

Jürgen Streeck

Soziale Regeln als Spielmaterial Redeübergabe und Objektübergabe in einem Morgenkreis

I. Ironie und soziale Organisation im Klassenzimmer

Eine der sozialen Kompetenzen, die Kinder in der Schule erwerben können, ist die Fähigkeit, fremdbestimmte Regeln der Interaktion den eigenen Interessen gemäß umzuwandeln, gar auf den Kopf zu stellen, ohne damit die offizielle Ordnung außer Kraft zu setzen. Gute Lehrer verstehen es, den Kindern ihren Spaß beim Spiel mit sozialen Regeln zu lassen und dennoch Lernziele zu erreichen. Man kann dies als eine Form von Ironie betrachten, denn es wird gleichsam auf zwei Ebenen kommuniziert: Zwar wird getan, was getan, und gesagt, was gesagt werden muss, doch gleichzeitig wird kunstvoll mit den Regeln gespielt und es wird Anlass zum Gelächter gegeben.¹

Dies soll hier am Beispiel eines Morgenkreises in einer fünften Klasse veranschaulicht werden. 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, *turn-taking* (Redeübergabe) zu organisieren, und sie wird deshalb auch in vielen Vorschulen auch als Propädeutikum für das schulische *turn-taking* eingesetzt, das ja oft erheblich von dem in Familien und Peer-Groups abweicht.

Die Lehrerin in dieser Berliner Klasse hat dafür eine scheinbar einfache und doch geniale Lösung gefunden. Turn-Übergabe wird durch Objekt-Übergabe mediatisiert. Ein handliches ausgestopftes Pferd zirkuliert mit dem Turn – wobei »Turn« sowohl Rederechte wie Redepflichten beinhaltet. Das Rederecht hat, wer das Pferdchen in den Händen hält. Ist

1 Einige kürzere Teile dieses Textes sind bereits in der Begleitpublikation zur DVD *Handwerk des Lernens. Kamera-ethnographische Studien zur verborgenen Kreativität im Unterricht* erschienen (Streeck 2007). Ich danke Bina Elisabeth Mohn und Jutta Wiesemann für die Genehmigung, diese hier einzubauen. Bina Mohn danke ich für die Einladung, mich mit ihren einzigartigen Kamera-Ethnographien zu befassen. Dass sie in einer ihrer ersten Videostudien gezeigt hat, wie einige Anwesende bei einem von mir gehaltenen Vortrag einnickten, ist ihr hiermit verziehen.

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, dann reicht sie es weiter. Dazu kommt ein vorgegebenes Turn-Format: Wer den Turn hat, beginnt mit der Formel »mir geht's gut« oder »mir geht's schlecht«, und dann kommt die Begründung, die in der Regel dann eine Erzählung darüber ist, was man am Wochenende erlebt hat (der Morgenkreis findet immer am Montagmorgen statt). Doch rasch vor sich hin gesprochen und ohne kausale Ergänzung können die Formeln auch benutzt werden, um den Turn gleich weiterzureichen – und mit ihm das Pferd. Die Kinder können also die Gelegenheit, vor der Klasse etwas über sich selbst zu erzählen, auch ausschlagen.

Das Spiel mit sozialer Organisation findet hier im Mikrokosmos der Pferdchenübergabe statt. Die scheinbar triviale Aufgabe, das Stofftier der Hand des Schülers, der neben einem sitzt, auszuhändigen, ist eine Gelegenheit für vielfältige Händel und Verhandlungen, die meist stillschweigend stattfinden, doch manchmal auch in laute Proteste münden. Diesen Sequenzen der Objekt-Übergabe ist dieses Kapitel gewidmet. Es lohnt aus verschiedenen Gründen, sich auf eine etwas formale 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 Inflektion 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 darüber hinaus langfristig die Gelegenheit, die Entstehung und den Wandel eines *Transaktionscodes* mitzuerleben, 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 eines eigens als solches designierten *Übergangsobjekts* oder *Übergabeobjekts*, 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 1972).

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 dem Gebenden 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 Turn-Transfer – 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 ist es, dass das System des Objekt-Transfers manipuliert und ironisiert werden kann; in diesen Manipulationen manifestiert sich die soziale Kreativität der Kinder.

