrichtliche Sprachförderung bei den Beobachterinnen starke Irritationen auslöste. Diese wiederum nehmen die beiden Autorinnen zum Anlass, die „Transformationsleistungen“ durch Lehrende und Lernende bei der Nutzung von Lebensmitteln als didaktische Objekte genauer zu analysieren. Als zentraler Bezugspunkt, aber gleichzeitig auch als Auslöser von Widerständigkeit und Sperrigkeit, – mit Sybille Krämer (s. o.) ließe sich auch formulieren: als Offenbarmachen und Artikulation von Differenzen (2008, S. 264ff) – erweist sich dabei die Essbarkeit der gebrauchten Lebensmittel, die einerseits didaktische Inszenierungen und auch Instrumentalisierungen erlaubt, andererseits aber auch von den pädagogischen Akteuren so beobachtet, behandelt und kontrolliert wird, dass eigensinnige Formen der Bezugnahme (etwa im Genuss der Lebensmittel) die unterrichtliche Ordnung nicht stören (sollen). Dass dies nur zum Teil gelingt, ließe sich auch als Hinweis auf Grenzen didaktischer Objektivierung lesen.

Regula Fankhauser und Angela Kaspar beziehen sich in ihrem Beitrag *Der bewegte Körper im Unterricht* auf die Konstrukte Medialität und Performativität, indem sie Erika Fischer-Lichtes Reflexion über die Frage aufgreifen, ob der Körper eines Schauspielers auf der Bühne als Medium oder als Leib zu denken sei, nämlich letzterer als „der gefühlte, empfundene Körper, welcher in seiner Materialität eigengesetzlich auf unser Fühlen, Denken und Handeln einwirkt“ (Fankhauser/Kaspar i.d.B.). Fischer-Lichte beschreibt ein Changieren der beiden Betrachtungsweisen (Fischer-Lichte 2004b), was Fankhauser und Kaspar als fruchtbares Motiv für die Analyse der Unterrichtswahrnehmung durch

Lehrkräfte aufnehmen. Im Rahmen eines qualitativen Forschungsprojekts, in dem Lehrerinnen Videoaufnahmen des eigenen Unterrichts kommentierten, identifizierten die Verfasserinnen Situationen, in denen Lehrerinnen ihren eigenen Körper als Medium verstanden und einsetzten – wenn sich eine Kollegin beispielsweise vornahm, durch die Vermeidung unnötiger Bewegung vor der Klasse eine beruhigende Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler auszuüben. Demgegenüber deutete eine andere Lehrkraft die Anzeichen von Übermüdung der Schülerinnen und Schüler als (legitimen) Ausdruck von Leiblichkeit, was bei ihr zusätzlich die Reflexion darüber anregte, welche Zumutungen das Unterrichtsgeschehen für Schülerinnen und Schüler bedeutet und welche Widersprüche sich im alltäglichen Vollzug des Unterrichts in den Manifestationen des Leiblichen spiegeln. Obwohl Fankhauser und Kaspar darauf hinweisen, dass auch die Grundstruktur des Unterrichts immer wieder performativ erzeugt wird, beziehen sie in ihrem Beitrag das Konstrukt Performativität also weniger auf das Unterrichtsgeschehen insgesamt; vielmehr nutzen sie ein Motiv aus der Performativitätstheorie von Erika Fischer-Lichte, um mit seiner Hilfe die Akzentuierungen der Aussagen von Lehrpersonen über ihren eigenen Körper und die Körper der Schülerinnen und Schüler unterrichtstheoretisch fruchtbar zu machen.

Auch May Jehle nutzt in ihrem Beitrag *Möglichkeitsräume des Performativen. Potenziale handlungsorientierter Methoden zur Förderung von Mündigkeit im Politikunterricht* das Konstrukt Performativität: Anhand der Videoaufnahme eines Rollenspiels zeigt die Verfasserin, dass Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Simulationen leibliche Erfahrungen sammeln, die durch die in der Theaterpädagogik beschriebene Erfahrung des ‚Dazwischenstehens‘ geprägt sind. Vor allem interessiert Jehle sich für die dabei möglichen Ambiguitätserfahrungen, die sich in der Spannung zwischen der persönlichen Perspektive und der der Rolle ergeben und denen sie für politische Bildung besondere Bedeutung beimisst: In der Analyse von *stills* des unterrichtlichen Rollenspiels identifiziert sie emotional aufgeladene Situationen, die neben rationalen Argumenten auch Wertorientierungen sichtbar und damit grundsätzlich bearbeitbar machen. So helfen ihr Elemente aus der Performativitätstheorie, Besonderheiten und Bildungspotentiale simulativer Methoden im Politikunterricht zu erschließen. Dieser und der Beitrag von Fankhauser/Kaspar orientieren sich also an einem Verständnis des Performativen, das an Theorieelemente der Theaterpädagogik anknüpft. Die Autorinnen nutzen Elemente der Reflexion über Performativität, um mit ihrer Hilfe bestimmte Aspekte des Unterrichtsgeschehens (die Perspektive von Lehrenden auf Rolle und Funktion des Körpers im Unterricht und das Bildungspotential von Rollenspielen) hervortreten zu lassen und theoretisch zu erschließen. Auf diese Weise wird eine Möglichkeit der Verbindung von Unterrichtsforschung und der Theorie der Performativität realisiert.