II. Methodologie

Die Videodaten für diese Studie wurden von der Kamera-Ethnographin Bina Elisabeth Mohn im Rahmen einer größeren Studie über »verborgene Lernprozesse im Klassenzimmer« (Mohn und Wiedemann 2007) erhoben. Allerdings ist deren Arbeit als »Datenerhebung« schlecht charakterisiert. Die Art, wie Mohn Interaktionen in Kindergärten und Schulen filmt und gerade die Vorgänge zeigt, die außerhalb des offiziellen Geschehens stattfinden oder keiner Aufmerksamkeit wert zu sein scheinen, ist durch ihre detaillierten Untersuchungen über die Methodologien der Filmethnographie und der visuellen Anthropologie motiviert (Mohn 2002). Die gerade in der Interaktionsforschung übliche Strategie, mit starrer Kamera zu versuchen, immer das ganze – und vor allem das offizielle – Geschehen zu erfassen, bezeichnet sie zu Recht als »blicklose Kamera«; die Kamera registriert, aber sie erblickt nichts, und schon gar nicht erfasst sie die in phänomenologischen Studien zum sozialen Leben für so wichtig erachtete »Perspektive der Teilnehmer«. Deshalb führt sie die Kamera und die Zoomlinse so, wie es auch ein neugieriger und intelligenter Beobachter machen würde: indem sie konzentriert

Geschehnisse in den Blick nimmt, in denen oft unbeachtet die stillschweigenden Grundlagen des sozialen Miteinanders geschaffen werden, oder das Geschehen im Hintergrund und am Rande, das, ohne zur offiziellen Ordnung zu gehören, dennoch für die soziale Welt und die sozialen Erfahrungen der Kinder maßgeblich sind. Etwa: Was zum Beispiel machen Schülerhände, wenn sich ihr Besitzer gemeldet hat, aber nicht drangekommen ist?

Meine eigene Forschungsmethode bezeichne ich als Mikroethnographie (Streeck 1983a). Mikroethnographie untersucht soziale und kulturelle Prozesse im Mikrokosmos der Interaktion von Augenblick zu Augenblick und ist darauf ausgerichtet, die zeitliche Koordination der verschiedenen Kommunikationsmodalitäten (Sprache, Gestik, Blickverhalten usw.) und das Geschehen im Raum präzise zu erfassen. Während sie die analytischen Strategien der Kontextanalyse (Schefflen 1973; Kendon 1990) und der Konversationsanalyse (Sacks et al. 1974; Streeck 1983b) übernimmt und auf deren zahlreichen empirischen Erkenntnissen aufbaut, ist sie im Unterschied zu diesen, aber im Einklang mit der Tradition der Ethnographie, immer auch darum bemüht, das je Spezifische der jeweiligen Sozialwelt zu beschreiben, zu verstehen, wie die Einzigartigkeit jeder Interaktion, jeder Szene mit den kulturellen Methoden und Praktiken erzeugt wird, die allen Kulturmitgliedern zur Verfügung stehen. Man kann Mikroethnographie auch als eine Spielart der Praxeologie (Schatzki 1996) verstehen, als eine Methode, mithilfe von Video die kulturellen Praktiken offenzulegen, mit denen soziale Welten und Szenen hergestellt werden (Streeck/Mehus 2004).

III. Turn-Taking

Eine strukturelle Eigenschaft, die die Organisation der Turnübergabe und die Organisation der Objektübergabe gemeinsam haben, ist die, dass es bei beiden um die Verteilung einer Ressource geht, zu der mehrere Mitspieler Zugang suchen, die aber immer nur von einem zur Zeit in Anspruch genommen werden kann. Gewisse Objekte passen nur in ein paar Hände, und Sprechen kann, weil unser Gehirn anderes nicht zulässt, auch immer nur einer zur Zeit. Im Morgenkreis sind die beiden Organisationen so verschränkt, dass man den Redeturn dann bekommt, wenn man das Pferdchen bekommt, und dass man das Pferdchen dann weitergeben soll, wenn man mit seinen Redeturn abschließt. Aber da enden womöglich schon die Gemeinsamkeiten, denn der Redeturn ist ein Recht, kein Ding, und die *turn-taking organization* ist weniger eine Organisation der Redeübergabe, sondern der Redeübernahme: Man kann sich selbst wählen. Wenn jemand anders hingegen ein Objekt in den Händen hält, muss man in der Regel veranlassen, dass es einem gegeben wird,

man kann es sich nicht einfach nehmen; Nehmen und Geben sind in einer Weise komplementär, wie es das Turn-Taking nicht ist.

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 et al. 1974), und institutionelle Formen sprachlicher Interaktion, z.B. in den verschiedenen Formen des Unterrichtsgesprächs, sind als Abwandlungen des »konversationellen *turn-taking*« beschrieben worden (Mehan 1979). Die *turn-taking organization* umfasst eine Turn-Konstruktions-Komponente, die definiert, welcher Art die Einheiten sind, aus denen ein Redezug hergestellt werden kann, und eine *turn-allocation component*, die die Regeln umfasst, nach denen bei Abschluss eines Turns von einem Sprecher zum nächsten übergegangen wird, sowie die Reihenfolge, nach denen diese Regeln gleichsam abgearbeitet werden. 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*.

Die Einsichten der Konversationsanalyse sind weitgehend bekannt und deshalb hier nicht weiter auszuführen. Festzuhalten ist allerdings noch, dass die Turn-Taking-Organisation durch eine *Reparatur-Organisation* ergänzt wird, mit der der Interaktions- und Verständigungsprozess dann organisiert wird, wenn es zu Fehlschlägen kommt, wenn etwa der nächste Sprecher beginnt, bevor der letzte seinen Turn beendet hat. Wie wir sehen werden, kann es zu solchen reparaturbedürftigen Fehlschlägen auch bei der Objektübergabe kommen.

IV. Objektübergabe

Der Sequenz der Objektübergabe sind die Rollen des Gebenden und des Nehmenden (oder des Gebens und Nehmens) immanent, und sie ist ihrerseits in ein System *transitorischen Besitzes* eingebunden: Es ließen sich *eben so gut* die Rollen des *gegenwärtigen* und des *nächsten Objektbesitzers* unterscheiden. Dies ist die Form der einfachen Übergabesequenz:

1. Gebender bietet an und requiriert damit Nehmehand.
2. Nehmender bringt Nehmehand in Stellung
3. Gebender platziert Übergabeobjekt in oder bei Nehmehand

4. Nehmehand ergreift/umschließt Objekt
5. Gebhand und Nehmehand 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 Nehmehand am Übergabepunkt. Wie Gebender und Nehmender vorhersagen können, wo sich der Übergabepunkt befinden wird, würde sich kaum ohne optische Apparaturen (*eye tracker*) klären lassen.

Beispiel (1) zeigt die Grundform der Übergabesequenz und wie präzise diese oft mit dem Sprechwechsel koordiniert ist. Silja spielt mit dem Pferdchen in ihrer Hand und wartet darauf, dass der Kreis zur Ruhe kommt. Dann sagt sie, warum es ihr gut geht (Abb. 1.1–1.3).



Abb. 1.1–7.3 wurden aus Videotapes erstellt, die von Bina Elisabeth Mohn aufgezeichnet wurden

S Mir geht's *gut* weil Anchi^{ta} an mein Geburtstag bei mir war.

Schaut und hört man genauer hin, erkennt man, dass das *hand-over* genau dann beginnt, als sich der Turn seinem Ende nähert. Silja bringt ihre Hand mit dem Pferdchen in eine Stellung, an der ihre Nachbarin es greifen kann; sie erreicht diese *cocked position* (Sacks/Schegloff 2002) während sie *-tag* artikuliert. Bei *mir* löst sich die Hand ihrer Nachbarin aus ihrer *rest position* (Sacks/Schegloff 2002) und erreicht das Pferd eine Achtelsekunde nach Ende des Turns. Man sieht hier auch, dass das Positionieren des Übergabeobjekts am Übergabeort, wo die Nachbarin es ergreifen kann, gleichzeitig eine Aufforderung an die Nehmende ist, ihre Hand übernahmebereit zu machen, also an den Übergabeort zu bringen. Objekte werden also nicht einfach übergeben, vielmehr besteht die Aktivität des Übergebens in der Regel aus zwei Akten, einem, mit dem die Nehmehand aufgerufen wird, und dem eigentlichen Akt des Übergebens. Und ebenso kann das Nehmen zwei Schritte umfassen, einen ersten, in dem die Hand an die Übergabestelle befördert wird, und dem Akt des Greifens².