5. Beiträge des allgemeinen Teils

Alexandra Flügel nutzt eine anerkennungstheoretische Perspektive für ihre Untersuchung der *Organisation der Arbeit am Gruppentisch* – in Bezug auf die *Subjektpositionen im Spannungsfeld zwischen Aufgabenstellung und Peers*. Sie nimmt die Tatsache, dass

Schülerinnen und Schüler auch an Gruppentischen häufig zur Einzelarbeit aufgefordert sind, zum Anlass, diese Konstellation mit Hilfe videographischer Daten zu erforschen. In der von ihr im Beitrag vorgestellten Szene an einem Vierertisch werden beispielhaft soziale Dynamiken sichtbar, in die Schüler in ihrer Tischgruppe geraten können und die sich deutlich auf die Intensität ihrer Bearbeitung einer Aufgabenstellung auswirken. In Flügels Analyse wird die Problematik deutlich, die aus der Verflechtung peerorientierter und unterrichtsorientierter Anforderungen für Schülerinnen und Schüler erwachsen kann – gerade in der Einzelarbeit am Gruppentisch.

Petra Herzmann und Thorsten Merl betrachten im Kontext einer ethnographischen Feldstudie zu Konzepten inklusiver Schulen die Frage, wie die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Lernsettings ausgehandelt wird: *Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht*. Herzmann und Merl unterscheiden dabei eine institutionell gesicherte Mitgliedschaft aller Schülerinnen und Schüler von einer tatsächlichen Teilhabe am Unterricht, die auf einer gemeinsamen Praxis beruht und die – wie sich herausstellt – durch ein zeitweises Verlassen des Klassenraums oder eine Nicht-Beteiligung am Unterrichtsgeschehen nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird. Herzmann und Merl identifizieren darüber hinaus Zuschreibungen und Begründungen von Seiten der Lehrenden, die sich auf phasenweise oder partielle Reduktionen unterrichtlicher Anforderungen für einzelne Schülerinnen und Schüler als besondere, aber legitime Form der Teilhabe beziehen. Auf diese Weise treten Aushandlungen der Lehrpersonen untereinander oder mit den Schülerinnen und Schülern sowie Artefakte in Erscheinung, die auf die Besonderheiten der Praxen in inklusiven Lerngruppen bezogen sind.

Markus Hoffmann stellt in seinem Beitrag *Deutungsmuster in der Professionsforschung. Anwendung und Ertrag dieses Analyseverfahrens am Beispiel schulischer Sexualerziehung* vor. Im Rahmen einer qualitativen Studie führte er Interviews mit Lehrkräften zur schulischen Sexualerziehung. Zum Thema Prostitution stellt er Analysen dreier Interviewausschnitte vor und identifiziert darin zwei biographisch geprägte Deutungsmuster von Lehrkräften, denen zufolge wegen persönlicher Unerfahrenheit bzw. im Hinblick auf eine antizipierte Empfindlichkeit der Schülerinnen und Schüler das Thema Prostitution im Unterricht für problematisch gehalten wird. Laut des dritten erschlossenen Deutungsmusters wird das Thema weniger in einem wertenden als in einem beschreibenden Modus für durchaus unterrichtbar gehalten. Auf diese Weise zeigt Hoffmann die Handlungsrelevanz der rekonstruierten Deutungsmuster auf, was er als Beleg für die Fruchtbarkeit der Analyse von Deutungsmustern in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung interpretiert.

Autorenangaben

Matthias Proske
 Professur für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtstheorien und Schulsystem
 Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
 Humanwissenschaftliche Fakultät
 Universität zu Köln
 Innere Kanalstraße 15
 D-50823 Köln
 matthias.proske@uni-koeln.de

Anne Niessen
 Hochschule für Musik und Tanz Köln
 Kölner Institut für musikpädagogische Forschung
 Unter Krahenbäumen 87
 50668 Köln
 anne.niessen@hfmt-koeln.de