Wir sehen dies in den folgenden Bildern. Der Junge rechts im Bild bringt seine Hand mit dem Pferd in Übergabestellung, was diesen zur

2 Zur komplexen Organisation des Greifens vgl. Streeck 2009 (Kap.3).

Übernahme motiviert. Da er in der seinem Nachbarn direkt benachbarten (»proximalen«) Hand jedoch eine Mütze hält, muss er mit seiner distalen Hand zugreifen (Abb. 2.1–2.2).



Die Organisation der Pferdchenübergabe im Morgenkreis besitzt ihre eigene Systemintelligenz. Diese zeigt sich dann, 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. Aus der Summe dieser Sequenzen kann Kollektivität entstehen: Wenn etwa das Pferdchen, rasch weitergereicht, plötzlich schon wieder bei einem ankommt, bei dem es gerade war, *dort-hin wie* durch stumme Verabredung geschickt und nun den unvorbereiteten Empfänger aus seinen Tagträumen reißend: »Hallo-o!« Intendiert oder zufällig, ist dieser Augenblick der Überraschung und die Unterhaltung, die das Kollektiv ihm abgewinnt, ein emergentes, komplexes Produkt, entstanden aus der Summe einfacher Operationen.

Im stummen Beispiel (3) sehen wir eine solche Kette: Das Pferd wird durchgereicht, bis es den unvorbereiteten Orkan erreicht. Dieser wird dadurch in seiner schläfrigen Morgengymnastik unterbrochen und in einen Redeturn gedrängt (Abb. 3).



V. Fehlschläge

So einfach es ist, das System der Objektübergabe ist störanfällig. Verschiedene Arten von Fehlübergabe und der 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

Zwei Beispiele. Im ersten sitzt der Junge zu unserer linken Seite auf seiner Hand, als ihm das Pferd zugereicht wird, und es braucht geraume Zeit, bis er diese unter seinem Oberschenkel hervorgekramt und an den Übergabeort befördert hat (Abb. 4.1–4.3).



Im zweiten Beispiel hat der Junge zur Linken gerade die Hände voll, als ihm der zur Rechten das Pferdchen aufdrängt. Erschreckt winkt er mit dem Gesicht und den vollen Händen ab, doch der Gebende insistiert. Schließlich gibt er nach und lädt sich irgendwie auch noch das Pferdchen auf (Abb. 5.1–5.2).



Dass das Pferd auf volle Hände stößt, ist, systembedingt, eine Störung, die unvermeidlich ist, es sein 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. In aller Regel werden diese Fehlschläge rasch und umstandslos repariert, und wie dies geschieht, ist nicht der Aufmerksamkeit wert. Viel interessanter sind Fehlschläge, die absichtlich herbeigeführt werden, denn dies ist gleichsam die Grundform des Spiels mit der Objektübergabe-Organisation.

VI. Induzierte Fehlschläge

Kinder sind in ihren Interaktionen fortwährend mit dem Aushandeln oder der Kalibrierung ihrer sozialen Organisation und ihres Netzwerks beschäftigt, und dieses Aushandeln lässt sich sequenzanalytisch 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 *konditionale Relevanz* nennen. Der Begriff benennt die Erwartungen, die mit einer Handlung jeweils gesetzt und mit der nächsten erfüllt werden. Die Relation konditionaler Relevanz ist für auch für Sequenzen der Objektübergabe relevant, weil diese mithilfe von Erwartungen und Erwartungserwartungen konstituiert werden: Das *Anbieten* weckt beim anderen die Erwartung auf eine *Gabe* und ruft dadurch eine Reaktion hervor, nämlich das Bereitmachen der nehmenden Hand. Doch kann die Erwartung dann unterlaufen werden. Man kann den Umgang der Kinder mit der normativen Ordnung der Pferdchenübergabe deshalb als Spiel mit konditionalen Relevanzen beschreiben. Es muss erwähnt werden, dass diese Spiele in dem mir zur Verfügung stehenden Videomaterial ausschließlich von Jungen gespielt werden.

Ein Beispiel. Orkan vollzieht scheinbar seinen gebenden Teil der Übergabe, stößt aber nicht auf eine nehmende Hand und zieht seine Gebende mit dem Pferd zurück. Er ist aber deshalb auf keine übernahmebereite Hand gestoßen, weil er seine gebende Hand absichtlich an eine anderen Stelle bringt als die, an der sich die übernahmebereite Hand gerade befindet. Der Schüler in der Rolle des Nehmenden, Michael, sagt daraufhin »Da ist meine Hand!«, doch Orkan winkt ab: Er hat sich mit dem Zurückziehen des Pferdchens einen zweiten Turn gesichert, und von diesem macht er Gebrauch.

Ein anderes Beispiel zeigt eine häufiger zu beobachtende Variante der induzierten Fehlannahme, die gewissermaßen die Grundform des Spiels mit der sozialen Organisation des Morgenkreises darstellt. Der Junge zur Rechten reicht seinem Nachbarn zur Linken das Pferdchen an, zieht es aber genau zu dem Zeitpunkt zurück, als dieser zugreift. Die Nehmehand greift ins Leere (Abb.6.1–6.3, s. S. 80). (Auf Englisch könnte man dies als ›mis-take‹ bezeichnen.)



Häufig ist auch die Variante, dass das Pferdchen im Transfersegment des Interaktionsraums oder über dem Schoß des Gebenden baumelt, nachdem bereits eine Übergabe angekündigt worden ist. Der Nehmende hat dann seine Hand erst einmal vergeblich angeboten, und je länger er warten muss, umso mehr wird die Übergabe zu einer Art Geduldsspiel oder zu einem virtuellen Seilziehen, mit dem Rivalität inszeniert werden kann.

Es gibt auch das Gegenstück: Der Nehmende induziert eine Fehlübergabe (*mis-giving*). Dies geschieht spiegelverkehrt. Der Junge in der Rolle des Nehmenden bietet scheinbar seine Hand zum Nehmen an, aber zieht diese in dem Augenblick zurück, wenn das Pferdchen sich ihr nähert. Dann wartet der Gebende darauf, das Pferd loszuwerden, und muss sich irgendwie damit auseinandersetzen, was er mit dem Rederecht anfangen soll, das ihm nach wie vor zur Verfügung steht (Abb.7.1–7.3).



VII. Spiel

Dies sind die Bausteine des Interaktionsspiels im Morgenkreis. Manchmal dauert das Spiel nicht länger als ein paar Sekunden, aber aus der anfänglichen ironischen Übergabe- oder Übernahme-Verweigerung trotz gegenteiliger Ankündigung können sich auch komplexere Spielepisoden entwickeln. Eine solche Episode will ich abschließend beschreiben. In ihr finden wir neben dem Spiel mit der Pferdchenübergabe auch Spiele mit dem Rederecht: Selbst wenn sie dem Sprecher, der das Pferdchen hat, das Rederecht nicht entziehen können, können die Anderen ihn doch mit gezielten Störmanövern dabei behindern, seine Rede ordnungsgemäß zum Abschluss zu bringen. Eine Sequenz aus dieser Episode wurde oben bereits erwähnt.

Orkan hat bereits erklärt, warum es ihm gut geht, und kommt nun scheinbar abschließend dazu, zu erklären, warum es ihm schlecht geht: Die Türkei hat im Qualifikationsspiel für die Fußball-Europameisterschaft gegen die Schweiz verloren. Zwei (deutschstämmige) Jungen

drücken ironisch ihr Mitleid aus. Dann reicht Orkan das Pferd in Richtung seines Nebenmannes Michael, legt es ihm aber auf den Unterarm anstatt in die wartende Handfläche und zieht es dann zurück, während Michael darauf hinweist, dass sich seine Hand woanders befindet. Orkan nutzt den zusätzlichen *turn space*, den er sich ergattert hat, um die besondere Tragik der Niederlage in der letzten Spielminute zu betonen. Michael, der auf das Pferdchen wartet, gähnt laut und zeigt so, wie uninteressant Orkans Schilderungen (angeblich) sind. Zugleich hält er seine rechte Hand in annahmehereiter Stellung, macht also fortwährend deutlich, dass er eigentlich dran ist. Schließlich gibt Orkan das Pferd an Michael weiter, der sich in aller Form bedankt (Zeile 9).