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Pille, Thomas (2016): Bindende Verflechtung. Zur Materialität und Körperlichkeit der Anerkennung im Alltag der Schule. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 92, 1, S. 170-194.
- Bollnow, Otto Friedrich (1968): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 14, 3, S. 221-253.
- Breidenstein, Georg (2004): KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 5, 1, S. 87-107.
- Fetzer, Marei (2012): Lernen in einer Welt der Dinge. Methodologische Diskussion eines Objekt-integrierenden Ansatzes zur mikroethnografischen Unterrichtsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Budrich, S. 121-136.
- Fetzer, Marei (2015): Mit Objekten rechnen. Empirische Unterrichtsforschung auf den Spuren von Materialien im Mathematikunterricht. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 309-338.
- Fischer-Lichte, Erika (1998a): Inszenierung und Theatralität. In: Willems, Herbert/Jurga, Martin (Hrsg.): Inszenierungsgesellschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 81-90.
- Fischer-Lichte, Erika (1998b): Grenzgänge und Tauschhandel. Auf dem Weg zu einer performativen Kultur/Verwandlung einer ästhetischen Kategorie. Zur Entwicklung einer neuen Ästhetik des Performativen. In: Dies./Kreuder, Friedemann/Pflug, Isabel (Hrsg.): Theater seit den 60er Jahren, Tübingen/Basel: Franke, S. 1-92.
- Fischer-Lichte, Erika (2004a): Ästhetik des Performativen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fischer-Lichte, Erika (2004b): Was verkörpert der Körper des Schauspielers? In: Krämer, Sybille (Hrsg.): Performativität und Medialität. München: Wilhelm Fink, S. 141-162.
- Forster, Edgar (2007): Radikale Performativität. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz, S. 224-237.
- Greiffenhagen, Christian (2015): Die Materialität der Mathematik. Wie Mathematik an der Tafel vorgeführt wird. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist: Velbrück, S. 283-308.

- Gruschka, Andreas (2002): *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hackl, Bernd (2015): *Zimmer mit Aussicht. Räumlichkeiten als Medium von Bildungsprozessen*. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*. Weilerswist: Velbrück, S. 131-158.
- Hackl, Bernd/Stifter, Alois (2017): *In Bewegung. Körperliche Performanz im Unterricht*. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Compendium qualitativer Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).
- Hausmann, Gottfried (1959): *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Helsper, Werner (2008): *Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 1, S. 63-80.
- Hickethier, Knut (2010): *Einführung in die Medienwissenschaft (2. Aufl.)*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Hollstein, Oliver (2011): *Vom Verstehen zur Verständigung. Die erziehungswissenschaftliche Beobachtung einer pädagogischen Denkform*. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Monographien, 13, Frankfurt a.M.: BoD
- Kade, Jochen (1997): *Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen*. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 30-70.
- Krämer, Sybille (2004): *Was haben ‚Performativität‘ und ‚Medialität‘ miteinander zu tun? Plädoyer für eine in der ‚Asthetisierung‘ gründende Konzeption des Performativen*. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): *Performativität und Medialität*. München: Fink, S. 13–32.
- Krämer, Sybille (2008): *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Macgilchrist, Felicitas (2017): *Zur Medialität des Schulbuchs*. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Compendium qualitativer Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).
- Martens, Matthias/Asbrand, Barbara/Spieß, Christian (2015): *Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 4, S. 48-65.
- Mormann, Thomas (1997): *Ist der Begriff der Repräsentation obsolet?* In: *Zeitschrift für philosophische Forschung* 51, 3, S. 349-366.
- Peters, Maria (2005): *Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik*. In: *Kunstpädagogische Positionen 11*. Hamburg: University Press 2005, [http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/36/pdf/HamburgUP_KPP11_Peters.pdf], letzter Zugriff am 16.9.2015.
- Prange, Klaus (1989): *Pädagogische Erfahrung. Vorträge und Aufsätze zur Anthropologie des Lernens*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Prange, Klaus (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2006): *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Putzier, Eva-Maria (2011): *Das Chemieexperiment: Inszenierung im naturwissenschaftlichen Unterricht*. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Unterricht ist Interaktion. Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Institut für deutsche Sprache, S. 69-107.
- Putzier, Eva-Maria (2012): *Der ‚Demonstrationsraum‘ als Form der Wahrnehmungsstrukturierung*. In: Hausendorf, Heiko/Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr, S. 275-315.

- Rabenstein, Kerstin (2017): Ding-Praktiken: Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In: Proske, Matthias/Dies. (Hrsg.): Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).
- Rabenstein, Kerstin & Wienike, Johanna (2012): Der Blick auf die Dinge des Lernens. Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken. In: Reh, Sabine/de Boer, Heike (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 189-202.
- Rheinberger, Hans Jörg/Hagner, Michael/Wahrig-Schmidt, Bettina (Hrsg.) (1997): Räume des Wissens. Repräsentation, Codierung, Spur. Berlin: Akademie-Verlag.
- Rißler, Georg (2015): (Un-)Ordnung und Umordnung – Theoretische und empirische Suchbewegungen zum Verhältnis von Differenz(en), Materialität(en), Raum. In: Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 211-238.
- Röhl, Tobias (2013): Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Blömeke, Sigrid (2017): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wirth, Uwe (2002a): Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität. In: Ders. (Hrsg.): Performanz zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9-60.
- Wirth, Uwe (Hrsg.) (2002b): Performanz zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz.
- Wulf, Christoph (2007): Ästhetische Erziehung: Aisthesis – Mimesis – Performativität. Eine Fallstudie. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz, S. 42-48.