- 1 O Ja mir geht's nich gut weil Türkei verlor'n hat
 2 und ich weiß auch warum
 3 () Brech gleich in Tränen aus.
 4 () Ohhuuu. ((Schmerzausdruck))
 5 M Da is meine Hand.
 6 O Das Spiel gegen Schweiz also letztz- z- z- z. setz-
 7 also letzte Sekunde ham die da noch son Tor von (). Türkei.
 [
 8 M ((gähnt laut und hält sich die Hand vor den Mund))
 8 O Letzte Minute.
 9 M Dankeschön.

Dann beginnt Michael, aber er tut sich schwer, und sofort fordert ihn jemand auf, das Pferd weiterzugeben. Michael spricht langsam, versucht sich zu erinnern und plant seine Worte, die dann auch sehr schriftdeutsch ausfallen, ganz anders als die von Orkan, der so schnell spricht, dass er sich dabei verhaspelt, und sich um die Vollständigkeit seiner Sätze nicht weiter kümmert.

- 10 M Ähhhh, ich war-
 11 () Gib's ab
 12 M Ich war am Wochenende draußen.
 13 Ich war bei (- - - -) Bekannten
 (1.0)
 14 und
 (2.0)

Sobald Michael anfängt, von seinem Wochenende zu berichten, wendet Orkan ihm seinen Blick zu. Orkans rechtes Knie hat gleich nach der Turnübergabe zu wippen (man möchte sagen: flattern) begonnen, und jetzt flattern auch seine Augenlider. So versucht er Michael aus der Ruhe

zu bringen. Im Englischen bezeichnet man solche Störmanöver (ebenso wie Zwischenrufe bei einer politischen Rede oder Vorlesung) als *heckling*, zu Deutsch »hecheln«. Was den Bewegungsduktus angeht, passt das Wort »hecheln« hier; aber es eben eine Form des Hechelns, das dem *heckling* dient.

Michael gerät ins Stocken und denkt laut nach, was er denn sonst noch gemacht hat. Er schaut nach oben, und sein Nebenmann Harry imitiert ihn mit großer Übertreibung, verulkt ihn also, indem den sichtbaren Versuch des Erinnerns vor den anderen Kindern demonstrativ in Szene setzt. Sami, Harrys Nebenmann zu seiner Rechten, schlägt ihm vor zu sagen, er habe »gebabbel« – was Michael gerade jetzt schwer zu fallen scheint. Michael gleitet das Pferdchen aus den Händen, er hebt es auf und hält es Harry hin, der sofort seine Hand in Bewegung versetzt, um es entgegenzunehmen.

15 °Was ha'ch noch gemacht?

(1.5)

16 S Sach doch gebabbelt.

Doch sobald Harrys Hand zuzugreifen versucht, entzieht Michael ihr das Pferd. Ihm ist inzwischen eingefallen, was er noch gemacht hat, und er sichert sich mit dem Vorenthalten des Pferdchens den *turn space*, den er noch braucht, um seinen Beitrag erfolgreich abzuschließen.

17 M Computer gespielt.

18 H Schon verstanden.

Doch Harry tut so, als fühle er sich provoziert. Er wendet sich zu Michael, reckt sein Kinn vor und knufft Michael den Ellbogen in den Arm. Michael knufft zurück. Harry stößt ihm den Ellbogen in den Arm, und Michael boxt ihm mit der Faust in den Oberarm. Harry knufft, Michael boxt. Ihre Runde geht über fünf Sequenzen, und der Morgenkreis bricht in Gelächter aus.

Schließlich bekommt Harry das Pferdchen, haucht »Mir geht's gut«, und gibt es weiter.

VIII. Soziale Regeln als Spielmaterial

Wir haben in diesen Szenen gesehen, wie Schüler soziale Regeln – ein »einfaches Sozialsystem« (Luhmann 1972) – in Spielmaterial verwandeln. Die Regeln sind die der normativen Ordnung des Morgenkreises, und sie umfassen die Regeln der Redeübergabe und der Objektübergabe.

Diese beiden Organisationen besitzen unterschiedliche *Affordanzen* (Gibson 1986) für soziales Spiel. Redeturns sind Rechte, die letztlich konsensueller Natur sind. Man kann sich eine Redegelegenheit nur dann verschaffen, wenn sie einem gegeben wird – wenn es also Andere gibt, die zum Zuhören bereit sind. Man kann einen Sprecher natürlich unterbrechen, stören, aus dem Gleis bringen, doch kann man niemanden zum Zuhören zwingen. Ein materiales Objekt – ein Ding – kann man hingegen festhalten, zurückhalten oder eben nur zum Schein überreichen, um es dann zurück zu nehmen, oder scheinbar annehmen, um es dann doch zurückzuweisen. Was die Jungen mit dem Pferdchen tun, ist ein Spiel mit den konditionalen Relevanzen und gegenseitigen Abhängigkeiten, die der scheinbar so einfachen Transaktion »Objektübergabe« innewohnen. Sie haben diese vermutlich schon lange ausfindig gemacht, und was wir hier beobachtet haben, ist Teil ihres gemeinsamen Interaktionsidioms.

So entsteht im Morgenkreis gewissermaßen soziale Organisation auf zwei Ebenen. Zum einen gibt es die von der Lehrerin festgelegt normative Regulierung des Turn-Taking, die hier durchaus eingehalten wird: Das Pferdchen zirkuliert, und jeder, der drankommen will, bekommt seinen Turn. Zugleich wird durch Modulationen und Elaborierungen der sequentiellen Struktur der Objektübergabe – Verzögerungen, Scheinübergaben etc. – eine zweite Ordnungsebene aufgespannt, die besser zu den Jungen passt, ihnen die Gelegenheit gibt, Jungen zu sein, und sehr viel mehr Spaß macht als dies schlichte Regelbefolgungen täten. Den Jungen gibt sie die Gelegenheit, einen Interaktionskode zu schreiben und aufrechtzuerhalten, in dem sie ihre Rivalitäten ausagieren können, ein wenig rauh, doch zweifelsohne freundschaftlich. Am Ende wird gemeinsam gelacht.

Diese doppelte Ordnung ist komplexer als die normative Ordnung allein. Es wird gleichsam der normativen Planwirtschaft des geregelten Sprecherwechsels – immer einer nach dem anderen, rechtsherum im Kreis – eine Marktwirtschaft minimaler Händel übergestülpt, die es gestattet, im Rückgriff auf die konditionalen Relevanzen und gegenseitigen Abhängigkeiten der minimalen Sequenz der Objektübergabe die Prinzipien der ausgleichenden Gerechtigkeit und Reziprozität immer wieder neu zu bestätigen – eine Aktivität, die oft in den Interaktionen unter Altersgenossen in der mittleren Kindheit im Mittelpunkt steht (Damon 1977; Streeck 1986). Dabei erwerben und erproben Kinder eine wichtige soziale Kompetenz. Sie lernen, mit sozialen Regeln kreativ, taktierend und improvisierend umzugehen, anstatt sie starr zu befolgen, ohne dabei moralische Prinzipien der Gerechtigkeit zu verletzen. Dass die Lehrerin, die in dieser Klasse kaum zu hören ist, ohne dass ihre Autorität je in Frage steht, ihnen den Raum und die Zeit dazu lässt, macht ihre besondere soziale Kompetenz aus.

IX. Hände, die von Dingen lernen

Obwohl die Beobachtungen zu den Interaktionen der Kinder in diesem Beitrag »mikro-analytisch« genannt werden können, sind sie nicht genau genug, um die individuellen Bildungsprozesse – zumal körperliche Bildungsprozesse – präzise zu erfassen. Dazu wäre es erforderlich, noch präziser und detailreicher zu beschreiben, was die Kinder tun, während sie ein Objekt wie das Pferdchen in den Händen halten. Mohns Kamera-Ethnographien bieten dazu reichlich Material, das sich aber der Abstraktion in Fotografien entzieht.

Man erkennt, wenn man sie dabei beobachtet, wie sie mit den Dingen des Klassenzimmers umgehen, die natürliche Daseinsweise von Menschenhänden, nämlich sich ohne Unterlass mit der Dingwelt zu unterhalten und dieser Wahrnehmungen und Erkenntnisse abzapfen, 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. 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 mir der Dingwelt ins Geschäft kommen: einerseits das flüchtige, aber zielgerichtete haptische Verhältnis, das die Hand in Augenblicken des Aufnehmens, Haltens, Übergebens 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 Handhabung, die irgendwann einmal von Nutzen sein können. Hände explorieren

und finden mögliche Organisationen: *Erfassen* bedeutet, an einem Ding eine Eigenschaft auszumachen.

Den beiden Händen sind durch ihre Beschaffenheiten eine Reihe sehr verschiedener Beziehungen zueinander nahegelegt. 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 gegenübergesetzt, 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.

Ein Beispiel. Ein Paar Hände schraubt 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 beide Hände beide Hälften gegeneinander drehen, 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.

»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).

Dies beschreibt treffend die individualisierten Interaktionen der Kinderhände mit dem Pferdchen im Morgenkreis. Hände sind vielleicht die wichtigsten Lernkörperteile von Kindern. In ihren Unternehmungen finden wir selbstorganisiertes, vielleicht unbewusstes Lernen, so wie es Focillon beschrieben hat:

»Watch your hands as they live their own free life. ... Watch them in repose; 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 zweifelsohne das Prädikat *Persönlichkeit* auf sie zutrifft.

X. 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 diese sich 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, *individuierbar*, 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 Merkmale von 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, ein Spiel, das die konventionellen Regeln im Umgang mit den Dingen und den Menschen vorübergehend einklammert und damit die Entdeckung neuer Formen des Umgangs miteinander und mit der Objektwelt möglich macht.

Literatur

- Damon, W., 1977: *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Focillon, H., 1992: *The Life of Forms in Art*. New York: Zone Books [zuerst 1934].
- Kendon, A., 1990: *Conducting Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luhmann, N., 1972: Einfache Sozialsysteme. In: *Zeitschrift für Soziologie* 1(1): 51–65.
- McCullough, M., 1996: *Abstracting Craft. The Practiced Digital Hand*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Mehan, H., 1979: *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA u.a.: Harvard University Press.
- Mohn, E., 2002: *Filming Culture. Spielarten des Dokumentierens nach der Repräsentationskrise*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Mohn, B.E./Wiedemann, J., 2007: *Handwerk des Lernens. Kamera-Ethnographische Studien zur verborgenen Kreativität im Unterricht*. DVD. Göttingen: IWF Wissen und Medien.
- Rawls, J., 1971: *A Theory of Justice*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Sacks, H./Schegloff, E.A., 2002: Home position. In: *Gesture* 2(2): 133–146.
- Sacks, H./Schegloff, E.A./Jefferson, G., 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language* 50: 696–735.
- Schatzki, T.R., 1996: *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schefflen, A., 1973: *Communicational Structure*. Bloomington: Indiana University Press.
- Streeck, J., 1983a: *Kommunikation in einer kindlichen Sozialwelt*. Tübingen: Narr
- Streeck, J., 1983b: *Konversationsanalyse. Ein Reparaturversuch*. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 3: 72–104.
- Streeck, J., 1986: Towards Reciprocity: Gender, Rank and Politics in the Interaction of a Group of School-children. In: W. Corsaro/J. Cook-Gumperz/J. Streeck (Hg.): *Children's Worlds and Children's Language*. Berlin: Mouton de Gruyter, S: 295–326.
- Streeck, J., 2007: *Hände, Handeln, Händel*. In: B.E. Mohn/J. Wiesemann: *Handwerk des Lernens. Kamera-ethnographische Studien zur verborgenen Kreativität im Klassenzimmer*. Begleitpublikation zur DVD. Göttingen: IWF Wissen und Medien.
- Streeck, J., 2009: *Gesturecraft. The Manufacture of Meaning*. Amsterdam: Benjamins.
- Streeck, J./Mehus, S., 2004: *Microethnography: The study of practices*. In: K.L. Fitch/R.E. Sanders (Hg.): *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 381–405.

